

EDUCAÇÃO EM PAUTA

2024: *Desafios da Educação
Especial na Perspectiva
Inclusiva no Brasil*

Organização

Claudia Pereira Dutra



OEI

EDUCAÇÃO EM PAUTA

2024: *Desafios da Educação
Especial na Perspectiva
Inclusiva no Brasil*



EDUCAÇÃO EM PAUTA

2024: *Desafios da Educação
Especial na Perspectiva
Inclusiva no Brasil*



Organização
Claudia Pereira Dutra

OEI

Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)

Secretário Geral

Mariano Jabonero Blanco

Diretor no Brasil

Rodrigo Rossi

Coordenadora da REDSEI/OEI

Claudia Pereira Dutra

Autores

- Aline de Castro Delevati
- Anna Paula Feminella
- Clarissa Haas
- Claudia Pereira Dutra
- Claudio Roberto Baptista
- Denise de Oliveira Alves
- Érika Pisaneschi
- Eugênia Augusta Gonzaga
- Francisco Alexandre Dourado Mapurunga
- Geisa Letícia Kempfer Böck
- Jesus Carlos Delgado Garcia
- Mara Sartoretto
- Maria Teresa Eglér Mantoan
- Mariana Lúcia Agnese Costa e Rosa
- Martinha Clarete Dutra
- Meire Cavalcante
- Nathália Meneghine dos Santos Rodrigues
- Rita Bersch
- Rosa Idalia Aldana Salguero
- Rosângela Machado
- Sinara Pollom Zardo
- Tauvana da Silva Yung
- Teófilo Galvão Filho
- Viviane Fernandes Faria

Organização

Claudia Pereira Dutra

Comissão Editorial

Martinha Clarete Dutra
Minéia Weber

Revisão: Lavinia Maia

Capa e Projeto Gráfico: Bárbara Monteiro

Diagramação: Lavinia Design

Impressão e acabamento: Gráfica Athalaia

Produção do formato digital acessível: LAB Editorial

Copyright © 2024 by Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI).

Grafia atualizada segundo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

As opiniões emitidas nesta publicação são de exclusiva e inteira responsabilidade dos autores, não exprimindo, necessariamente, o ponto de vista da OEI. Fontes de imagens e dados de gráficos e tabelas são de responsabilidade dos autores.

É permitida a reprodução deste texto e dos dados nele contido, desde que citada a fonte.

Reproduções para fins comerciais são proibidas.

Impresso no Brasil – Fevereiro de 2025.

Citação da obra:

ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação em Pauta 2024**: Desafios da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil. DUTRA, Claudia Pereira (org.). Brasília: OEI, 2024. 340p.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação em pauta 2024 [livro eletrônico] :
desafios da educação especial na perspectiva
inclusiva no Brasil / organização Claudia
Pereira Dutra. -- Brasília, DF :
Organização dos Estados Ibero-americanos, 2025.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-85-60226-14-6

1. BNCC - Base Nacional Comum Curricular
2. Educação especial 3. Educação inclusiva
4. Educação - Finalidade e objetivos 5. Inovações
educacionais 6. Tecnologia educacional I. Dutra,
Claudia Pereira.

25-251989 CDD-371.90981

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Educação inclusiva 371.90981

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CLAUDIA PEREIRA DUTRA	

PARTE 1.

O CONTEXTO POLÍTICO DA FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	19
---	-----------

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM PROCESSO HISTÓRICO DE FORMULAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO	21
CLAUDIA PEREIRA DUTRA MARTINHA CLARETE DUTRA	

PARTE 2.

A CONCEPÇÃO INCLUSIVA DA ESCOLA E A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO	47
---	-----------

INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ESCOLHA FATAL	49
MARIA TERESA EGLÉR MANTOAN	

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	69
ROSA IDALIA ALDANA SALGUERO	

A DIFERENCIAÇÃO ENTRE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR: DOS CONCEITOS AOS EFEITOS NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS	81
ROSÂNGELA MACHADO	

MODELOS DE DEFICIÊNCIA E SEUS IMPACTOS NO DIREITO À EDUCAÇÃO	97
MEIRE CAVALCANTE	

UMA MUDANÇA DE PERSPECTIVA: A CONCEPÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA BRASILEIRA, DIRETRIZES, PROPOSIÇÕES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	115
CLAUDIO ROBERTO BAPTISTA CLARISSA HAAS ALINE DE CASTRO DELEVATI	

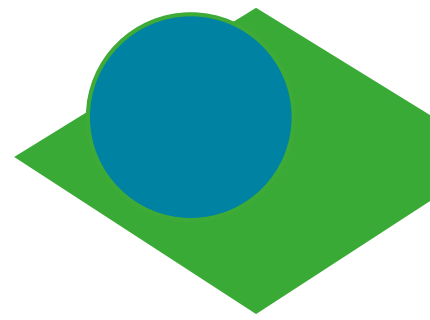
A ESCOLA COMUM ESTÁ SE TORNANDO UMA ESCOLA ESPECIAL? QUAL A SOLUÇÃO PARA OS “PENDURICALHOS” DE EXCLUSÃO DENTRO DAS SALAS COMUNS? EUGÊNIA AUGUSTA GONZAGA	139
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O EMANCIPATÓRIO NA EDUCAÇÃO NATHÁLIA MENECHINE DOS SANTOS RODRIGUES	155
TENSÕES E DISPUTAS NA CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO DIREITO HUMANO MARIANA LÚCIA AGNESE COSTA E ROSA	169

PARTE 3.

A CONSECUÇÃO DA META DE INCLUSÃO PLENA: AVANÇOS E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS 189

O DIREITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO: A META DA INCLUSÃO PLENA ANNA PAULA FEMINELLA TAUVANA DA SILVA YUNG	191
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: AVANÇOS, DESAFIOS E FORTALECIMENTO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA PERSPECTIVA INCLUSIVA FRANCISCO ALEXANDRE DOURADO MAPURUNGA	207
PIAUI: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E FORTALECIMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA VIVIANE FERNANDES FARIA	221
IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AVANÇOS, DESAFIOS E PROPOSIÇÕES DENISE DE OLIVEIRA ALVES SINARA POLLOM ZARDO	235
A INTERSETORIALIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA ÉRIKA PISANESCHI	249
SISTEMAS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS: A RELEVÂNCIA DOS APOIOS, DA SOLUÇÃO ASSISTIVA E DO EMPREGO APOIADO JESUS CARLOS DELGADO GARCIA	265

TECNOLOGIA ASSISTIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO MARA SARTORETTO RITA BERSCH	283
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA GEISA LETÍCIA KEMPFER BÖCK	299
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TECNOLOGIA ASSISTIVA: A PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES TEÓFILO GALVÃO FILHO	315



APRESENTAÇÃO

A publicação *Educação em Pauta 2024: Desafios da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil* é uma proposta realizada pela Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI, no âmbito das ações que têm por objetivo apoiar o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, fortalecendo os processos de formulação e implementação de políticas educacionais para a efetivação do direito à educação a todas as pessoas.

Nesta edição, coordenada pela Rede Ibero-americana para o Desenvolvimento dos Sistemas Educacionais Inclusivos – REDSEI, a produção de especialistas convidados e convidadas avança na discussão sobre os referenciais legais, políticos e pedagógicos. Estes envolvem a implantação e a consolidação dos sistemas educacionais inclusivos, com base nos marcos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD/2006 e dos demais tratados internacionais de direitos humanos.

Em seu 16º ano de implementação, essa política tem promovido transformações nos sistemas de ensino, assegurando o acesso à educação e a institucionalização de ações de acessibilidade na educação básica e na educação superior. É importante lembrar que a PNEEPEI/2008 nasceu da mobilização social e do compromisso dos diferentes segmentos da educação com a mudança das políticas educacionais para superar o modelo segregativo de educação especial e a histórica exclusão escolar vivida por pessoas com deficiência.

Ao longo dos capítulos, cientes de que a educação inclusiva requer o investimento contínuo nas políticas de formação e demais ações que promovem a igualdade de condições para a participação e aprendizagem a todos os estudantes, os autores e as autoras analisam o contexto da implementação da PNEEPEI/2008 e assinalam seus avanços para assegurar a oferta da escolarização na perspectiva inclusiva.

Certo de que esta obra, nas versões impressa e digital acessível, abarca temas candentes e imprescindíveis para alcançar a meta de inclusão plena, espero que seja uma leitura profícua, capaz de instigar e revigorar a jornada pelo direito de todas as pessoas a uma educação inclusiva.

Rodrigo Rossi

Diretor e Chefe da Representação da Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura no Brasil

INTRODUÇÃO

CLAUDIA PEREIRA DUTRA

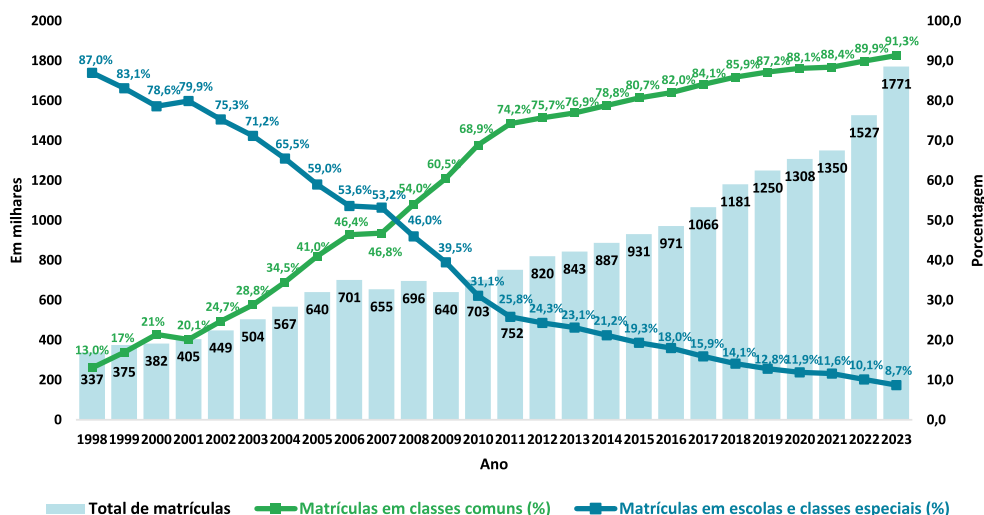
O Brasil é reconhecido internacionalmente pelos avanços na institucionalização de políticas públicas voltadas à implantação dos sistemas educacionais inclusivos. No início do século XXI, à luz dos tratados internacionais de direitos humanos e da crescente mobilização social, foram amplamente discutidos os referenciais políticos, legais e pedagógicos que fundamentam a educação inclusiva, objetivando a superação do modelo integracionista e segregativo e a garantia das condições para o pleno acesso das pessoas com deficiência à educação, sem qualquer tipo de discriminação, em todos os níveis de ensino.

A promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD/2006 (Organização das Nações Unidas, 2006), ratificada no Brasil com *status* de Emenda Constitucional, culminou na publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008 (Brasil, 2008), a qual passou a orientar os sistemas de ensino para efetivar a matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial em escolas e classes comuns e assegurar as medidas de apoio necessárias para a sua participação e aprendizagem. Aliados ao documento da Política Nacional, outras normativas e ações

específicas de financiamento, formação docente e acessibilidade nos sistemas de ensino deram suporte à reestruturação da educação especial.

Com foco na efetivação do direito à educação inclusiva, os sistemas de ensino conduziram um processo de transformação da estrutura segregativa vigente e de implantação de recursos e serviços para a eliminação das barreiras no contexto educacional. Conforme dados do Censo Escolar, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, do Ministério da Educação – MEC, apresentados no gráfico a seguir, no período de 1998 a 2023, ocorreu a expansão das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas e classes comuns, atingindo 54% de inclusão escolar, em 2008 – ano da publicação da PNEEPEI. A partir de então, esse percentual de inclusão escolar cresceu, chegando a 91,3%, em 2023.

GRÁFICO 1. EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA REGULAR



Fonte: Censo da Educação Básica 1998–2023 – Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024).

Com o objetivo de contribuir com o fortalecimento dos sistemas educacionais inclusivos, esta obra está organizada em três partes, englobando 18 capítulos, que discutem a mudança de concepção da educação especial na perspectiva inclusiva e seus impactos na produção de normativas educacionais, na formulação e implementação de políticas públicas inclusivas, como, também, na estruturação da gestão e na resignificação das práticas pedagógicas.

Na primeira parte, “*O contexto político da formulação e implementação da política brasileira de educação especial na perspectiva inclusiva*”, **Claudia Pereira Dutra** e **Martinha Clarete Dutra** analisam o processo histórico de formulação e implementação da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva, contextualizando o compromisso político e o sentido paradigmático da sua institucionalização. Com destaque dos conceitos e estratégias que orientaram a organização dos sistemas educacionais inclusivos no país, as autoras articulam a reflexão sobre os avanços alcançados e os desafios atuais ao fortalecimento dos pressupostos políticos, legais e pedagógicos da educação inclusiva.

Na segunda parte, “*A concepção inclusiva da escola e a efetivação do direito à educação*”, **Maria Teresa Eglér Mantoan**, com base na Filosofia da Diferença, analisa a transição paradigmática da Modernidade e seu modelo educacional, preponderantemente segregacionista, confrontado pelo paradigma da inclusão, que subverte a ordem estabelecida e impõe mudanças no sistema educacional frente aos desafios pedagógicos atuais. Entendendo que, na perspectiva inclusiva, não se pode categorizar os estudantes e sim considerar suas capacidades que são incomparáveis e mutantes, aponta a contradição de uma escola que privilegia a formação de estudantes que correspondem ao rígido padrão fixado. **Rosa Idalia Aldana Salguero** focaliza o direito à educação inclusiva na perspectiva da CDPD/2006 ao examinar a implantação dos sistemas educacionais inclusivos nos países ibero-americanos. Fundamentada no monitoramento do Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CRPD/ONU, a autora alerta para a necessidade de superação dos modelos discriminatórios de exclusão, segregação e integração. Aborda os esforços e os desafios para a implementação efetiva da CDPD e seu Comentário Geral nº 4 no Brasil, destacando as recomendações do Comitê para a consolidação do sistema educacional inclusivo. **Rosângela Machado** caracteriza os modelos de integração e inclusão, situando a oposição entre as práticas pedagógicas que refletem a perspectiva inclusiva e aquelas que, na escola comum, denotam o modelo biomédico/terapêutico da deficiência. Discutindo a necessidade de mudança de pensamento para assegurar o pleno acesso de todos e todas à escola comum, analisa as práticas pedagógicas fundamentadas no princípio do reconhecimento da diferença humana e na resignificação do conceito de justiça social e traz importantes contribuições para pensar o significado e a essência da escola. **Meire Cavalcante** expõe um panorama dos modelos de interpretação da deficiência, historicamente produzidos, que justificam a exclusão e a segregação, elucidando o surgimento do modelo social que passa a questionar a existência de barreiras que produzem as situações de discriminação. Relacionando esse debate no contexto da formulação da CDPD/2006, aborda o modelo cultural, biopsicossocial e de direitos humanos, bem como analisa a influência desses modelos no campo educacional, destacando as políticas de educação especial do Brasil. **Claudio Roberto Baptista**, **Clarissa Haas** e **Aline de Castro Delevati** contextualizam o percurso da institucionalização da PNEEPEI/2008 e demonstram sua

efetividade na mudança de perspectiva da educação especial, trazendo estudos que apontam indícios de avanços na sua implementação e indicadores educacionais referentes à evolução das matrículas dos estudantes com deficiência na educação básica. O autor e as autoras, contudo, discutem os tensionamentos e disputas que persistem em torno da concepção da política, do financiamento, da formação docente, da organização e da garantia de serviços de apoio especializados. **Eugênia Augusta Gonzaga** examina os documentos jurídicos que respaldam uma interpretação sistemática do direito à educação de modo a não admitir exclusão das pessoas com deficiência das e nas escolas e classes comuns. Cita as decisões atuais do STF que garantem o direito irrestrito das pessoas com deficiência à educação, destacando, além da garantia do acesso à escola comum, o direito aos apoios e adaptações, quando necessários. Rechaçando qualquer prática segregativa no ambiente escolar, atenta que não se trata de criar “penduricalhos” e questiona tratamentos diferenciados na escola comum que reproduzem discriminação, ao invés de promover a inclusão. **Nathália Meneghine dos Santos Rodrigues** aborda os desafios da educação inclusiva, considerando o cenário atual de tensionamentos que, à revelia do modelo social da deficiência, ameaçam o retorno ao modelo médico. Nesse contexto, aponta a necessidade de retomar o valor emancipatório da educação inclusiva, tendo a escola como espaço educativo e de escolarização para as pessoas com deficiência. Para enfrentar os desafios atuais, enfatiza a necessidade de problematizar a inserção de métodos, técnicas, protocolos e outros que alteram o caráter pedagógico da escola – seu princípio fundamental. **Mariana Lúcia Agnese Costa e Rosa** discute a participação das pessoas com deficiência nos processos de decisão e consolidação do direito à educação, apontando os contextos da inserção dos movimentos e agentes sociais que marcam a transição do paradigma da tutela para o paradigma da cidadania. Analisando os desafios atuais que produzem novas disputas entre os agentes sociais da lógica segregativa e do campo progressista, afirma a relevância da atuação dos movimentos para barrar retrocessos e reforça que a institucionalização da política de educação inclusiva não aconteceu de modo pacífico e linear.

Na terceira parte, “*A consecução da meta de inclusão plena: avanços e desafios na implementação de políticas públicas*”, **Anna Paula Feminella e Tauvana da Silva Yung** consideram que a CDPD/2006, a PNEEPEI/2008 e a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015) fortaleceram a educação inclusiva como um direito humano fundamental, sem exceção, e apresentam as ações do Novo Viver Sem Limite. Analisam as recomendações do CRPD/ONU ao Estado brasileiro, no que se refere à educação, solicitando que intensifiquem esforços para consolidar um sistema educacional inclusivo, abordando os desafios para alcançar a meta de inclusão plena, com a retomada do investimento na implementação da PNEEPEI/2008. **Francisco Alexandre Dourado Mapurunga** afirma que a institucionalização da PNEEPEI/2008 coloca o Brasil em sintonia com o movimento mundial ao adotar estratégias para a implantação dos sistemas educacionais inclusivos, afastan-

do-se do modelo integracionista. Aponta os avanços conceituais e normativos no contexto da PNEEPEI/2008 e destaca o lançamento, pelo MEC, da estratégia de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, reafirmando o compromisso ético do Estado Brasileiro com a justiça social e a dignidade humana. **Viviane Fernandes Faria** analisa a ruptura do modelo de educação especial excludente e a reestruturação das redes de ensino, utilizando como referência a rede estadual de educação do Piauí, cujos indicadores demonstram a efetividade da política de inclusão escolar concebida à luz da PNEEPEI/2008. Enfatizando a necessidade da continuidade do investimento para a consolidação da PNEEPEI/2008, aponta a importância de retomar a mobilização e a parceria com os gestores e professores, o fomento para a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, as ações intersetoriais para a eliminação de barreiras e a formação inicial na perspectiva inclusiva. **Denise de Oliveira Alves** e **Sinara Pollom Zardo** abordam a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, compreendendo uma visão sistêmica para a formulação de políticas que considerem o direito de acesso e a acessibilidade, desde processos seletivos. Discorrem sobre os desafios para a permanência dos estudantes e analisam as lacunas para garantir o direito à acessibilidade, indicando, entre outras proposições, a atualização dos referenciais normativos do Programa Incluir, a regulamentação da avaliação biopsicossocial da deficiência nos processos de ingresso e o investimento em tecnologia assistiva nas universidades. **Érika Pisaneschi** ressalta a concepção e a articulação de mecanismos de gestão intersetorial das políticas públicas para a eliminação das múltiplas barreiras que se interpõem à escolarização das pessoas com deficiência, como uma ação estruturante da PNEEPEI/2008, destacando a experiência do Programa BPC na Escola como um mecanismo de gestão para a garantia do direito à educação. Concebendo a intersetorialidade articulada aos princípios de interdependência, colaboração e participação, reflete sobre o desenvolvimento de estratégias intersetoriais e interfederativas para promover a inclusão social das pessoas com deficiência. **Jesus Carlos Delgado Garcia** situa historicamente a mudança do modelo médico para o modelo social, consolidado pela CDPD/2006, como a principal referência conceitual e normativa para as políticas públicas relacionadas à deficiência. O autor destaca a relevância do apoio, da solução assistiva e do Emprego Apoiado para alicerçar os sistemas educacionais inclusivos, ancorados no modelo social de deficiência, analisando desafios a sua implementação nos níveis de educação básica e superior. **Mara Sartoretto** e **Rita Bersch** analisam as modificações a serem efetivadas na escola com o progressivo ingresso de estudantes com deficiência nas escolas e classes comuns, nos últimos anos, enfatizando a necessidade de oportunizar a todos os estudantes o acesso ao currículo. Avaliam que, a partir da PNEEPEI/2008, a Tecnologia Assistiva – TA assume papel fundamental no contexto educacional, com a finalidade de disponibilizar recursos, estratégias e serviços para proporcionar a participação efetiva dos estudantes com deficiência em todas

as atividades. **Geisa Letícia Kempfer Böck** discorre sobre a formação continuada de professores como pilar central para a efetivação da educação inclusiva, tendo como uma de suas premissas a articulação entre os professores da classe comum e do AEE, alinhada com o modelo social de deficiência. Destaca que a descontinuidade dos programas de formação continuada, nos marcos da PNEEPEI/2008, resulta em atrasos e lacunas, afirmando a necessidade de transição da formação baseada no modelo biomédico para uma abordagem social que propõe uma ação pedagógica centrada em remover barreiras e criar um ambiente inclusivo. **Teófilo Galvão Filho** aborda os avanços na área de TA, no seu ordenamento jurídico, nas políticas públicas, na sistematização de conhecimentos, na pesquisa, na inovação e na produção de recursos. Analisando os desafios na consolidação da área no Brasil, indica a necessidade de fortalecimento das políticas públicas de acesso aos recursos de TA e de formação de docentes que atuam no AEE, propondo, entre outros, a estruturação de centros ou núcleos de referência em TA e acessibilidade.

Em síntese, as avaliações e as propostas aqui apresentadas trazem reflexões sobre os complexos desafios colocados para a gestão escolar e as práticas pedagógicas, além de provocar diálogos acerca dos caminhos para a consolidação da política de inclusão escolar.

Esperamos que esta publicação estimule o trabalho colaborativo entre gestores e gestoras, educadores e educadoras e os diferentes segmentos da sociedade, em prol da defesa e do aprimoramento dessa política educacional, afirmando os avanços das legislações, dos programas e ações governamentais que garantem a educação inclusiva como um direito humano fundamental e impedem que os modelos excludentes e discriminatórios sejam retomados.


REFERÊNCIAS

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: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Áreas de Atuação. Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais. **Censo Escolar**. [2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 21 out. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, de 13 de dezembro de 2006. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>. Acesso em: 15 set. 2024.



PARTE 1.

***O CONTEXTO POLÍTICO
DA FORMULAÇÃO E
IMPLEMENTAÇÃO DA
POLÍTICA BRASILEIRA DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA INCLUSIVA***

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM PROCESSO HISTÓRICO DE FORMULAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

CLAUDIA PEREIRA DUTRA
MARTINHA CLARETE DUTRA

No início deste milênio, no Brasil, as pessoas com deficiência permaneciam em um sistema paralelo de ensino, frequentando escolas especiais ou classes especiais, enquanto um pequeno percentual tinha acesso às classes comuns do ensino regular. Os modelos segregativo e integracionista coexistiam e eram legitimados e culturalmente aceitos, embora a Constituição Federal de 1988 tivesse instituído um novo paradigma, que preconizava a educação como um direito de todas as pessoas sem qualquer tipo de discriminação.

Essa monotonia foi quebrada com o crescente questionamento de setores da sociedade que se mobilizaram em torno da defesa do direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva. O movimento ganhou força, sobretudo, com a incorporação dos preceitos proclamados pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Conferência de Jomtien (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 1990); pela Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994) e pela Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação das Pessoas com

Deficiência, conhecida como Convenção da Guatemala (Organização dos Estados Americanos, 1999).

Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, a Convenção da Guatemala é considerada um marco histórico no desenvolvimento dos sistemas educacionais inclusivos, pois preconiza que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação — com base na condição de deficiência — toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (Brasil, 2001, art. I, 2, a).

Essa elaboração produziu o entendimento de que seria imperativa a alteração da Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) e conduziu à discussão para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como principal estratégia o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, iniciado em 2004, na esfera da Secretaria de Educação Especial – SEESP do Ministério da Educação – MEC (Brasil, 2016a). Essa ação engajou todos os municípios brasileiros, contando com a participação de gestores e gestoras, educadores e educadoras, representações sociais e profissionais de diversas áreas, nos âmbitos municipal, estadual, distrital e federal.

Elucidando conceitos e diretrizes da inclusão escolar, a publicação “O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” propagou a base legal e abriu caminhos para a transformação dos sistemas educacionais, afirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular (Ministério Público Federal, 2004).

Preconizado pela Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu art. 205, e pelos documentos internacionais supracitados, o direito de todos e todas à educação foi fortalecido com a promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD/2006, outorgada pela Organização das Nações Unidas – ONU em 2006 (Organização das Nações Unidas, 2006) e ratificada no Brasil como emenda constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186 (Brasil, 2008a) e pelo Decreto Executivo nº 6.949 (Brasil, 2009b). Esse tratado internacional de direitos humanos estabeleceu novas premissas conceituais para a definição, formulação e implementação de políticas públicas destinadas à promoção da inclusão social das pessoas com deficiência.

A CDPD/2006, em seu art. 1, alterou o conceito de deficiência, deslocando o foco da pessoa para o ambiente, ao afirmar que:

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 igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009b).

Fundador da concepção social de deficiência, esse conceito mobiliza diversas áreas do conhecimento rumo à superação do modelo de segregação das pessoas com deficiência. No campo educacional, fundamenta a eliminação de espaços escolares segregados com base na condição de deficiência. Depreende-se desse novo conceito que a desvantagem não se configura pura e simplesmente pelo fato de se possuir esta ou aquela condição física, sensorial ou intelectual, mas, resulta da interação entre as pessoas e as diversas barreiras, que obstam ou dificultam sua plena participação.

Assim, à sociedade cabe promover as condições de acessibilidade, com o objetivo de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participarem plenamente de todos os aspectos da vida. Nesse contexto, a educação inclusiva torna-se um direito indisponível e incondicional, preconizado no art. 24 da CDPD/2006, segundo o qual:

[...] para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...] (Brasil, 2009b).

No Brasil, o reconhecimento do direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva, estabelecido pelo art. 24 da CDPD/2006, reforça o debate sobre os rumos da educação especial e orienta a mudança da concepção da modalidade, a elaboração de novos marcos legais e a proposição de políticas necessárias à transformação da estrutura educacional para a garantia das condições de acesso, de participação e de aprendizagem a todas as pessoas nas escolas comuns.

Com o intuito de reorientar os sistemas de ensino em conformidade com os princípios da educação inclusiva — considerando o caráter transversal da educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e a sua ação complementar e não substitutiva à educação regular comum —, foi instituído pelo Ministério da Educação um Grupo de Trabalho com objetivo de rever e sistematizar a Política Nacional de Educação Especial, assegurando o debate junto às instituições de educação superior e no âmbito da educação básica nos estados, municípios e instituições não governamentais (Brasil, 2007d; 2007e).

Partindo da minuta elaborada pelos integrantes do referido Grupo de Trabalho, foi cumprido o calendário de discussões em seminários regionais, com grupos setoriais e com o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – CONADE, além da consulta pública *on-line*. Mediante intensa reflexão e incorporando as contribuições oriundas do processo de participação social, o MEC publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008 (Brasil, 2008c), em consonância com o disposto no art. 24 da CDPD/2006.

Na consolidação desse documento, foi pactuado um novo conceito de educação especial e de suas atribuições, bem como as estratégias para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino. A construção da PNEEPEI/2008 representou o enfrentamento e a superação dos mitos usados para justificar a manutenção do modelo segregacionista, como o suposto “direito de escolha das famílias”, a naturalização do alegado “despreparo das escolas” e a crença de que “determinados estudantes não se beneficiariam da educação inclusiva”. Esse legado reverberou durante as Conferências Nacionais de Educação, realizadas em 2008, 2010, 2014 e 2023, as quais reiteraram seus princípios e objetivos. A institucionalização da política brasileira de educação especial na perspectiva inclusiva, dessa forma, é compreendida como um processo histórico de formulação e transformação:

A proposta de um sistema educacional inclusivo passa, então, a ser percebida na sua dimensão histórica, enquanto processo de reflexão e prática, que possibilita efetivar mudanças conceituais, político e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação, preconizado pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2013a).

O SENTIDO PARADIGMÁTICO DA PNEEPEI

A PNEEPEI/2008 consolidou os referenciais legais, políticos e pedagógicos que fundamentam a implementação dos sistemas educacionais inclusivos, superando o modelo de atendimento segregado de educação especial. O princípio basilar desse documento se assenta na concepção de direitos humanos que compreende a indissociabilidade dos conceitos de igualdade e diferença, primordiais para suplantarem as práticas discriminatórias e construir uma educação inclusiva. Nesse sentido, a escola é entendida como um espaço constituído por sujeitos singulares e não categorizados com base em quaisquer atributos, onde o direito à diferença é reconhecido e valorizado como afirmação do direito à igualdade.

A educação inclusiva escapa ao padrão de normalidade que foi produzido e naturalizado como critério para classificar e eleger determinado perfil de estudante, bem como para excluir aqueles que não se enquadram no modelo estabelecido. Assim, uma escola inclusiva ultrapassa a fronteira da equidade formal fixada pelo sistema meritocrático e incide sobre a mudança estrutural e cultural para a efetivação do direito de todos e todas à educação. Com o objetivo de assegurar o acesso e as condições para a participação e a aprendizagem, sem qualquer tipo de discriminação com base na condição de deficiência, a PNEEPEI/2008 orienta

os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais específicas dos estudantes, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento Educacional Especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino;
- Formação de professores para a oferta do 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, 2008c, p. 8).

As estratégias de implementação da educação especial na perspectiva inclusiva são alinhadas aos propósitos da garantia de pleno acesso à escola comum e às condições de igualdade de oportunidades. Nessa direção, o conceito de educação especial é redefinido, suprimindo seu caráter ambíguo, ora como modalidade substitutiva ao ensino comum, ora como modalidade complementar ou suplementar à escolarização em classe comum. Congruente com o princípio da inclusão, a educação especial passa a ser definida como:

[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008c, p. 10).

Em síntese, a modalidade abandona a característica de um sistema paralelo de educação, ofertado em classes e escolas especiais, responsável pelo ensino de estudantes, com ou sem deficiência, considerados inaptos para frequentar as escolas comuns. Sob o prisma da inclusão, a educação especial passa a integrar os sistemas de ensino, com função complementar ou suplementar, na educação básica e superior.

Nesse processo, a definição do público-alvo da educação especial refletiu o debate sobre a superação da categorização e da classificação fixadas à margem da relação das pessoas com o ambiente e as diversas barreiras. Também considerou o princípio de que a deficiência é um conceito em evolução e focalizou o

atendimento às necessidades específicas dos estudantes, abarcando as medidas complementares para pessoas com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento, assim como atendimento suplementar aos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Sobre essa discussão, a PNEEPEI/2008 assim se posiciona:

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos (Brasil, 2008c, p. 9).

Definido o público a ser atendido pela educação especial, feita a ressalva sobre os riscos que envolvem qualquer tipo de classificação, vale destacar a importância de regulamentar a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE nos sistemas de ensino, objetivando seu enraizamento na cultura escolar para assegurar as condições de acessibilidade ao currículo. No contexto do sistema educacional inclusivo, a PNEEPEI/2008 conceitua o AEE, instituído constitucionalmente, como um serviço da educação especial cuja função é “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008c).

De acordo com a PNEEPEI/2008, o AEE se faz presente em todas as etapas da educação básica, da educação infantil ao ensino médio, e nas modalidades de educação de jovens e adultos, educação profissional, educação escolar indígena, educação do campo e educação quilombola, ampliando as oportunidades de escolarização, formação e participação social. Esse serviço está articulado à proposta pedagógica do ensino comum, ao longo de todo o processo de escolarização, sendo responsabilidade dos sistemas de ensino assegurar o acesso aos espaços e aos recursos pedagógicos, de forma a atender as necessidades educacionais dos e das estudantes (Brasil, 2008c).

Como modalidade transversal a todos os níveis de ensino, a educação especial articula-se com a educação superior, tendo como função promover a organização e a disponibilização dos recursos e serviços de acessibilidade. A esse respeito, a PNEEPEI/2008 orienta:

Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 2008c, p. 11).

É capital o entendimento do conceito de AEE disposto na PNEEPEI (Brasil, 2008c, VI), o qual deixa de ter um caráter mitigatório, que espelha os protocolos próprios do modelo segregacionista e se torna parte integrante do projeto político pedagógico da escola, como um serviço que atua na eliminação das barreiras físicas, pedagógicas, atitudinais e comunicacionais. Essa nova perspectiva de oferta de serviços e recursos do AEE suplanta o paradigma da permanente tutela dos estudantes e investe na promoção da sua autonomia.

A PRODUÇÃO DE NORMATIVAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA PNEEPEI

Movida pelo propósito de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, a PNEEPEI/2008 provoca uma série de mudanças no arcabouço normativo, dando concretude às medidas de apoio preconizadas no art. 24 da CDPD/2006. Para atingir esse objetivo, foi instituída a política pública de financiamento para inclusão escolar no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, por meio do Decreto nº 6.571/2008 (Brasil, 2008b), incorporado pelo Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011a). Essa política estabeleceu o duplo cômputo das matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial das redes públicas de ensino, concomitantemente, na classe comum do ensino regular e no AEE, ofertado de forma complementar ou suplementar à escolarização.

A ação governamental alavancou recursos públicos para a inclusão escolar, rompendo com o ciclo de financiamento direcionado para perpetuar o modelo de educação especial na perspectiva segregacionista e se consolidou como uma política de Estado determinante para induzir as mudanças estruturais nos sistemas de ensino. Além do FUNDEB, outras ações complementares de financiamento permitiram implantar políticas públicas de acessibilidade e de formação continuada de docentes e demais profissionais da educação, com abrangência nacional, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e do Plano de Ações Articuladas – PAR.

Assim, a política pública implementada no contexto da PNEEPEI/2008 inaugurou um novo paradigma de financiamento voltado ao desenvolvimento inclusivo das escolas e as redes públicas de ensino passaram a implantar os serviços da educação especial na perspectiva inclusiva. Até então, não havia uma política pública de fomento à inclusão escolar e os poucos recursos disponíveis para a educação especial se destinavam às instituições filantrópicas. Embora a prerrogativa de matrícula preferencial dos estudantes com deficiência nas classes comuns estivesse prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o financiamento prioritário do sistema paralelo de educação especial reforçava a perpetuação do modelo segregacionista.

Outra medida imperativa para a transição dos sistemas de ensino para o paradigma da inclusão foi a publicação, pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, das Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade de Educação Especial, por meio da Resolução CNE/CEB, nº 4/2009 (Brasil, 2009a). Essas diretrizes passaram a orientar a organização e a oferta do AEE nas redes públicas e privadas de educação básica, definindo que:

Art. 1º - [...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos 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 centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009a).

Essa Resolução, em seu art. 10, estabelece que o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo, na sua organização, dentre outros: matrícula dos estudantes na classe comum e no AEE, sala de recursos multifuncionais, plano do AEE, professores de AEE e demais profissionais que atuem nos serviços de acessibilidade e nos apoios. O art. 12 da mesma Resolução estabelece que, para atuar no AEE, o professor ou a professora deve ter formação inicial que o(a) habilite para o exercício da docência e formação continuada na educação especial, sendo sua competência organizar os serviços para a eliminação das barreiras no processo de escolarização, conforme atribuições definidas no art. 13.

Expressando o objetivo da PNEEPEI/2008 de garantir o acesso dos estudantes público-alvo da educação especial às classes comuns do ensino regular e ao serviço de AEE, as orientações estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010) consolidam a redefinição da educação especial como modalidade articulada à educação regular, sendo sua oferta obrigatória pelos sistemas de

ensino. “A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar” (Brasil, 2010, p. 10, art. 29).

No mesmo sentido, o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011a) define o conteúdo e o caráter dos serviços ofertados pela Educação Especial.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I – Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento [...]; ou

II – Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011a, art. 2º).

Aguilhoando o princípio dos direitos humanos, o Governo Federal estabeleceu o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limite por meio do Decreto nº 7.612/2011 (Brasil, 2011b), que ampliou os investimentos para a inclusão social das pessoas com deficiência, por meio da articulação de políticas públicas de educação, saúde, assistência social, direitos humanos, ciência, tecnologia e inovação, habitação e trabalho.

Na senda da PNEEPEI/2008, a Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012b), regulamentada pelo Decreto nº 8.368/2014 (Brasil, 2014a) — que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista —, avançou na garantia do direito à educação, criando mecanismos de sanção àqueles que cerceiam o direito à matrícula das pessoas com deficiência nas classes comuns do ensino regular. Em seu art. 7º, a Lei determina: “O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de alunos com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos” (Brasil, 2012b).

Vale sublinhar que a produção das normativas para a efetivação do direito à educação ocorreu em um ambiente de acentuada altercação em torno da concepção dos sistemas educacionais inclusivos. Durante o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014b), os mitos que sustentam a perpetuação do modelo segregacionista e do seu atenuante, o modelo integracionista, foram avivados pelos setores conservadores.

Apesar da pressão exercida, o referido Plano foi aprovado, estabelecendo, no seu inciso III do § 1º do art. 8º, que os entes federados deverão elaborar seus respectivos planos de educação, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos

os níveis, etapas e modalidades. Ao fim e ao cabo, o PNE (Brasil, 2014b) manteve, dentre suas metas e estratégias, os objetivos estabelecidos pela PNEEPEI/2008.

Na discussão da LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) –, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência (Brasil, 2015a), um dos aspectos polêmicos foi a operacionalização do direito à educação inclusiva. Nesse contexto, prevaleceram os marcos legais, políticos e pedagógicos construídos no bojo da implementação da PNEEPEI/2008, em sintonia com os pressupostos contidos no art. 24 da CDPD/2006. Em seu capítulo IV, dedicado ao direito à educação, o art. 28 preconiza as condições necessárias para a efetivação de um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis, determinando, dentre outras medidas: oferta de serviços e de recursos de acessibilidade para a eliminação das barreiras e a promoção da inclusão plena; institucionalização do AEE no projeto político pedagógico da escola; estudo de caso e elaboração do plano de AEE; formação de professores para as práticas pedagógicas inclusivas e para a oferta do AEE; disponibilização de professores para o AEE e de profissionais para os demais serviços da educação especial e apoio escolar; além da articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (Brasil, 2015a).

Na contramão de uma cultura de inclusão em construção no país, a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – CONFENEN, representante das instituições particulares de educação, impetrou ação direta de inconstitucionalidade do § 1º do art. 28 e do art. 30 da LBI, com a finalidade de desincumbir as instituições privadas de qualquer nível ou modalidade de ensino de garantir, sem custo adicional, as obrigações estabelecidas pela lei. Ratificando os preceitos da CDPD/2006, o Supremo Tribunal Federal – STF julgou improcedente o pleito, salientado nessa decisão o compromisso ético que todo estabelecimento de ensino deve adotar como premissa fundamental: “O ensino inclusivo é política estável, desenhada, amadurecida e depurada ao longo do tempo em espaços deliberativos nacionais e internacionais dos quais o Brasil faz parte” (Brasil, 2016b).

Embora seja irrefutável o sentido transformador expresso nos marcos legais supracitados, consolidados como política do Estado brasileiro, no período entre 2016 e 2022, constatou-se um conjunto de estratégias governamentais para retroagir em relação aos propósitos da educação inclusiva, culminando no Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020a), que teve como propósito substituir a PNEEPEI/2008 e instituir uma política de educação especial que desvirtuava o sentido da educação inclusiva e fomentava o velho paradigma. Por ferir o preceito constitucional que assegura o direito incondicional à educação inclusiva, esse Decreto foi suspenso por decisão da Suprema Corte (Brasil, 2020b) e, posteriormente, revogado pelo Decreto nº 11.370/2023 (Brasil, 2023).

Não obstante, a partir de 2023, o Governo Federal tenha retomado os objetivos e as diretrizes da PNEEPEI/2008, o atual cenário de conflagração política

repercute em inúmeras iniciativas nos diversos níveis do poder legislativo, nas mídias sociais e nos órgãos representativos, normativos e de participação social, com o intuito de emplacar, na escola comum, estratégias, protocolos e produtos inerentes ao modelo biomédico. Essa investida afeta o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, subverte o financiamento público da educação inclusiva, impõe a ideia de hiperespecialização à formação docente em detrimento do saber pedagógico e retoma medidas de tutela e segregação. Nessa conjuntura, erigir um sistema educacional inclusivo exige a promoção, a defesa e a efetividade dos princípios fundamentais da inclusão escolar.

A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DA PNEEPEI

O processo de discussão, formulação e institucionalização das novas bases da política de educação especial induziu a criação e a implementação de políticas públicas voltadas à estruturação dos sistemas educacionais inclusivos. No período de 2003 a 2015, o MEC impulsionou, em parceria com os sistemas de ensino, programas e ações de formação de professores e de promoção de acessibilidade, que se tornaram realidade no contexto da escola, estabelecidos pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, pactuados no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação por meio do Decreto nº 6.094/2007 (Brasil, 2007a).

As diretrizes do PDE contemplam ainda o fortalecimento da inclusão educacional, reconhecendo que as formas organizacionais e as práticas pedagógicas forjaram historicamente uma cultura escolar excludente e que, portanto há uma dívida social a ser resgatada. O PDE procura responder a esse anseio com várias ações (Haddad, 2008 , p. 21).

Com o objetivo de apoiar o desenvolvimento dos sistemas educacionais inclusivos, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade contou com a adesão de 142 municípios polos que atuaram como multiplicadores da formação de gestoras, gestores, educadoras e educadores. Por meio desse Programa, anualmente, foram realizados seminários nacionais de formação dos coordenadores e das coordenadoras da educação especial estaduais, municipais e distrital, com a disponibilização de materiais pedagógicos e apoio financeiro para a oferta da formação em cada município polo, contemplando as respectivas áreas de abrangência. No período de 2004 a 2015, participaram dessa formação 183.815 professores e professoras (Brasil, 2016a).

A fim de apoiar a organização e a oferta do AEE nas escolas públicas, o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, iniciado em 2005, foi instituído por meio da Portaria MEC nº 13/2007 (Brasil, 2007c), conforme Decreto nº 6.094/2007 (Brasil, 2007a), que estabeleceu no seu art. 2º, inciso IX, a garantia do acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais específicas nas classes comuns do ensino regular. Até 2015, 42 mil escolas receberam um conjunto de materiais didáticos, mobiliários e recursos tecnológicos, tais como: computadores com *software* de acessibilidade, *scanner* com voz, lupa eletrônica, impressora braille, teclado com colmeia e demais periféricos acessíveis, além de recurso financeiro complementar para atender demandas específicas de tecnologia assistiva – TA, de manutenção ou atualização (Brasil, 2016a). Por meio do Acordo de Cooperação Técnica – ACT nº 01 (Brasil, 2015b), foram agregadas às salas de recursos multifuncionais licenças do *software* Virtual Vision – um leitor de tela compatível com o sistema operacional utilizado nas salas. O processo de adesão e implementação das salas de recursos multifuncionais foi regulamentado pela portaria SECADI/MEC nº 25/2012 (Brasil, 2012c) que determinou as atribuições de cada ente federado na execução dessa política pública. Esse programa abrangeu cerca de 50% das escolas públicas com matrícula de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns, atingindo 93% dos municípios brasileiros (Brasil, 2016a).

Outra ação importante foi o apoio técnico e financeiro do MEC às Secretarias de Educação, para a implantação dos Centros de Formação e Recursos. No período de 2005 a 2009, foram implantados 55 Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência – CAP e Núcleos de Apoio Pedagógico e Produção Braille – NAPPB e 30 Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, com a finalidade de promover acessibilidade aos estudantes, em articulação com o AEE ofertado nas escolas públicas. Também foram instituídos 27 Núcleos de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, com a função de apoiar o atendimento às necessidades específicas de estudantes com altas habilidades/superdotação. Esses centros atuam na formação continuada de profissionais da educação e na produção de materiais didáticos em formatos acessíveis (Brasil, 2016a).

Destaca-se a regulamentação da Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, por meio do Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005). Para efetivar mecanismos de promoção do uso e difusão da LIBRAS, foi instituído o PROLIBRAS – Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da LIBRAS/Língua Portuguesa. Esse programa habilitou, no período de 2006 a 2015, 7.940 profissionais, sendo 3.763 profissionais certificados para o ensino da LIBRAS e 4.177 profissionais certificados para tradução e a interpretação da LIBRAS (Brasil, 2016a). A certificação desses profissionais permitiu a

inserção da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura e de Fonoaudiologia e possibilitou a criação dos cursos de Letras/LIBRAS e em Pedagogia Bilíngue.

No período de 2007 a 2015, foram instituídos 30 cursos de Letras - LIBRAS/ Língua Portuguesa, com 2.250 vagas anuais para formação de professores, tradutores e intérpretes da LIBRAS, gerando as condições para a oferta da educação bilíngue na educação básica e superior. O curso de Pedagogia Bilíngue, implantado em 2006, objetivou a formação inicial de professoras e professores para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, 2016a).

Instituído no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública – RENAFORM, em parceria com as Secretarias de Educação e com as Instituições Públicas de Educação Superior – IPES, foi implementado o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial. Essa política de formação continuada visou a superação do modelo centrado na etiologia da deficiência, que se destinava a formar profissionais de educação especial para atuar nas classes e escolas especiais, solidificando a concepção do AEE como serviço de promoção de acessibilidade e da gestão para o desenvolvimento inclusivo da escola. No período de 2007 a 2015, 98.500 professores e professoras das redes públicas concluíram os cursos de especialização e aperfeiçoamento, no âmbito da RENAFORM (Brasil, 2016a).

Concebido na perspectiva intersetorial, o Programa BPC na Escola – Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência, entre zero e dezoito anos, beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social se traduziu em uma política pública inovadora pelo seu caráter inclusivo e de proteção social. Instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 18 (Brasil, 2007f), esse programa foi desenvolvido pelos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Saúde, das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, em parceria com os demais entes federados. Por meio dessa ação, foi realizada a busca ativa por crianças e adolescentes com deficiência, favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC, que estavam fora da escola, e a formação de gestores e gestoras das políticas setoriais para a aplicação da pesquisa domiciliar de identificação de barreiras no acesso à escola, além da adoção de medidas necessárias à eliminação das barreiras. Conforme dados do monitoramento, em 2007, foram identificadas 78.848 matrículas de beneficiários do BPC com deficiência, representando 21% do total de beneficiários, na faixa etária de 0 a 18 anos; em 2013, foram identificadas 319.146 matrículas, correspondendo a 64,11% do total de beneficiários, nessa faixa etária (Brasil, 2016a). Essa política demonstrou a relevância da ação intersetorial na efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, sobretudo, daquelas que se encontram na situação de vulnerabilidade social.

Avançando em relação à promoção da acessibilidade arquitetônica, no transporte escolar, na comunicação e informação, nas redes públicas de ensino, o

MEC instituiu o Programa Escola Acessível, na esfera do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, apoiou a promoção de acessibilidade, por meio da adequação arquitetônica dos prédios escolares e da aquisição de recursos de TA para eliminar as barreiras no processo de escolarização (Brasil, 2007b; 2011c). O Programa Transporte Escolar Acessível, no âmbito do Programa Caminho da Escola, financiou a aquisição de veículos acessíveis para o transporte escolar, priorizando os municípios com maior número de beneficiários do BPC, com deficiência, em idade escolar obrigatória, que estavam fora da escola (Brasil, 2012a). De 2008 a 2015, foram contempladas 57.500 escolas públicas com recursos financeiros destinados a projetos de acessibilidade, abrangendo 60% das escolas públicas com matrículas de estudantes com deficiência. De 2012 a 2015, foram atendidos 1.437 municípios com recursos financeiros para a aquisição de 2.307 veículos escolares acessíveis, abrangendo 26% dos municípios brasileiros (Brasil, 2016a).

Destinado à promoção de acessibilidade aos estudantes usuários de aparelhos de amplificação sonora e de implante coclear, o projeto Uso do Sistema FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva, iniciado em 2012, definiu metodologias e diretrizes pedagógicas para a implantação do sistema de Frequência Modulada – FM em ambiente escolar. Por meio de ação articulada entre o MEC e o Ministério da Saúde, viabilizou-se a concessão do equipamento no âmbito do Sistema Único de Saúde – SUS aos estudantes, entre cinco e dezessete anos de idade, conforme as Portarias do Ministério da Saúde nº 21/2013 (Brasil, 2013e) e nº 1.274/2013 (Brasil, 2013d), além da Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº 28/2013 (Brasil, 2013c).

Estruturado a partir de 2005, o Programa INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior foi implementado com o objetivo de fomentar ações de acessibilidade nas instituições federais de educação superior – IFES, assegurando condições de acesso e participação às pessoas com deficiência (Brasil, 2013a). Com esse investimento técnico e financeiro, a rede federal implantou os núcleos de acessibilidade, institucionalizando uma política de inclusão, responsável pela articulação das ações de eliminação de barreiras atitudinais, físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos diversos ambientes, processos, instalações, equipamentos e materiais didáticos. O MEC também orientou o desenvolvimento inclusivo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a fim de subsidiar a política institucional de promoção de acessibilidade, estabelecendo atribuições aos diferentes setores da gestão (Brasil, 2013b).

No contexto da pós-graduação *stricto sensu*, o Programa de Apoio à Pesquisa em Educação Especial – PROESP, desenvolvido em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, foi reorientado com o objetivo de apoiar projetos de pesquisa e de formação na perspectiva inclusiva. Esse programa fomentou a produção e avaliação de referenciais, metodologias, recursos de acessibilidade na educação e demais processos relativos à oferta do AEE. Em 2015, o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento

financiou projetos de pesquisa e mobilidade acadêmica, desenvolvidos entre instituições brasileiras e estrangeiras, contemplando, dentre seus eixos, acessibilidade, inclusão e TA.

Como meio de difundir os conceitos da educação inclusiva, impulsionar a discussão das práticas pedagógicas e orientar a gestão escolar, foram amplamente disseminadas as publicações produzidas pelo Ministério da Educação, que se tornaram as principais referências para a organização e o funcionamento dos sistemas educacionais inclusivos. Essas publicações apoiaram a formação continuada para a oferta do AEE, a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica e a operacionalização do direito à educação (Ministério da Educação, 2018).

O compartilhamento da experiência brasileira na formulação e implementação da política de educação inclusiva integrou a agenda de cooperação internacional do Brasil, por meio de projetos desenvolvidos com Angola e Cabo Verde, apoiando a formação docente e a formulação de políticas públicas de inclusão escolar. Além disso, em parceria com a Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI e a Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura – UNESCO, foram desenvolvidos projetos com foco na gestão, na formação e no desenvolvimento inclusivo das escolas.

Esse leque de políticas públicas executadas em colaboração entre os entes federados produziu mudanças perceptíveis no cenário educacional brasileiro. A pesquisa *A Escola e Suas Transformações* a partir da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Mantoan, 2014) identificou que 81,18% dos entrevistados e entrevistadas indicariam aos pais de crianças com deficiência a matrícula na escola comum. A pesquisa também mostrou que os participantes reiteraram o direito de todos à educação; apontaram os benefícios da inclusão escolar aos estudantes com e sem deficiência, bem como a relevância da oferta dos recursos e serviços de acessibilidade, por meio do AEE, na escola comum.

Por sua vez, a pesquisa realizada pelo Datafolha (Instituto Alana, 2019), revelou uma mudança cultural da população brasileira, demonstrando uma percepção favorável sobre a educação inclusiva. Entre os diferentes segmentos abordados, 86% concordaram que as escolas se tornam melhores com a inclusão e 76% afirmaram que crianças com deficiência aprendem mais em uma escola inclusiva. Essa percepção positiva se elevou entre os entrevistados que conviviam com pessoas com deficiência na escola, chegando a 93%.

Como resultado da internalização dos marcos legais, políticos e pedagógicos da inclusão escolar e da efetivação de políticas públicas estruturantes, verificou-se a expressiva ampliação do acesso dos estudantes público-alvo da educação especial às classes comuns do ensino regular, conforme demonstram os indicadores apurados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, por meio do censo na educação básica e superior. Em 2003, do total de 504.039 estudantes público-alvo da educação especial na educação básica, 145.141

estavam matriculados em classes comuns (28%) (Brasil, 2004a); em 2008, foram registradas 695.699 matrículas, sendo 375.775 em classes comuns (54%) (Brasil, 2009c), alterando o cenário educacional, que passou a contar com matrículas em classes comuns majoritariamente. Seguindo essa tendência, em 2016, chegou-se a um total de 971.372 matrículas, dentre as quais 796.486 em classes comuns (82%) (Brasil, 2017), atingindo 1.771.430 matrículas em 2023, com um total de 1.617.420 em classes comuns (91,3%) (Brasil, 2024a).

Observando-se o impacto dessa expansão nas redes de ensino, verifica-se o aumento do número de escolas com matrícula de estudantes público-alvo da educação especial. Do total de 211.933 escolas, em 2003, 29.900 (14,1%) tinham matrícula de estudantes público-alvo da educação especial (Brasil, 2004a); em 2008, de 199.761 escolas, 65.515 (32,8%) passaram a ter matrícula de estudantes público-alvo (Brasil, 2009c); em 2016, de 186.081 escolas, 110.333 (59,3%) tinham matrícula de estudantes público-alvo (Brasil, 2017) e, em 2023, de um total de 178.476 escolas, 140.104 (78,5%) tinham matrícula de estudantes público-alvo da educação especial (Brasil, 2024a).

Esse movimento também foi observado na educação superior, que apresentou crescimento exponencial de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial, passando de 5.078 matrículas, em 2003 (Brasil, 2004b), para 12.054, em 2008 (Brasil, 2016a); para 35.891, em 2016 (Brasil, 2018) e atingindo 92.756 matrículas em 2023 (Brasil, 2024b).

Embora tenha havido tentativa de substituição da PNEEPEI/2008 e retrocesso na implementação dos programas e ações, no período de 2016 a 2022, o enraizamento dessa política nos sistemas de ensino permitiu sua manutenção e a continuidade do crescimento das matrículas na educação básica e na educação superior.

PARA CONTINUAR AVANÇANDO

Ao analisar a formulação e a implementação da PNEEPEI/2008, é inescapável situá-la no contexto sociopolítico em que os diversos segmentos protagonizam a defesa da educação inclusiva e o reconhecimento do direito das pessoas com deficiência à igualdade e à dignidade humana. É nesse contexto que se estabelece um novo patamar para a institucionalização de dispositivos legais e a implantação de políticas públicas capazes de potencializar as mudanças na cultura e nas práticas educacionais.

A PNEEPEI/2008, forjada nos princípios, propósitos e definições da CDPD/2006, simboliza uma travessia do modelo segregativo para a concepção social de deficiência no campo educacional. Os avanços obtidos no contexto da criação, da normatização e da implementação da política de inclusão educacional,

alcançados no período objeto deste estudo, denotam o compromisso do Estado brasileiro com a garantia do direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva. Nesse processo, a redefinição do caráter da modalidade de educação especial, conectada à necessidade de superação da estrutura educacional formada por escolas e classes especiais, subverte a lógica segregacionista e desencadeia a implementação de políticas públicas de acessibilidade nas escolas comuns e nas instituições de educação superior.

O cenário de expansão da inclusão escolar nos sistemas de ensino, em todo o país, impulsionado ao longo desse período, atesta o impacto da profundidade, da abrangência e do sentido paradigmático da PNEEPEI/2008, nos contextos político, educacional e social. No entanto, é imprescindível manter a mobilização e examinar com profundidade os atuais desafios, suas especificidades e complexidades, a fim evitar retrocessos ou protelar os avanços na elaboração e consecução de políticas congruentes aos propósitos da inclusão.

A compreensão desse processo é um fator preponderante para o aprimoramento das estratégias de efetivação da política de inclusão escolar. É preciso decifrar o que de fato corresponde às demandas de um sistema educacional inclusivo e aquilo que se desvia desse objetivo. Um aspecto desmobilizador é o discurso fastidioso que se dedica a apontar insuficiências na formação docente e nos serviços de AEE como subterfúgio para desqualificar a política de inclusão escolar. Esse é um tipo de ativismo que leva ao recrudescimento do mito do despreparo da escola comum para atender as pessoas com deficiência e à proliferação de soluções que se afastam do sentido da educação inclusiva. Esse *modus operandi*, sub-repticiamente, resulta na legitimação do velho paradigma da segregação escolar.

A educação inclusiva requer investimento contínuo na educação básica e superior, uma vez que este é um processo cotidiano de tessitura das melhores condições pedagógicas e de acessibilidade. Portanto, é mobilizadora a atitude política que reconhece a necessidade primordial de investir na gestão inclusiva dos sistemas de ensino, resgatando a centralidade da formação docente, da organização do AEE e do fortalecimento da ação intersectorial. As condições para a escolarização de todas e todos pressupõem a internalização de conceitos e práticas, nas quais as especificidades humanas são inerentes ao fazer pedagógico. Um dos desafios que se impõe é a afirmação da função do AEE na identificação e eliminação das barreiras à escolarização, não substituindo as atribuições do ensino comum e, tampouco, abarcando as funções próprias dos atendimentos terapêuticos. Nesse sentido, as diferentes políticas setoriais se interseccionam, sem que uma substitua ou se sobreponha à outra, constituindo-se em uma abordagem dialógica referenciada no modelo social de deficiência.

Em suma, manter-se na esteira da meta de inclusão plena preconizada pela CDPD/2006 exige posicionamento e proatividade da gestão pública e dos demais setores da sociedade frente aos riscos e aos dilemas contemporâneos impressos

em estudos, práticas e proposições que reproduzem o essencialismo e a estigmatização da condição de deficiência. O percurso da PNEEPEI/2008 demonstra a força da política pública como instrumento para fazer o debate político-educacional, estabelecer as premissas para o diálogo, orientar e fomentar a mudança na organização e no funcionamento dos sistemas de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 5 de outubro de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 1 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 29 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: Senado Federal, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 5 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 2 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [...]. Brasília: Presidência da República, 2007a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: Presidência da República, 2008b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 16 jul. 2024.

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: Presidência da República, 2011a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília: Presidência da República, 2011b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014.** Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Presidência da República, 2014a. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/2014/Decreto/D8368.htm. Acesso em: 9 jul. 2024.

BRASIL. **Documento Orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior.** Brasília: Secadi/Sesu, 2013a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 set. 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 12, de 8 de junho de 2012.** Estabelece os critérios para que os entes participantes do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) possam aderir ao Programa Caminho da Escola [...]. Brasília: FNDE, 2012a. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/caminho-da-escola/legislacao/ResolucaoCDFNDEn12de8dejunhode2012.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 26, de 15 de junho de 2007.** Estabelece as orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar a projetos educacionais da Educação Especial, no exercício de 2007. Brasília: FNDE, 2007b. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2007/resolucao-cd-fnde-no-26-de-15-de-junho-de-2007>. Acesso em: 5 ago. 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 27, de 2 de junho de 2011.** Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros [...]. Brasília: FNDE, 2011c. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2011/resolucao-cd-fnde-no-27-de-2-de-junho-de-2011>. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2003.** Brasília: Inep, 2004a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2008.** Brasília: Inep, 2009c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2016.** Brasília: Inep, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2024a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2003**. Brasília: Inep, 2004b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023**. Brasília: Inep, 2024b.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 5 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, 2012b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 ago. 2024.

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: Presidência da República, 2015a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016**. Brasília, 2016a. Disponível em: https://gedh-uerj.pro.br/documentos/2016_mec_secadi_consolidacao_inclusao_escolar_brasil-pdf/. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Acordo de Cooperação Técnica – ACT nº 01/2015**. Brasília, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 555, de 5 de junho de 2007**. Institui Grupo de Trabalho para rever e sistematizar a Política Nacional de Educação Especial [...]. Brasília, 2007d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007**. Prorroga por mais noventa dias o prazo para que o Grupo de Trabalho instituído pela Portaria nº 555, de 5 de junho de 2007, [...]. Brasília, 2007e.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 106/2013**. Orientação à Implementação da Política Institucional de Acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 28, de 15 de março de 2013**. Uso do Sistema de FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva. Brasília, 2013c. Disponível em: https://gedh-uerj.pro.br/documentos/2016_mec_secadi_consolidacao_inclusao_escolar_brasil-pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Portaria nº 25, de 19 de junho de 2012**. Dispõe sobre a adesão ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.274, de 25 de junho de 2013**. Inclui o Procedimento de Sistema de Frequência Modulada Pessoal (FM) na Tabela de Procedimentos, Medicamentos, Órteses, Próteses e Materiais Especiais (OPM) do Sistema Único de Saúde. Brasília, 2013d. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt1274_25_06_2013.html#:~:text=Inclui%20o%20Procedimento%20de%20Sistema,do%20Sistema%20%C3%9Anico%20de%20Sa%C3%BAde. Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 21, de 7 de maio de 2013**. Torna pública a decisão de incorporar o sistema de frequência modulada pessoal - FM que possibilita a acessibilidade da criança e/ou jovem com deficiência auditiva no Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília, 2013e. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sctie/2013/prt0021_07_05_2013.html#:~:text=Torna%20p%C3%ABblica%20a%20decis%C3%A3o%20de,%C3%9Anico%20de%20Sa%C3%BAde%20\(SUS\)](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sctie/2013/prt0021_07_05_2013.html#:~:text=Torna%20p%C3%ABblica%20a%20decis%C3%A3o%20de,%C3%9Anico%20de%20Sa%C3%BAde%20(SUS)). Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do “Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC/LOAS [...]”. Brasília, 2007f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/bpc.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Embargo Declaratório no Referendo na Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 5.357 – Distrito Federal**. Relator: Edson Fachin. Brasília, 2016b. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=12527456>. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 6.590 - Distrito Federal**. Relator: Ministro Dias Toffoli. Brasília, 2020b. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=755053491>. Acesso em: 29 set. 2024.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Conferência de Jomtien – 1990. Jomtien: UNICEF, 1990.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

INSTITUTO ALANA. **O que a população brasileira pensa sobre educação inclusiva. Pesquisa Datafolha encomendada pelo Instituto Alana.** Pesquisa Datafolha encomendada pelo Instituto Alana. São Paulo: Instituto Alana, 2019.

MANTOAN, M. T. E. (org). **A Escola e suas Transformações a partir da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** Campinas, SP: Librum Editora, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Página inicial. Escola de Gestores da Educação Básica. Secretarias. SEESP - Educação Especial. **Catálogo de Publicações.** © 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/192-secretarias-112877938/seesp-esducao-especial-2091755988/12625-catalogo-de-publicacoes>. Acesso em: 3 out. 2024.


MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.** Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (org.) 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,** de 13 de dezembro de 2006. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>. Acesso em: 15 set. 2024.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, de 06 de agosto de 1999.** Guatemala: OEA, 1999.





PARTE 2.
***A CONCEPÇÃO
INCLUSIVA DA ESCOLA
E A EFETIVAÇÃO DO
DIREITO À EDUCAÇÃO***

INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ESCOLHA FATAL

MARIA TERESA EGLÉR MANTOAN

À GUIA DE INTRODUÇÃO

A emergência de novos paradigmas, nos diferentes campos da atividade humana, implica transformações que ultrapassam o modo de pensar, de fazer, de ser de um dado momento da história. Eles surgem como se fora do nada, mas, na verdade, estão sendo gestados há um bom tempo e vão traçando novos rumos do entendimento, do fazer, do ser, a partir de ideias que se impõem mesmo quando não se apresentam os melhores e mais propícios momentos de serem divulgadas. São manifestações da intuição humana, da força de novos acontecimentos que, pouco a pouco, se infiltram na consciência de alguns e que se espalham, demonstrando a coerência de novos argumentos, de novas proposições e que vão se comprovando por estudos que rastreiam as mais diferentes formas de pensar um dado assunto.

Aqui nos referimos a transformações que a inclusão traz como paradigma que subverte a ordem em que há séculos o Brasil esteve (e ainda está) submetido no desenvolvimento da escolarização, dos bancos mais elementares aos superiores de ensino.

1 UMA MUDANÇA DE PARADIGMA OU... A INCLUSÃO COMO UM ATAQUE FRONTAL AO CONSERVADORISMO EDUCACIONAL

A ânsia de adotar *uma* novidade é própria daqueles que estão sempre de prontidão, que percebem certos sinais e que dão os primeiros alertas, mostrando a necessidade de transformações nos mais diferentes ramos da atividade humana. Essas pessoas estão sempre atentas, são sensíveis, antevêm soluções, estão de prontidão para tomar rumos outros e não se submetem às críticas e às dificuldades inerentes às mudanças. São pioneiras e não se esquivam ao ataque frontal das inovações. Corajosas, elas transgridem, ultrapassam fronteiras do conhecimento, das artes, das tecnologias, dos costumes. Têm clareza e vão até o fim para defender suas ideias e inauguram novos cenários. Trazem propostas diferentes e não se esquivam do ataque frontal dos conservadores às suas proposições. Quebram velhos paradigmas.

Numa concepção moderna, os paradigmas constituem um conjunto de regras, normas, crenças, valores e princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento, até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, ou seja, não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar. A transição entre paradigmas provoca mudanças de visão de mundo e, quando as mudanças são mais radicais, temos as chamadas revoluções científicas.

O período em que se estabelecem as novas bases teóricas suscitadas pela mudança de paradigmas é bastante difícil, porque caem por terra os fundamentos sobre os quais a ciência e os conhecimentos em geral se assentavam, sem que se finquem de todo os pilares que os sustentarão daí por diante.

Os paradigmas da Modernidade estão sendo contestados em diferentes áreas da atividade humana e a matriz filosófica francesa contemporânea desponta como uma das formas de fazê-lo. No tocante à educação, essa mesma matriz é a que, a nosso ver, melhor sustenta a inclusão escolar.

Nosso modelo educacional preponderantemente segregacionista já mostrava sinais de esgotamento e foi no vazio de ideias que acompanha toda crise paradigmática que surgiu o momento oportuno de se propor a inclusão como uma transformação de base no sistema escolar brasileiro.

Para a implantação de uma educação, de fato, inclusiva, tem-se ainda muito a fazer, embora já tenha se firmado como uma garantia ao direito incondicional de todo e qualquer brasileiro à educação. Nosso ensino se democratizou, mas ainda não se abriu inteiramente para novos grupos sociais, ignorando os conhecimentos trazidos por eles às salas de aula. Democratização escolar não é massificação do ensino. A escola exclui das mais diversas maneiras e quase sempre o que está em jogo é a suposta ignorância do aluno diante dos perversos e arbitrários padrões de cientificidade do saber escolar.

A ideia de que o universo do conhecimento é muito mais amplo do que aquele que cabe no paradigma da Modernidade traz a ciência para um campo de luta mais igual, em que ela tem de reconhecer e se deparar com outras formas de enfrentamento. O tecido da compreensão não se trama apenas com os fios do conhecimento científico. Santos (2001) critica a comunidade acadêmica que continua a pensar que só há um único modelo de cientificidade e uma única epistemologia e que, no fundo, todo o resto é um saber vulgar, um senso comum que a “verdadeira ciência” contesta em todos os níveis de ensino e de produção do saber.

Os currículos escolares ainda separam os conhecimentos; não reconhecem suas inter-relações. Contrariamente, o conhecimento evolui por recomposição, contextualização e integração de saberes em redes de entendimento; não reduz o complexo ao simples, tornando maior a capacidade de reconhecer o caráter multidimensional dos problemas e de suas soluções. Há que se combater toda forma de exclusão e o paradigma inclusivo emerge das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural.

A lógica da organização escolar excludente é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador — sem os quais é difícil romper com o velho modelo escolar e produzir a reviravolta que a inclusão impõe.

A relutância dos sistemas escolares persiste e se agrava diante da inclusão, porque estão organizados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e com deficiência; os alunos que conseguem e os que não conseguem corresponder a um modelo de estudante definido pelo poder escolar de arbitrariamente classificá-los; as modalidades de ensino em regular e especial; os professores em especialistas neste e naquele aluno.

A inclusão escolar provoca uma reviravolta das escolas em nível institucional. Ela exige a extinção das categorizações e das oposições excludentes e faz com que busquemos articulação, flexibilidade, interdependência, transversalidade entre as partes que se conflitavam nos nossos pensamentos, ações e sentimentos. Tais medidas se confrontam com escolas conservadoras, tradicionais, nas quais muitos de nós ainda atuamos e para as quais fomos formados para ensinar. Embora ainda os alunos com deficiência constituam grande preocupação para os educadores inclusivos, a inclusão não atinge apenas esses estudantes, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele!

Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, que esse paradigma se imponha em nossa educação, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza a singularidade de cada aluno.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008 foi e ainda é um marco na mudança de paradigma na educação brasileira. Levou um número considerável de alunos da Educação Especial para as escolas comuns de ensino regular. Essa migração não parou e atinge, hoje, em torno de 93% deles. Os pais continuam matriculando seus filhos nas escolas comuns, por ser um dever que têm para com eles e apostando nessa nova oportunidade de a escola estar incondicionalmente aberta a todos os alunos, como prevê nossa Constituição de 1988.

É inexpressivo o número de pais de alunos sem deficiência que não admitem a inclusão, por acharem que as escolas vão baixar e/ou piorar ainda mais a qualidade do ensino, se tiverem de receber esses novos alunos nas salas de aulas comuns.

Apesar desses avanços, a exigência de uma mudança de paradigma educacional pelo advento da inclusão ainda impacta e desestabiliza os nossos sistemas de ensino. Rever sua estrutura e organização, de modo que o ensino seja o mesmo para todos, implica em uma revisão das convicções e práticas arraigadas e das influências poderosas da indústria da educação, da tendência atual de se sobrepor o ideal da aprendizagem ao do ensino e sua mercantilização.

Outro ponto a ser questionado é a concepção e os modos de se propor e de se fazer a formação dos professores. Muitas são as resistências face às mudanças suscitadas por uma escola inclusiva, mas é inegável que um projeto dessa monta pudesse ser diferente.

Temos já um bom número de ideias para analisar, comparar, reinterpretar o processo de implementação da inclusão escolar no Brasil. Mas eles não param aí. Vamos retomá-los, revisá-los e certamente ampliá-los no que trataremos a seguir.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CONCEPÇÃO FILOSÓFICA CONTEMPORÂNEA DA DIFERENÇA OU... O DIREITO DE SER, SENDO DIFERENTE NA ESCOLA

A Filosofia da Diferença deleuziana nos faz entender os efeitos do pensamento clássico na sociedade ao longo dos tempos e permite-nos entender a exclusão das pessoas consideradas diferentes quando concebidas como fragmentos de categorias quaisquer. Deleuze, pelo seu pensamento nômade, desconstrói o paradigma estrutural, racional, de explicar a realidade. Sua Filosofia da Diferença, embora não tenha sido pensada para instaurar e sustentar um novo paradigma escolar, é a questão de fundo da inclusão educacional.

A inclusão contesta toda e qualquer forma de enquadrar uma pessoa neste ou naquele conjunto. Na concepção deleuziana, o *outro* é sempre um desconhecido, alguém que foge às nossas preconcepções, nossa arrogância de tê-lo como um ser definido por nossos parâmetros de todos os aprisionamentos e capturas possíveis.

Deleuze (2010) abandonou a generalidade da diferença. Para ele, a diferença se distribui no particular. Em uma palavra, a diferença não é *comum a todos*. Ela é própria de cada um de nós.

O ser da inclusão é unívoco, incomparável, porque não nos repetimos, somos singulares, não cabemos em generalidades, oposições. A *diferença em si* não está relacionada ao resultado de comparações entre duas ou mais pessoas; ela tem a ver com a diferenciação de cada pessoa em relação a si própria. Ela diz respeito ao que é particular a cada um e à capacidade de nos diferenciarmos ilimitadamente. Somos seres do devir.

A *diferença em si* é fluida, instável, por estar sempre se atualizando, se multiplicando e, nesse sentido, não pode ser compreendida como algo externo à pessoa. Assim, ela não pode ser medida, quantificada, comparada, nivelada, graduada, como quaisquer outras diferenças externas, generalizáveis: gênero, altura, capacidade intelectual e outras classes em que podemos ser capturados. Em função disso, a *diferença em si* escapa a toda e qualquer forma de representação, construção social. Em uma palavra, a diferença pode ser considerada segundo o resultado de classificações e ordenamentos das diferenças externas das pessoas ou emergir da fluidez, do contínuo da *diferença em si*, impossível de ser capturada. No primeiro caso, trata-se de uma concepção reducionista, classificatória e, portanto, excludente; no segundo, de uma concepção inclusiva da diferença.

Mas teimamos em definir *o outro*. E assim classificamos, excluimos as pessoas que não cabem em nossas concepções, definições pedagógicas, terapêuticas, assistenciais. Somos nós que determinamos os aparatos pelos quais consideramos *o outro*, avalizados por nossos saberes, leis, conceitos científicos, filosóficos. Estamos sempre classificando-os, enquadrando-os e decidindo quem eles são. Construimos imagens para incluí-los ou excluí-los das instituições, para normalizá-los, para trancafiá-los em identidades fixadas, capturando-os nos modelos instituídos para sua identificação. Sabemos como funcionam as diferentes maneiras de marginalizar aqueles que fogem do padrão, da imagem que instituímos para o bom e o mau aluno, o doente, o estrangeiro, a pessoa com deficiência...

Atual e majoritariamente, o modo de se considerar e de se compreender a diferença é aquele passível de ser quantificável, externamente observável e captável por meio de atributos externos das pessoas. Trata-se da perspectiva dominante, conservadora, homogeneizante, que arbitrariamente define padrões, modelos e normas em função do poder de quem as determina. A pessoa, então, é enquadrada a partir de padrões estabelecidos que buscam defini-la externamente. Mas a diferença, para Deleuze, é interna.

O diferente, na concepção inclusiva, é o diferente em si, aquele que está sempre se transformando, que não cabe em um modelo concebido e formado de fora, pelo poder daqueles que o definem. A escola inclusiva não é a escola

das diferenças externas, passíveis de serem identificáveis e agrupáveis, como a entendem muitos ou, melhor dizendo, a maioria.

Do ponto de vista conservador, diferença e identidade se baseiam nas ideias de normalidade e semelhança. O discurso homogeneizante da igualdade — “somos todos iguais” — ignora e exclui a *diferença em si*. O espírito igualitário desse discurso celebra o pluralismo, instaura e fomenta a diversidade: *você pertence a este grupo; você é isto, aquilo, ou você não é isto ou aquilo...*

Silva (2000) alerta que, para se explicar a diferença, é preciso investigar a identidade, dado que diferença e identidade são faces da mesma moeda. Elas dependem de sistemas de representação, que se definem por significados social e culturalmente construídos.

Conforme podemos apreender das exemplificações de Burbules (2008) em sua Gramática da Diferença, por trás do discurso baseado em categorias estáticas e definidas, a diferença não é considerada como pessoal, mas tem implicações políticas e sociais. Alunos “com deficiência”, se enquadrados em um padrão de identidade, podem, ao mesmo tempo, ser “alunos com deficiência sem recursos financeiros”, “alunos com deficiência não alfabetizados”... A proliferação de padrões é infinita e pode ou não colocar esses alunos em grupos outros.

Ainda sobre a identidade e a diferença como faces da mesma moeda, Deleuze entende que ser *diferente em si* mesmo não é viver na ausência de identidade, mas viver identidades mutantes, fluidas, impermanentes. Burbules (2008) também considera que as identidades não são definidas por outrem e fixadas de fora; elas devêm, multiplicam-se e se transformam no interior de cada pessoa porque são subjetivas. O dinamismo e a fluidez da *diferença em si*, no seu devir constante, não nos dizem o que a pessoa é e, assim sendo, ela não é um indicador de diversidade.

Deleuze (2009) subverte o platonismo, recusando a representação clássica pela noção de simulacro. Produz-se a partir daí a noção de fundo da inclusão: a diferença de todos nós, seres singulares, que não nos repetimos, que nos constituímos em um devir, em um vir a ser, cuja diferenciação se prolifera, se multiplica e é ilimitada.

A concepção de simulacro, segundo Deleuze, questiona a relação e, sobretudo, a hierarquia entre modelo e cópia, revelando a impossibilidade da reprodução de qualquer original. Se não há um modelo para se copiar, abrem-se outras possibilidades de existir de modo singular, livre. Silva (2000) considera essa relação e destaca o fato de o simulacro não ser entendido como cópia malfeita, ilegítima e incompleta. Deleuze desfaz, portanto, com o conceito de simulacro, a representação clássica compreendida como reprodução fiel da realidade ou de formas ideais, e afirma drasticamente que não existem senão simulacros. A inclusão, pois, deslegitima os métodos e as práticas sociais, multiculturais, e abre outras possibilidades de existir para todos, indistintamente, na vida social como um todo. Sem um modelo a ser reproduzido, revela-se o contrassenso das

identidades pelo qual os alunos com deficiência, por exemplo, são excluídos das escolas comuns.

Por tudo isso, a inclusão impõe a passagem dessa escola das diferenças atribuíveis — que celebra a competência e as capacidades de alguns; que institui um padrão de competência de aluno; que agrupa seus estudantes por atributos externos, ou seja, por diferenças representáveis — para uma escola que vai encarar as capacidades de todos, com suas variações imprevisíveis e incontáveis. Essa passagem é estreita, incômoda, exigente. Entre a escola de alguns para uma escola de todos os alunos, existe todo o tempo em que a educação brasileira se acomodou, dedicando-se aos privilegiados que conseguiam reproduzir padrões identitários prefigurados. Havia poucos alunos nas escolas...

A proposta de incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional — o ensino regular —, tem-se chocado com uma cultura assistencialista/terapêutica da educação especial e com o conservadorismo de nossas políticas públicas na área. Do ponto de vista legal, há de se conciliar os impasses entre a Constituição Federal (Brasil, 1988) e as leis infraconstitucionais referentes à educação. Nesse sentido, é premente distinguir o papel da educação especial, que passa a ser, na perspectiva da educação inclusiva, uma modalidade escolar complementar ou suplementar da formação do aluno e não mais constitui um subsistema de ensino para alunos ditos “especiais”. Sua atuação, na perspectiva inclusiva da PNEEPEI/2008 (Brasil, 2008) é transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, concorrendo para que os alunos possam atingir, dentro de suas capacidades, a cidadania global, plena, livre de preconceitos e disposta a reconhecer a diferença de cada aluno.

Recrutar o processo educativo vigente em nossas escolas, nas suas salas de aula, no ensino comum e na formação dos professores tem sido um projeto ambicioso, mas possível. No entanto, prevalecem algumas contradições nos sistemas de ensino, uma vez que nem todos estão decididos a traçar novos rumos educacionais às suas escolas, fundamentados na Filosofia da Diferença aqui já referida. Nesses casos, a diferença de alguns permanece adormecida e entregue a especialistas, sabe-se lá onde, ou mesmo nas salas de aula comuns com todo um aparato de currículos, atividades e avaliações adaptadas à parte dos demais colegas.

Apesar das novidades trazidas pela PNEEPEI/2008, persiste nela uma contradição de base. Uma educação para todos não admite uma modalidade de ensino para alguns. Acreditamos que a manutenção dessa modalidade dificulta o entendimento da educação inclusiva, uma vez que, ao definir um público-alvo, ela opera na lógica da identidade fixada. Daí a dificuldade que as escolas em geral encontram para distinguirem o serviço de Educação Especial trazido pela PNEEPEI/2008 (o Atendimento Educacional Especializado – AEE) daquele tradicionalmente oferecido pela educação especial. Essa situação incoerente tem trazido dificuldades desde o início da implementação da PNEEPEI, em 2008, e tem-se acentuado nos últimos tempos, por força dos movimentos identitários, das

instituições especializadas que querem recuperar seus alunos, além de interesses daqueles que insistem na visão médica do alunado da educação especial.

As transformações exigidas pela educação inclusiva demandam igualmente a adoção de novos pressupostos para planejar e avaliar os processos de ensino e de aprendizagem e a qualidade da educação escolar. Ao colocarmos em ação tantas mudanças, resvalamos entre o velho e o novo de nossas escolas. O novo paradigma educacional — enfatizamos — desestabiliza a escola, e se espera que seus professores e demais envolvidos nas transformações exigidas por ele cedam pouco a pouco e avancem decididamente e com segurança para a inclusão escolar, no seu verdadeiro e único sentido — uma escola de todos e para todos, onde os estudantes não estão apenas juntos, mas *com* seus colegas, vivendo e se beneficiando de uma nova concepção de formação: democrática e cidadã.

No entendimento da inclusão escolar, não há modelos de pessoas e de alunos. Há que se [...] distinguir a essência e a aparência, o inteligível e o sensível, a ideia e a imagem, o original e a cópia, o modelo e o simulacro (Deleuze, 2000, p. 262).

Assim, se não pretendemos que o outro seja “o” diferente, dado que não consideramos o idêntico; se não é possível identificar quem deve ou não ser excluído de um dado grupo, da turma escolar, porque somos mutantes e nos diferimos a todo momento de nós mesmos, porque não há seres estáticos, essencializados, subjugados a categorias extrínsecas, como a deficiência, por exemplo... Então, reestruturar a escola, para que seja verdadeiramente inclusiva, é replanejar o processo de ensino de modo a ser desenvolvido segundo a capacidade de diferenciação de cada aluno em relação a si mesmo e não ao outro. Desafio que nos fazem as atuais e as novas gerações — legado de avanço civilizatório.

3 UMA ESCOLA HOSPITALEIRA OU... UMA ESCOLA EM QUE NINGUÉM FICA DE FORA

A escola, em todos os seus níveis e etapas, tem sido um lugar privilegiado para que relações de poder nela existentes predefinam os alunos, por meio de processos identificatórios, diversificados, produzindo um número incontável de grupos, reconhecidos por qualidades arbitrariamente definidas. Essas identificações criam agrupamentos os mais diferentes, com base no desempenho escolar, nível socioeconômico, cultural, deficiência e tantos outros, que repercutem na vida do aluno como um todo e, na maioria das vezes, para sempre.

As mudanças estruturais e funcionais exigidas pela inclusão desencadeiam uma revisão dos processos de ensino. Para tanto, há que os rever, assim como as concepções de avaliação da aprendizagem e outros, que legitimam a escola excludente.

A noção de hospitalidade em Derrida (2003) nos inspirou nessa construção da escola que acolhe todos os estudantes, sem quaisquer distinções e condicionantes. Seu cognome, “hospitaleira”, contém todos os atributos que definem a hospitalidade para esse autor. A hospitalidade é incondicional e vai além de questões de direito, desqualificando qualquer categorização imposta a certos alunos em grupos que podem ou não os favorecer no acesso à escola. Ele afirma que a hospitalidade [...] se dá ao outro, antes que o outro se identifique, antes mesmo que ele seja (posto ou suposto como tal) um sujeito de direito... Aquele que chega tem necessidades, precisa ser ouvido no que deseja, espera ser atendido no que lhe falta para prosseguir na sua caminhada (Derrida, 2003, p. 23). E, complementando o sentido exposto:

A lei da hospitalidade absoluta manda romper com a hospitalidade de direito, com a lei ou a justiça como direito. A hospitalidade justa rompe com a hospitalidade de direito; não que ela a condene ou se lhe oponha, mas pode, ao contrário, colocá-la e mantê-la num movimento incessante de progresso (Derrida, 2003, p. 25).

Ao abrir as portas da escola para todos, quanto podemos aprender!

A escola prepara o cidadão para a vida pública. Os novos devem ter na escola o de que necessitam para aprender a viver, respeitar o outro, expressar livremente suas ideias, associar-se aos demais com espírito público, justiça, solidariedade e autonomia. Que lição temos ensinado aos que têm acesso a essa instituição? Que oportunidades estamos negando a outros?

De fato, a hospitalidade incondicional coloca em xeque a instituição escolar como um todo e é um instrumento de análise de como essa instituição tem atuado, face a seus compromissos de promoção das novas gerações e à conquista de avanços civilizatórios.

Permanecer oferecendo uma formação somente para alguns estudantes tem um alto custo, qual seja o de os conformarem aos rígidos moldes das escolas, dos cursos, das aulas, da convivência limitada, preconceituosa. É certo que conviver em um mesmo ambiente com as diferenças de cada um envolve conflitos, insegurança. Mas fazem parte da hospedagem os estranhamentos locais, os reconhecimentos, a conquista da harmonia possível nos relacionamentos.

A hospitalidade absoluta, proposta pela inclusão escolar, não se define inicialmente pela passividade e aquiescência. Ela vai sendo modulada, vai se esclarecendo na experiência de estarmos uns com os outros. Envolve um exercício contínuo de (des)equilibrações e de acomodações para se tornarem mais qualificadas e dotadas de formas mais humanas e apropriadas de convívio. Trata-se também de uma conquista que exige a garantia da permanência do aluno, outrora

excluído, com seus pares, e evita que ele se sujeite ao conformismo e à tirania do saber educativo, para manter-se na escola.

A hospitalidade envolve acesso, permanência e participação na escola. Embora essas etapas se completem e aconteçam concomitantemente, vamos analisá-las uma a uma.

3.1 O acesso à escola

O acesso à escola para todos abre caminho para a hospitalidade incondicional, que garante a permanência dos alunos que conseguiram, seja como for, ingressar na escola. O acesso, pois, não lhes livra de continuar correndo um outro risco — o de serem excluídos dela.

Mas sabemos que a singularidade humana não é fácil de ser concebida e agir a partir dela tem sido bem raro nas nossas escolas, onde é habitual tratarmos à parte e/ou excluir os que fogem a uma representação que predefinimos como a mais conveniente e exemplar dos alunos. Apegamo-nos a determinados parâmetros de competência, perfis, níveis e tipos de desempenho, laudos médicos e outras formas pelas quais circula velada ou abertamente a discriminação.

Nossas formas de avaliar o desempenho escolar buscam médias (ou mediocridades) e convalidam índices de desenvolvimento pessoal e institucional que desconhecem o esforço, a dedicação, o empenho dos que se propõem a avançar diante de objetivos e capacidades próprios.

Ao comparar o desempenho escolar, a escola exclui alguns alunos, desconsiderando a diferença de cada um e estabelece padrões de sucesso e fracasso entre eles. Portanto, ter acesso à escola é um passo decisivo, mas não garante a inclusão, pois estar nela pode ser (e frequentemente é) um risco que alguns alunos correm, no curso da formação.

Comumente as escolas têm sido perversas, delegando aos alunos uma limitação que é delas mesmas e do modo como se comportam os profissionais que a compõem, frente aos meios de que dispõem para ensinar suas turmas. Há professores que alegam falta de formação específica para atender às necessidades de certos alunos; impingem a eles todas as dificuldades, incapacidades, mas ignoram as barreiras que existem neles próprios como profissionais e na organização do processo escolar de modo geral. Tais barreiras têm a ver com as maneiras de disponibilizar os conhecimentos, de avaliá-los, de dar condições materiais e pedagógicas e de oferecer recursos para que os direitos de ingresso e permanência nas escolas sejam assegurados aos alunos, sem quaisquer distinções e, principalmente, para que todos tenham na escola um tempo e um espaço próprio de cada um.

Em todos os níveis de ensino, a escola pouco ou nada tem avaliado os seus objetivos, compromissos e percebido a sua defasagem diante dos movimentos

reivindicatórios e das mudanças sociais, oriundas das necessidades fundamentais do homem, na contemporaneidade. Haja vista a dificuldade das escolas de compreenderem a inclusão — do ensino básico às universidades —, que têm relutado, por puro preconceito, em aceitar certos alunos e são inóspitas a estes, adotando as formas mais sutis e dissimuladas de rejeição. Permanecer na escola e demonstrar do que se é capaz custa caro para o aluno considerado como “o” diferente. Ele tem de provar que é suficientemente competente não só para entrar, mas para permanecer na escola. Torna-se foco de estudos, estatísticas que buscam comprovar se valeu ou não o hospedar.

3.2 A participação de todos no processo escolar

O acesso e a permanência incondicionais de cada aluno na escola se completam com a sua participação no processo educativo. Aqui penetramos em um assunto que implica uma revisão do ideário, do comportamento dos atores educacionais e da reconstrução das práticas pedagógicas da maioria das nossas escolas.

Ainda observamos muita relutância diante das transformações exigidas pela inclusão escolar, entendida como hospitalidade absoluta. O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma o direito à educação e a nossa Constituição Federal de 1988 garante esse mesmo direito e o estende a todos, indistintamente, segundo suas capacidades. Mais do que a afirmação desse direito, é preciso tornar claro o que se espera quando esse direito é anunciado, no ensino oferecido pelas escolas. Vamos analisá-lo a seguir.

3.3 Sobre o ensino hospitaleiro

Na hospedagem incondicional, o aluno é recebido pelo professor, com toda a sua bagagem. Ela faz parte do hóspede que chega.

Para enfrentarmos o longo percurso a percorrer na concretização da ideia de acolhimento incondicional dos alunos às nossas escolas, algumas questões são um bom aquecimento. Elas têm a ver com atitudes que envolvem o caminho que têm pela frente professor e alunos nos atos que, dentre tantos, dizem respeito ao ensino e à aprendizagem.

Tais perguntas parecem óbvias, mas merecem de todos nós, professores, um momento para refletirmos sobre como pensamos o ofício que exercemos. São elas: o que é ensinar, como ato que define a nossa atuação profissional, quando tratamos da questão da hospitalidade absoluta? O que fazemos quando ensinamos? O que deixamos de fazer? Sabemos ensinar? O que significa ser para cada um de nós um professor que ensina bem? Ou que ensina mal? Ensinamos apenas quando alguém aprende o que foi ensinado? Tem sentido ensinar sem que alguém aprenda?

Sabemos dividir o que sabemos sem critérios mesquinhos, sem espaços limitados, hierarquias, presunções de todo tipo? Em nossas aulas, recebemos com respeito a palavra, a experiência, a inquietude, as dificuldades, as novidades trazidas por um aluno que chega e pergunta, e que quer abrigo para suas ideias, opiniões? Sabemos ser hospitaleiros, quando ensinamos? Muitas questões ainda podem ser postas, mas vamos ficar por aqui.

Tentaremos, a partir desses questionamentos, sem responder pontualmente a cada um deles, oferecer elementos para uma avaliação de nossos modos de agir como professores. Não temos pretensões de ditar regras, de trazer soluções milagrosas e universais. Apenas queremos compartilhar essas perguntas com nossos pares.

Conforme Rancière (2002), um pensador francês da educação, o aluno tende a se submeter à explicação do professor pelo que denomina “mito pedagógico”, forjado na hierarquia de inteligências. Conforme esse mito, o aprendiz se submete ao professor, cuja inteligência é superior à sua. Esse processo de submissão à explicação do professor embrutece a inteligência do aluno. A chamada emancipação das inteligências, no dizer desse autor, contradiz esse processo e implica na condição subjetiva de todos nós aprendermos sem a necessidade da subordinação à explicação de um mestre.

Ocorre que tanto o ensinar como o aprender são atos que desconhecem, na relação educativa, uma inteligência maior de uma das partes nela envolvida. O fundamental, nesses atos, é o encontro, a reciprocidade, a relação respeitosa entre professor e aluno, no âmbito da construção do conhecimento e das experiências vividas na cena educacional. O autor, em seu livro *O Mestre Ignorante – cinco lições sobre a emancipação escolar* (Rancière, 2002) não nega a autoridade do professor, mas, ao contrário, a fortalece e a amplia, no sentido de não ser exercida para sancionar, para estabelecer só o que é correto e esperado.

No nosso entendimento, ensinamos quando disponibilizamos o que sabemos, seja em uma resposta, em uma exposição de conteúdos, seja em uma opinião, em um exemplo, uma imagem, uma palavra, um som, um gesto...

Para não distorcer e mesmo negar o modo pelo qual se desenham os caminhos do conhecimento no ato educativo, aqui, novamente, é condição indispensável o acolhimento incondicional às respostas do aluno, às suas escolhas, aos traçados pelos quais ele se dispõe a percorrer as trilhas do desconhecido para chegar ao que procura. Deixá-lo explorar os conteúdos mais diversos, contemplar o novo, tentando chegar ao que quer saber, inventando soluções.

A garantia à plena participação do aluno no estudar, no aprender — seja explorando assuntos os mais diversos, contemplando o desconhecido, tentando chegar ao que quer saber, inventando soluções — não pode ser atravessada pelo poder do certo e do errado, próprios do autoritarismo magistral.

O termo *ensinar* tem sua origem em *insignare*, que remete a signo, sinal. Ao ensinar, o professor disponibiliza signos, sinais aos seus alunos. Mas não

somente um professor pode provê-los de signos. Livros, filmes, obras de arte, diálogos, lembranças, palavras soltas ou entrelaçadas numa prosa, um objeto, cartas, fotos, acontecimentos fortuitos, grandes ou pequenos momentos de nossa vida, revisitados em um instante, uma cor, um sabor, um odor, uma melodia, um filme, um gesto...

O signo é o elo de comunicação entre o aluno e o professor, entre seres e objetos, em situações outras envolvidas em atos de entendimento. Contudo, algo só é signo quando afeta, provoca, desestabiliza, atrai alguém. Em situações inóspitas, a apreensão do signo também se dá, mas carregada de suspeição e da supressão da liberdade de seguir o caminho a que um signo poderia levar.

A importância de ser um professor que não reprime, não impõe um único roteiro e ponto de chegada ao aluno, é fundamental para que não haja reprodução, repetição pura e simples de um sentido predefinido do conhecimento, mas uma livre reinterpretação do signo emitido.

O professor hospitaleiro não tem prescrições, nem as melhores rotas a serem seguidas, aprendidas, reproduzidas para que o aluno “peregrino” chegue ao destino pretendido. O professor, ao sentir-se afetado pelo que trata/ensina, intensifica o que comunica aos alunos. O ensino, nessa perspectiva, não é fortuito, apesar da impossibilidade de previsão, controle e/ou mensuração do que pode acontecer ou mover esse encontro.

Referindo-se a sua experiência como professor em Vincennes, na França, Deleuze (2010) recusava a noção de “progressividade dos conhecimentos”. Ele reconhecia que, em seus cursos, sendo suas aulas longas e os alunos de nível de ensino e de formações distintos “[...] ninguém escutava tudo, mas cada um pegava aquilo que podia aproveitar para alguma coisa, mesmo longe da sua disciplina” (Deleuze, 2010, p. 178).

Para o professor e o aluno que se envolvem na busca e criação de caminhos que levam a um conhecimento possível, nada está pronto. O professor acompanha, penetra nos atalhos e sendas, considera os traçados feitos pelo aluno na caminhada do conhecimento. As buscas e decisões desse aluno, no entanto, não dispensam o professor.

A concepção de sujeito inacabado, descentrado e singular, capaz de aprender a seu tempo e modo peculiares é fundamental no entendimento de uma escola onde todos podem aprender a partir de suas capacidades, sem exclusões, comparações e hierarquização dos níveis de conhecimento.

O ensinar, na perspectiva da diferença em si mesma (Deleuze, 2010), e tal qual o entendemos em uma escola inclusiva, busca disponibilizar um acervo de conhecimentos, sejam estes culturais, científicos, tecnológicos, artísticos, filosóficos ou quaisquer outros, com vistas a propiciar a socialização, a expansão e, fundamentalmente, a recriação desse acervo de modo livre e autêntico, tanto pelo estudante, como pelo professor.

Na maior parte das vezes, contudo, nos deparamos com um professor explicador, cujo ensino desconsidera a bagagem do aluno e tira deste a oportunidade de aprender, traçando suas próprias estradas do conhecimento.

Ao contrário do que se pensa, o professor explicador não é um facilitador da aprendizagem. A facilitação é uma forma sutil de infundir o autoritarismo nas aulas e viola a emancipação intelectual do aluno.

Além do mais, a escola tem sido um local onde não se produz o saber. Reeditamos o saber de outrem e o propalamos em citações, como verdades que nos amparam no ensinar, na solução de problemas ou para atingir objetivos precisos. Em qualquer nível de ensino, a escola se envolve muito com a necessidade de explicar, de transmitir um saber sistematizado, fragmentado em disciplinas, restrito a referências, autores/autoridades e incontestável.

Quando o ensinar se reduz a informar, o saber fica simplificado, limitado, determinado, universalizado. E transmitir o que sabemos não se reduz a uma simples questão de comunicação e nem constitui uma narrativa objetiva, dado que a racionalidade que a sustém jamais será neutra.

A palavra institui o pensamento, codifica a nossa percepção de mundo, da natureza. O ensino, vindo da palavra de outrem (do professor, do professor, do professor...) coisifica a realidade, expressa o significado, define, conceitua. Mas, sempre... A partir do outro. Resta saber se esse ensino por pura transmissão oral, livresca traz a realidade tal qual ela é em um dado momento ou a reduz a uma manifestação aparente dela.

Cabe então perguntar: que peso tem a palavra do professor sobre o aluno? Como ambos se comportam nessa situação de verticalização do ensino?

O ensino hospitaleiro outorga lugares ao aluno e ao professor, nos quais ambos se sentem pesquisadores e recriadores de conhecimentos, de respostas e soluções que os empoderam. A relação entre ambos, então, se horizontaliza e é nessa posição que conseguem ir além do que já sabem.

3.3.1 Ainda sobre o ensino na escola hospitaleira

O que que precisamos (des)aprender para ensinar na escola hospitaleira?

No geral, os professores buscam métodos consagrados para ensinar e desconhecem que os alunos têm os seus próprios para aprender e isso é inegável, embora poucas vezes nos demos conta do fato.

O professor afetado pelo que trata/ensina, ao se comunicar com os alunos, embora se prepare, estude o assunto, sempre terá o que aprender. “É como um laboratório de pesquisas: dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe” (Deleuze, 2010, p. 177).

Quando resignificamos o ensinar, abrem-se portas para que o aluno reconheça a importância de sua busca e de sua competência pessoais para criar e

emitir signos. Referimo-nos ao ensinar, de modo que o aluno se perceba como alguém que também cria, recria, descobre, ou seja, como alguém que também ensina.

O ensino na hospitalidade produz a trama necessária entre os envolvidos no ato de conhecer; nele, aluno e professor se misturam e se tornam partes interessadas de uma mesma busca.

O ensino hospitaleiro implica uma relação entre professor e aluno que se baseia na confiança, no respeito mútuo. O fato de se conceber o professor como alguém que sempre entende (ou deve entender) mais e melhor de um certo tema, se alastra dentro e fora da escola. O autoritarismo, infelizmente, é uma forma de agir pela qual o professor impõe o seu poder de controle sobre o aluno, seja do lado conceitual, como em relação à disciplina corporal, moral e outras.

Aquele que chega, o hóspede, tem de se sentir diante de quem o hospeda como um ser livre e privilegiado pelo acolhimento.

A explicação estrita, incontestemente, subsiste nas escolas, porque ainda há muitos de nós que consideram o aluno um ser incapaz da compreensão desejada e definida pela escola, impressa no currículo, nos livros adotados. Daí a grande dificuldade que os professores têm de receber alunos que já vêm identificados pela dificuldade de aprender.

O hóspede sente-se em casa, bem abrigado quando é bem recebido. Ao se sentir em casa, com liberdade de se manifestar, o hóspede acessa os bens do local. Da mesma forma, o aluno, como hóspede, se beneficia da relação solidária de um professor verdadeiramente hospitaleiro e vê diante de si possibilidades de convívio, de trocas, de encontros em que os signos se interpenetram e se esclarecem mutuamente.

3.4 Sobre a aprendizagem na escola hospitaleira

A aprendizagem será abordada neste tópico na ótica da igualdade das inteligências de Rancière (2002); focaremos o aprender como experimentação, e a liberdade de criação, como condição para a construção do conhecimento.

Mais uma vez, o que ora propomos é polêmico, provocador. Mas como não ser assim, quando se trata de entendê-lo na ótica da hospitalidade incondicional?

No tópico anterior, o diálogo entre o professor e o aluno não acontece se a inteligência de um se sobrepõe à do outro. Há que se ver no hóspede um outro que chega para nos enriquecer com suas novidades, com suas formas diferentes de ser, de compreender e jamais como um ser inferior, que pede asilo, se refugia, se submete e perde toda a emancipação, vivendo de favor, como tantas crianças e jovens em salas de aulas.

Conforme Rancière (2002), a emancipação intelectual vem da clareza que se tem da inteligência como capacidade orgânica de resolver problemas, de atuar,

obedecendo a si mesma. Para esse autor, a igualdade das inteligências não é aferida por níveis, graus, comparações, modelos, tipos. É a desigualdade das inteligências que mantém o poder exercido pelo professor diante dos níveis de desenvolvimento de seus alunos. Considerar a igualdade das inteligências como ponto de partida tanto para o ensinar como para o aprender permite-nos propor uma grande reviravolta no ensino e na educação.

Somos todos seres pensantes e nos tornamos ilimitadamente diferentes de nós mesmos no curso de nossa existência. Para Deleuze (2009), “ser é devir”, pensar é próprio do funcionamento intelectual e, nesse funcionamento, a igualdade das inteligências se manifesta. A desigualdade das inteligências é imposta e criada para manter a força do poder de uns sobre outros.

Com base na igualdade das inteligências, reconhecemos que a aprendizagem cabe exclusivamente a quem aprende, muito embora nem ele mesmo saiba *quando e como* aprendeu.

O aprender, nessa perspectiva, não se dá na linearidade dos anos e das séries escolares, ou melhor, na forma objetiva e prática sugerida pela organização curricular. Não há condições e/ou sentido no prever, controlar, conduzir e, portanto, no mensurar qualquer aprendizagem, quando ela é reconhecida como ato pessoal, que se multiplica e se diferencia, conforme se efetiva.

Uma escola hospitaleira reconhece que o aluno é o ser que devém e que se constitui na diferença (Deleuze, 2009) e que nada está previsto e definido na sua aprendizagem.

Esclarecendo mais, a intenção de ensinar não garante e nem deve conter a garantia e a condição do aprender do outro. O professor, é claro, investe, quer ensinar, mas o aluno pode não aprender nada. Vêm daí as frustrações, a angústia do professor e o seu insuportável sentimento de incapacidade e a busca de uma saída para explicar seu insucesso. E, nessa busca, o professor muitas vezes responsabiliza o aluno, atribuindo-lhe deficiências, incapacidades, dificuldades de aprender.

Para Deleuze:

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim; por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma partida daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento... (Deleuze, 2009, p. 237).

3.5 Sobre a avaliação da aprendizagem numa escola para todos

Trataremos aqui de um problema sério na educação e que tem sido um grande dificultador de projetos educacionais inclusivos, dadas as condições em que estão vivendo os países, diante das avaliações internacionais. Elas são preponderantes e decidem, por testes universalizados, a classificação dos países no que diz respeito à qualidade da escolaridade oferecida a seus jovens alunos. Essas avaliações constroem os projetos educacionais a um padrão tal que promova a condição de seus alunos se preparem para se saírem bem ao responder às questões como convém aos organizadores desses testes. A interferência dessa e demais avaliações na formação escolar é deletéria para a educação em geral — quanto mais ainda para mensurar, avaliar o processo escolar, na perspectiva de uma escola hospitaleira.

Nada mais indicado, na linha de mudanças propostas pela hospitalidade incondicional ao aluno, do que livrá-los da condenação de serem avaliados, como usualmente se procede. O processo de avaliação tradicionalmente utilizado é injusto e inapropriado ao que significam o ensinar e o aprender na ótica da hospitalidade aqui defendida, dado que incide inteiramente sobre *o que* o aluno aprendeu, dentro uma média esperada e definida de conteúdos.

Os nomes atribuídos à avaliação podem variar para ocultar o seu sentido intrínseco, mas na base de toda avaliação está sempre a necessidade de medir para: agrupar, selecionar, subordinar, apurar, escolher alguns e excluir. A avaliação de conhecimentos se confunde com a avaliação do aluno como um todo. Quem teria o poder de avaliar o que foi aprendido, a não ser o próprio sujeito da aprendizagem? Avaliar, reconhecer o certo ou o errado, só tem sentido quando o requerido é um conhecimento fechado, predefinido, exato e determinado por outrem.

Extrapolamos e nos empoderamos, sujeitando os alunos à resposta esperada quando nos intrometemos no exame, na avaliação do aprender de nossos alunos. Por outro lado, é raro nos propormos a avaliar como ensinamos!

O professor hospitaleiro avalia a sua hospitalidade pelo reconhecimento do aluno ao atendimento que ele recebe do professor nas aulas — os altos e baixos, o que ainda não o satisfaz, as perguntas respondidas, a curiosidade saciada nas aulas. Os seus índices são favoráveis, quanto maior for a sua acolhida ao que o aluno espera e necessita. O processo avaliativo, portanto, tem duas direções e deve ser compartilhado, a tal ponto que poderá mudar o modo de hospedar, beneficiando a todos: o professor, o aluno e o aprimoramento do ensino e da aprendizagem nas escolas.

O professor hospitaleiro não espera fazer do aluno um ser programado. Ele quer que cada um seja o que é: díspar, imprevisível, em todos os sentidos, e que não corresponda jamais a nenhum nível ou grau de desempenho geral. O aluno é um peregrino e faz parte do seu caminho a escolha de rumos que lhe parecerem mais convenientes e adequados para percorrê-lo e chegar a seu destino.

A hospitalidade na educação nos faz redefinir os papéis do aluno e do professor, nas formas inusitadas do ensinar e do aprender em que se engendram, numa mesma aula, provocados que somos, pelas perturbações que conseguimos distinguir no confronto das nossas diferenças. Ambos estão juntos na mesma sala, mas cada um a habita a seu modo, convive com o conhecimento a seu tempo, interesse, formas de abordá-lo.

E, PARA FINALIZAR

A passagem de uma escola que celebra a competência e as possibilidades de aprender de alguns alunos para aquela que reconhece as capacidades de todos, com suas variações imprevisíveis, incontáveis, díspares, não se dá em um salto de uma margem à outra. Essas mudanças vão acontecendo entre essas duas margens.

A escola tem permanecido na maior parte das vezes insensível e inerte diante dos obstáculos impostos por suas rotinas, pelo ensinar verticalizado, o aprender embrutecido, os currículos prescritivos, as avaliações internas e externas, o pessimismo e cansaço dos professores, o desinteresse dos governos por uma educação para todos. Nada, contudo, é tão difícil e resistente que a nossa vontade não possa reverter.

A escola hospitaleira propõe uma reviravolta, um ataque a essa escola que ainda temos que adequar ao que estamos propondo como meio para enfrentar o controle e valores conservadores da hospitalidade condicional da escola para alguns.

O poder institucional tem intenções e meios para subordinar a educação a interesses que lhe são próprios. Por outro lado, o poder não é onipotente. E, quando nos recusamos a seguir modelos impostos, resistindo a toda forma de esse poder nos sujeitar a seus projetos dominadores, conseguimos ocupar novos espaços e criar outros.

Os rumos próprios das escolas hospitaleiras e as atitudes de seus professores tornam-se desnorteantes a quem resiste ao chamamento da inclusão, que foge das rotas estabelecidas e ignora o poder hierárquico, com suas leis, convenções e juízos explícitos.

Os caminhos traçados pelo caráter nômade dos projetos inclusivos têm roteiros que escapam ao que são movimentos predefinidos, esperados. Eles avançam por fendas, brechas, em deslocamentos incertos, mas oportunos; abrem trilhas, fazem desvios imprevisíveis, combatendo as identidades e categorizações.

O professor hospitaleiro se empenha para oferecer a cada aluno o mesmo que é esperado pelo estrangeiro, ao avistar o lugar que o acolherá e o saciará na caminhada. Esse empenho implica entrega a um modo de vida profissional e pessoal que exigem muito.

Ninguém pode se considerar um experto nas artes do ensinar hospitaleiro. Para todo e qualquer hóspede, o melhor atendimento! Essa é a condição primeira para se viver a escola em encontros amistosos, abertos, instigantes com nossos alunos, com nossos companheiros de trabalho.

Há muito a aprender ainda se não nos abandonarmos à inércia das rotinas, cedendo à máquina do instituído e ao seu poder destruidor. Vamos proteger a educação inclusiva no Brasil das distorções que ainda persistem em seus rumos, dos que querem interferir em sua natureza hospitaleira. Fazer a sua cartografia, neste país, é o que começamos a riscar há duas décadas. Não há força maior do que uma ideia que já caminha.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 5 de outubro de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BURBULES, N. C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. Tradução: Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato, Dinah de Abreu Azevedo. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

DELEUZE, G. **Conversações**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

DERRIDA, J.; DUFOURMANTELLE, A. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. UNICEF. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 24 ago. 2024.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

ROSA IDALIA ALDANA SALGUERO

INTRODUÇÃO

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo foram aprovados em 13 de dezembro de 2006, em Nova Iorque e, até 2007, ratificados por 82 países. Mas, o que isso significa? **Em primeiro lugar**, é o tratado internacional mais votado pelos Estados Partes e, **em segundo lugar**, receio dizer que provavelmente muito disso foi aprovado mais por emoção do que por consciência e razão, já que após quase vinte anos de o referido tratado haver sido aprovado e ratificado, os Estados Partes ainda têm uma dívida significativa para com os estudantes com deficiência, pois persistem as disparidades de desigualdade de acesso, permanência e graduação nos sistemas educacionais.

Em terceiro lugar, continua o desconhecimento e a má aplicação do conceito de inclusão das pessoas com deficiência, já que isto envolve a participação significativa das pessoas com deficiência em toda a sua diversidade, e implica também a promoção dos seus direitos e a consideração de perspectivas relaciona-

das à deficiência, de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD/2006 (Organização das Nações Unidas, 2006).

Em quarto lugar, aplicando uma abordagem dialógica, construtivista e humanista, a CDPD/2006 é um tratado internacional de direitos humanos ratificado por dezenas de Estados; portanto, é uma norma juridicamente vinculante para todas as autoridades dos Estados Partes, sejam do Poder Executivo, Legislativo ou Judiciário e que tenham competências em nível nacional.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular é de suma importância para o desenvolvimento de inúmeras habilidades em sala de aula, tanto para os estudantes que convivem com deficiência como para os que não convivem com esta mesma situação. As instituições de ensino públicas e privadas têm a obrigação legal e a responsabilidade social de oferecer todos os apoios necessários para a incorporação deste grupo no âmbito educacional.

Assim sendo, é fundamental identificar e eliminar todas as barreiras que dificultam a inclusão dos estudantes com deficiência no sistema regular de ensino em igualdade de condições com os demais — o que torna urgente o aumento da matrícula nas escolas, bem como a permanência e a graduação dos estudantes com deficiência.

Nos últimos trinta anos, em todo o mundo, tem-se feito referência à inclusão como uma questão fundamental para tornar efetivo o direito à educação e, embora existam histórias de sucesso, a segregação escolar contrária à Convenção ainda persiste (Organização das Nações Unidas, 2016). No mundo, o sistema educativo não superou o paradigma médico reabilitador que considera a deficiência como se fosse um problema pessoal, em vez de olhar para o modelo social e de direitos que propõe a eliminação de barreiras à aprendizagem.

De modo geral, no Brasil e no mundo, a deficiência continua sendo vista como uma questão pessoal ou de políticas de assistência social, ou até mesmo como uma tragédia individual, gerando, assim, a exclusão. É por isso que o conceito de administração de serviços destinados às pessoas com deficiência é, no mínimo, estranho, particularmente no que diz respeito à educação, uma vez que o modelo segregacionista permeia toda a comunidade educativa.

Apesar de haver algumas décadas de desenvolvimento e progresso na implementação da CDPD/2006 nos Estados Partes, o modelo social e de direitos humanos da pessoa com deficiência não foi compreendido, tampouco internalizado, no Brasil e no mundo, tendo em vista que continuamos reféns de abordagens que permitem o paternalismo, o assistencialismo, a caridade, a desvalorização, a “medicalização”, como formas de normalizar e até neutralizar as capacidades

potenciais das pessoas com deficiência e, com estas visões, naturaliza-se a superioridade, a permissão e a opressão de alguns sobre outros, segregando os estudantes com deficiência para outros espaços distantes do modelo universal de educação.

ARTIGO 24: DIREITO À EDUCAÇÃO

O art. 24 da CDPD/2006 faz referência explícita à educação inclusiva, na qual confere atribuições a todos os Estados Partes para assegurar que as pessoas com deficiência tenham acesso geral à educação em todos os níveis, incluindo o ensino superior, a formação profissional, o ensino de adultos e a aprendizagem durante toda a vida, sem discriminação e em igualdade de condições com as demais. E, para atingir estes fins, os Estados Partes garantirão que sejam feitos os ajustes razoáveis para as pessoas com deficiência, com a intenção clara de igualar as oportunidades e, assim, promover a convivência entre os estudantes com e sem deficiência, evitando o isolamento ao qual foram submetidos durante muitos anos.

Além disso, o Objetivo 4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável enfatiza a garantia de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade e, para isso, deve promover oportunidades de aprendizagem durante toda a vida para todos.

Paralelamente a estes esforços, a UNESCO define a educação inclusiva como um processo para responder à diversidade de todos os estudantes, garantindo a sua presença, participação e conquistas. Com especial atenção para aqueles que, por diferentes razões, estão excluídos ou em risco de serem marginalizados, é necessária a definição de políticas e programas educativos que garantam que a educação seja verdadeiramente para todos e não permaneça uma mera utopia. Considera também que deve ser dada especial atenção aos grupos em situação de vulnerabilidade para buscar desenvolver todo o potencial de cada pessoa. A educação inclusiva e de qualidade se baseia no direito de todos os estudantes de receberem uma educação de qualidade que atenda às suas necessidades básicas de aprendizagem e enriqueça as suas vidas (Fávero *et al.*, 2009).

É necessário redobrar os esforços da Organização das Nações Unidas juntamente com todos os Ministérios ou Secretarias de Educação da América Latina e do Caribe para tornar realidade a criação e a implementação de políticas inclusivas de educação e, assim, melhorar a qualidade e a relevância da educação.

Temos informações de que, em muitos Estados Partes, persistem, de maneira paralela, duas vertentes educativas: o modelo educativo inclusivo e o modelo de educação especial. Este segundo é um modelo que exclui, segrega e marginaliza toda a população estudantil, particularmente as pessoas com deficiência. Dessa forma, a persistência da escolarização de pessoas com deficiência em centros especiais é uma segregação baseada em deficiência, sendo discriminatória e, conseqüentemente, incompatível com a CDPD/2006.

É fundamental erradicar a discriminação na legislação e na prática contra as pessoas com deficiência, sendo de efeito imediato e sem estar sujeita a uma implementação progressiva.

Uma vez que o direito à educação inclusiva e de qualidade é claramente para todos, é incompatível que os Estados pensem a educação a partir de um modelo paralelo de dois sistemas educativos — um geral e outro especial. A CDPD/2006 NÃO reconhece o direito à educação especial.

O modelo de educação especial não apenas exclui o estudante, mas também limita a sua inclusão social na vida adulta e não oferece as competências laborais necessárias para uma inclusão plena.

Portanto, a qualidade educativa deve ser assegurada no sistema geral ordinário de ensino por meio de apoios individualizados e ajustes razoáveis, no marco de um processo de transformação do sistema educativo (Organização das Nações Unidas, 2016).

Todas as pessoas com deficiência, independentemente do nível de apoio individualizado de que necessitam, têm direito a uma educação inclusiva e de qualidade. O fato de uma pessoa com deficiência precisar de níveis significativos de apoio individualizado não pode ser usado como uma justificativa para excluí-la do sistema geral ou ordinário de ensino e segregá-la para um ensino especial.

A proteção das pessoas com deficiência contra a discriminação em qualquer nível ou tipo de ensino se caracteriza, por um lado, pelo dever que todas as autoridades do Estado, em todos os níveis, têm de garantir que nenhuma pessoa seja excluída do sistema geral de ensino com base na deficiência e, por outro lado, pelo fato de, no sistema geral ou ordinário de ensino, as pessoas com deficiência terem os apoios individualizados e os ajustes razoáveis de que precisam — sendo que estes apoios e ajustes não podem justificar sua segregação em escolas especiais ou em unidades específicas em salas de aula comuns.

É importante ter em mente que os titulares do direito à educação inclusiva e de qualidade são as próprias pessoas com deficiência e não seus pais, mães ou outros familiares. No entanto, reconhece-se que as famílias têm o dever de cuidar e apoiar a inclusão educativa e de qualidade como também parte da comunidade educativa.

A educação inclusiva é o processo pelo qual se garante que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, necessidades ou características, tenham acesso a uma educação de qualidade e relevante em um ambiente de aprendizagem seguro e respeitoso.

Desse modo, falar em educação inclusiva não se trata apenas de incorporar estudantes diversos aos centros educacionais, mas também se refere à readaptação destes centros educacionais, dos planos de estudo e de tudo o que for necessário para que todos os estudantes tenham acesso a um processo educativo verdadeiramente inclusivo e que observe todas as necessidades educativas de

cada estudante, considerando suas condições sociais, interculturais, de saúde, pessoais, entre outras.

Os Estados Partes devem fazer os ajustes necessários em seus programas educacionais para que estes atendam às necessidades educativas da sua população.

A MUDANÇA DE PARADIGMA: CONCEPÇÃO INCLUSIVA DA ESCOLA

O desafio da educação atual é a desconstrução de aprendizagens baseadas em poder e construções colonialistas que enfatizam que são necessários um princípio de autoridade e um grupo de educandos que obedeçam; este modelo centra a educação no docente e deixa de fora as necessidades particulares dos estudantes. Um manifesto desconhecimento da natureza e das vantagens da educação inclusiva de qualidade e da diversidade, em termos de competitividade e aprendizagem para todos (Organização das Nações Unidas, 2016).

Uma das teorias filosóficas que sustenta a educação inclusiva é a alteridade e a singularidade não apenas dos estudantes, mas também dos docentes — uma educação que contribua para a construção de conceitos de um currículo que ofereça um discurso, em que é dito ao estudante o que dizer e o que pensar em última instância. Neste sentido, todo conceito educacional regido para homologar conteúdos e pessoas reduz o ser humano a uma máquina. A educação inclusiva baseia-se nos princípios de equidade e respeito pela diversidade, em que cada estudante pode desenvolver o seu potencial em um ambiente de apoio e aceitação.

Vargas-Manrique (2016) se refere ao diálogo nos processos de ensino-aprendizagem a partir de uma abordagem igualitária e distante do autoritarismo e da segregação. Esta teoria dialógica propõe não a imposição de ideias, mas uma relação recíproca entre o educador e o educando e isso não pode ocorrer se não houver um processo de comunicação. Porém, a falta de divulgação entre todos os pais e a falta de respostas adequadas às necessidades de apoio desenvolvem receios e estereótipos infundados de que a inclusão causará uma piora na qualidade do ensino ou terá um impacto negativo nos outros estudantes (Organização das Nações Unidas, 2016).

Esta teoria dialógica aplicada à educação refere-se à incorporação da comunicação e da interação entre estudantes e educadores, como um componente fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Tal abordagem educativa tem suas raízes nas ideias de Mikhail Bakhtin, que evidenciava a importância do diálogo na construção de significados e na formação de conhecimentos.

O DIALOGISMO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em vez de um modelo educacional unidirecional em que o professor transmite informações aos estudantes, o dialogismo promove a interação ativa em que ambos (estudantes e professores) participam do processo de construção do conhecimento. Isso envolve fazer perguntas, trocar ideias e refletir juntos. A diversidade de perspectivas e experiências que cada estudante traz para a sala de aula também é valorizada. Isto enriquece a discussão e ajuda os estudantes a compreender que não existe uma única maneira de ver as coisas, incentivando, assim, o pensamento crítico. O estudante é cocriador da sua própria aprendizagem, em vez de ser um receptor passivo de informações. Isto pode incluir trabalhos em grupo, debates e projetos colaborativos em que cada voz tem seu valor.

O diálogo também transforma a relação entre o professor e os estudantes e promove uma maior proximidade e confiança. O docente passa a ser um facilitador, que orienta e guia o processo em vez de ser a única autoridade. Efetivamente, no art. 4, parágrafo 3, da CDPD/2006, recomendam-se aos Estados Partes a respectiva consulta e convite ao trabalho colaborativo com as pessoas com deficiência, incluindo crianças, por meio das organizações que as representam, em todos os aspectos do planejamento, aplicação, supervisão e avaliação das políticas de educação inclusiva (Organização das Nações Unidas, 2006). Com isso, vincula-se o conteúdo acadêmico às experiências e conhecimentos prévios dos estudantes e a aprendizagem se torna mais relevante e significativa, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos, criativos e participativos, capazes de interagir e colaborar efetivamente em diversos contextos sociais e culturais.

CONSTRUTIVISMO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Outra teoria filosófica que apoia a inclusão educativa é o construtivismo, que sustenta que o conhecimento é construído por meio da experiência e da interação social, sendo fundamental para a educação inclusiva. Esta abordagem reconhece que cada estudante tem uma formação única e interesses diversos e promove a ideia de que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades individuais, ao mesmo tempo em que também enfatiza a colaboração entre pares e a aprendizagem em contextos sociais diversos.

O construtivismo promove a aprendizagem ativa, em que os estudantes participam ativamente do seu processo de aprendizagem, permitindo que cada estudante, independentemente das suas habilidades ou necessidades, participe de atividades que se adaptem aos seus interesses e estilos de aprendizagem. Os educadores podem personalizar as experiências de aprendizagem para envolver todos os estudantes de maneira significativa.

O construtivismo reconhece que cada estudante traz consigo um conjunto único de conhecimentos, habilidades, experiências e contextos culturais. Em uma sala de aula inclusiva, os educadores podem aproveitar esta diversidade para enriquecer o processo de aprendizagem. Ao promover um ambiente onde diferentes perspectivas são valorizadas, promove-se uma aprendizagem mais rica e significativa. Esta abordagem evidencia a importância da aprendizagem social, na qual os estudantes aprendem uns com os outros por meio da interação e da colaboração. Na educação inclusiva, o trabalho em grupo e as atividades colaborativas permitem que os estudantes se ajudem mutuamente, desenvolvam competências interpessoais e aprendam a valorizar as contribuições de todos, independentemente das suas diferenças.

A abordagem construtivista desenvolve o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas. Em um ambiente inclusivo, os estudantes podem enfrentar desafios diversos que os motivam a pensar de forma criativa e a encontrar soluções inovadoras. Isso não se aplica apenas ao conteúdo acadêmico, mas também à forma como os estudantes abordam as interações sociais e a colaboração na sala de aula. Também incentiva os estudantes a refletirem sobre seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo competências metacognitivas. Em uma educação inclusiva, esta reflexão permite que os estudantes compreendam as suas próprias necessidades, pontos fortes e áreas de melhoria — o que, por sua vez, promove um senso de autoeficácia e autonomia.

O construtivismo pressupõe a utilização de uma variedade de estratégias didáticas e materiais de modo a atender às especificidades dos estudantes. Isso inclui o uso de recursos de tecnologia assistiva, material concreto e abordagens diferenciadas que permitem a participação de todos os estudantes no processo de aprendizagem. Da mesma forma, promove a criação de um ambiente de aprendizagem em que todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados.

Quando o construtivismo foca na experiência ativa da aprendizagem e na interação social, alinha-se com os princípios da educação inclusiva promovidos pela CDPD/2006, uma vez que os educadores podem criar espaços de aprendizagem que não apenas abordam as necessidades acadêmicas de todos os estudantes, mas que também promovem um senso de comunidade e colaboração na sala de aula. Isto, por sua vez, prepara os estudantes para participarem, de maneira efetiva, de uma sociedade diversa e plural e afasta o ambiente convencional de sala de aula, promovendo um sentimento de pertencimento, essencial para o sucesso da educação inclusiva.

PRINCÍPIOS HUMANÍSTICOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Outra teoria filosófica que sustenta a inclusão educacional são os princípios humanísticos que valorizam a dignidade, o respeito e o desenvolvimento integral de cada indivíduo. A abordagem humanística defende que a educação deve centrar-se no estudante como um ser humano integral, promovendo o seu bem-estar emocional e social juntamente com o seu desenvolvimento acadêmico. Com esta abordagem, fortalece-se o sentimento de pertencimento, já que realmente não deixa ninguém para trás, não abandona o estudante com deficiência, mas torna-o parte da tarefa total da sala de aula, pois atende à diversidade.

O DIREITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO: OBJETIVO DA INCLUSÃO PLENA

Alguns esforços são reconhecidos no Brasil em relação ao direito à educação, tais como:

- Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015): que garante o acesso à educação e a outros serviços para pessoas com deficiência.
- A criação de programas e iniciativas nos níveis federal, estadual e municipal para a formação de docentes, a adaptação de currículos e a melhoria da infraestrutura escolar para torná-la acessível; ao mesmo tempo, visando a realização de esforços por adaptar as escolas e criar recursos pedagógicos que facilitem a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO EFETIVA DA CDPD/2006 E SEU COMENTÁRIO GERAL Nº 4 NO BRASIL

- Formar e capacitar os docentes para implementar metodologias inclusivas que se adaptem à diversidade dos estudantes.
- Contribuir para acabar com a discriminação e a estigmatização, que ainda persistem em alguns contextos, o que gera um ambiente de exclusão, traduzindo-se em atitudes negativas tanto por parte dos outros estudantes como da comunidade educativa, afetando o bem-estar dos estudantes com deficiência.
- Aumentar o financiamento e o investimento para a adaptação das escolas e a implementação de programas de apoio, preparação do corpo docente, assistência pessoal e garantia das medidas de apoio.

- Estabelecer mecanismos adequados para avaliar e realizar um acompanhamento da implementação de políticas inclusivas.
- Contar com dados e análises sobre a situação real da educação inclusiva para fazer ajustes e melhorias.
- Realizar ações de conscientização, conforme o art. 8 da CDPD/2006, para promover a consciência sobre os direitos das pessoas com deficiência na comunidade educativa.
- Reconhecer as famílias no âmbito educativo, já que depende do apoio e da participação dos seus familiares, mas proporcionando-lhes as informações e os apoios necessários.

A última recomendação do art. 24, emitida pelo Comitê de Especialistas das Nações Unidas em matéria de Deficiência para o Brasil, declara:

O Comitê recomenda ao Estado Parte que intensifique seus esforços e aloque fundos suficientes para consolidar um sistema educativo inclusivo e de qualidade. Recomenda também a implementação de um mecanismo responsável por proibir, supervisionar e sancionar a discriminação baseada na deficiência nos sistemas educacionais públicos e privados, realizar ajustes razoáveis e garantir a acessibilidade em todos os centros educacionais (Organização das Nações Unidas, 2016).

O Protocolo Facultativo, de forma especial, e as recomendações do Comitê abrem as portas para o Brasil para que a comunidade educativa organizada (familiares, docentes, instituições ou indivíduos) apresente reclamações relativas à NÃO implementação da CDPD/2006 no sistema educacional. O procedimento para a análise das comunicações recebidas em virtude do Protocolo Facultativo é o seguinte: transmissão de comunicação ao Comitê, registro da comunicação, se necessário solicitação de esclarecimentos ou informações adicionais, comunicado aos membros do Comitê do grupo de trabalho e depois ao plenário. No link a seguir, é possível encontrar o formulário de denúncia individual e uma nota que orienta o(s) reclamante(s) sobre como apresentar a comunicação ao CRPD: <https://www.ohchr.org/é/documents/tools-and-resources/form-and-guidance-submitting-individual-communication-treaty-bodies>.

Deve também conter informações sobre quem apresenta a comunicação, informar a vítima, o Estado Parte e a data da comunicação, descrever o caso ou o assunto, o que inclui a referência dos artigos da CDPD/2006 que são considerados violados, detalhes do procedimento (isso inclui a descrição e os meios de verificação de que todos os procedimentos internos foram esgotados), mencionar os artigos da CDPD/2006 em primeira e segunda instância do Protocolo Facultativo que orienta e transversaliza o caso e, por fim, os anexos considerados necessários.

CONCLUSÕES

Para finalizar, é preciso querer fazer — isso tem relação direta com a atitude; é preciso conhecer os estudantes —, não estigmatizar; é preciso evitar destacar as diferenças; ampliar as visões e buscar benefícios para todos. Capacidades e limitações coexistem em todas as pessoas. Também é fundamental desejar ter uma instituição de ensino para todos, fazendo as adaptações que sejam necessárias sem poupar recursos humanos e financeiros.

A educação inclusiva busca ensinar sobre o respeito e a aceitação de pessoas de todos os tipos, sejam de diferentes etnias, gênero, orientação sexual, fé e deficiência, devendo capacitar os docentes e dotá-los de recursos para aplicar as práticas inclusivas de educação de modo que este processo ocorra em um ambiente seguro, acolhedor e respeitoso.

A Convenção e seu Protocolo Facultativo desafiam as noções tradicionais de sucesso educativo, promovendo, em vez disso, um modelo inclusivo que valoriza a diversidade como um componente essencial da aprendizagem e representa a transformação das escolas em espaços inclusivos, como um desafio que exige um compromisso coletivo e uma revisão profunda das práticas pedagógicas, assim como das estruturas institucionais tradicionais. Desafia a comunidade educativa a incorporar as três abordagens já descritas: dialógica, construtivista e humanista da educação.

A diversidade é um fato natural, é a normalidade: o mais normal do mundo é que sejamos diferentes (felizmente) (Pujolàs; Lago, 2006, p.7).

REFERÊNCIAS

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: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 ago. 2024.

FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>. Acesso em: 25 set. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Superando desigualdades**: por que a governança é importante. Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, 2009. São Paulo: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189384>. Acesso em: 5 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Comentário Geral nº 4 Artigo 24: Direito à educação inclusiva**. Nova York: ONU, 2016. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>. Acesso em: 10 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, de 13 de dezembro de 2006. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>. Acesso em: 5 ago. 2024.

PUJOLÀS, P. M.; LAGO, J. R. **Cap a una educació inclusiva: crònica d'unes experiències**. Vic: Eumo, 2006.

VARGAS-MANRIQUE, P. J. Una educación desde la otredad. **Revista Científica General José María Córdova**, v. 14, n. 17, p. 199-222, 2016.

A DIFERENCIAÇÃO ENTRE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR: DOS CONCEITOS AOS EFEITOS NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

ROSÂNGELA MACHADO

INTRODUÇÃO

O propósito deste artigo é realizar uma reflexão sobre as diferenças conceituais entre as perspectivas da integração e da inclusão escolar, considerando seus impactos no pensamento, na implementação de políticas educacionais, na organização curricular e nas práticas pedagógicas cotidianas, relacionando-as ao acesso dos estudantes com deficiência à escola comum e às condições para sua permanência, participação e continuidade dos estudos, uma vez que esses estudantes se tornam presença na escola comum.

Por que é importante entender as diferenças entre essas perspectivas? Por que muitos segmentos as confundem e afirmam adotar a perspectiva inclusiva, quando, na verdade, ainda seguem os princípios da integração escolar? O que ainda precisa mudar em nosso pensamento para que todos tenham acesso à escola comum? Por que a dificuldade de mudança no pensamento consiste na maior barreira para a inclusão? Quais práticas pedagógicas na escola comum refletem a

perspectiva inclusiva e quais ainda são indicativas de integração? Como assegurar a participação plena desses estudantes nas atividades escolares comuns?

Embora os termos integração e inclusão possam parecer semelhantes, indubitavelmente se diferenciam em função de pressupostos, crenças, valores e práticas que foram se constituindo ao longo do tempo. Os princípios que sustentam o sistema educacional inclusivo não são os mesmos da integração escolar, sendo crucial reconhecer que a inclusão é incompatível com a integração.

A inclusão escolar parte de um novo referencial que defende o direito de todos à educação, sem exceção e sem discriminação, exercido na escola comum. Em contraste, a integração escolar define critérios de elegibilidade atrelados a sistemas de classificação que determinam quem pode ou não estar na escola comum. Essa comparação por si só já seria suficiente para diferenciar as duas abordagens.

Muitos segmentos, ainda ancorados nas crenças da integração escolar, denominam o movimento de defesa pelo direito de todos à educação como “inclusão radical” e qualificam as pessoas envolvidas nesse movimento de “inclusivistas”. Se o sentido desses adjetivos — “radical e inclusivistas” — fosse relacionado ao direito à educação escolar na escola comum, inegociável e indisponível, eles estariam corretos. Contudo, o sentido dado é outro: o de irresponsabilidade. A verdadeira falta de responsabilidade é continuar negando o direito à educação de todos, recusando matrícula em escolas comuns sob alegação de deficiência.

O direito à educação é consagrado em tratados internacionais, como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD, aprovada em 2006 durante uma assembleia da Organização das Nações Unidas (Organização das Nações Unidas, 2006). Este tratado materializou em seu texto mudanças conceituais resultantes de um longo processo de luta pelos direitos das pessoas com deficiência.

Conquanto muitos países tenham ratificado a CDPD/2006 e alterado sua legislação para se adequar aos preceitos da Convenção, ainda persiste a perspectiva da integração escolar. Isso ocorre devido à manutenção de escolas e classes especiais segregadas como parte integrante do sistema educacional e à inserção parcial de estudantes com deficiência em turmas das escolas comuns, com base em critérios de elegibilidade. Essas práticas impedem que o direito pleno à educação seja efetivamente alcançado.

De acordo com o Comentário Geral nº 4, item 3:

Há progressos, porém o Comitê está preocupado porque seguem existindo problemas profundos. Muitos milhões de pessoas com deficiência estão privadas do direito à educação e muitas mais só o têm em ambientes onde as pessoas com deficiência estão isoladas dos seus pares (Organização das Nações Unidas, 2016).

Abrir as portas da escola, mas deixar uma parcela significativa de estudantes com deficiência fora dela é uma prática que contraria os preceitos estabelecidos pela CDPD/2006 e por outros tratados internacionais. Essa abordagem perpetua a exclusão e a segregação, violando o direito à educação de todos os estudantes no ambiente escolar comum.

Merece atenção a experiência do Brasil como um país que se destaca pelo aumento da taxa de matrículas de estudantes com deficiência na escola comum, fato impulsionado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, publicada pelo Ministério da Educação (MEC), em 2008 (Brasil, 2008b), mesmo ano em que foi aprovada a CDPD/2006 por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 (Brasil, 2008a) e do Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009), com valor de emenda constitucional. Portanto, todas as garantias firmadas por ela são consideradas constitucionais, presentes no art. 5º, § 3º da Constituição Federal de 1988.

O Censo Escolar de 1998 mostrava que apenas 13% das pessoas com deficiência frequentavam as classes comuns do ensino regular e 87%, os ambientes segregados. Em 2022, o Censo Escolar revelou um percentual de 89,9% das matrículas desse público em classes comuns do ensino regular (Brasil, 2022).

É inegável que a PNEEPEI/2008 representa um marco histórico que promoveu uma mudança de perspectiva, ao compreender a educação como um direito humano fundamental que se efetiva na escola comum. A partir deste documento político, iniciou-se um movimento de desconstrução de práticas educacionais de segregação e de inserção parcial que obstruíam o pleno acesso à escola comum. Segundo a pesquisa de Barbosa (2023, p. 234):

Uma vez que a inclusão veio para ficar – e, como visto nesta pesquisa, isso é resultado da PNEEPEI e das normas, dos programas e das ações a ela vinculados – os que estavam no mesmo campo, em defesa da escola comum, se tornaram a grande maioria.

A despeito, ainda há movimentos que estabelecem vários mecanismos de resistência, oposição e descontinuidade da PNEEPEI/2008. São movimentos atentatórios ao direito à educação e em defesa da continuidade da institucionalização das pessoas com deficiência em espaços separados, tendo como pressuposto o modelo caritativo e biomédico da deficiência que reduz a pessoa com deficiência ao déficit.

A tentativa de instituir a chamada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE/2020, do Ministério da Educação, instituída por meio do Decreto presidencial nº 10.502/2020 (Brasil, 2020), caracteriza-se como um exemplo de resistência e oposição à PNEEPEI/2008 e de apoio à manutenção dos espaços segregados, considerando,

equivocadamente, escolas e classes especiais como espaço de escolarização em substituição à escola comum. É um documento que ignora os fundamentos e os princípios da educação inclusiva e o art. 24 da CDPD/2006, que estabelece, nas alíneas “a” e “b” do item 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 (Organização das Nações Unidas, 2006).

Além disso, essa “nova” Política reavivou a corrente biomédica da educação especial com ideias ultrapassadas da deficiência, intensificando as práticas de segregação e isolamento no contexto da escola comum, de intervenções terapêuticas no campo educacional e da hegemonia do saber médico em detrimento do saber educacional.

Para ser aceita pelos movimentos sociais e não causar tanto impacto, a PNEE/2020, reconhecidamente integracionista, foi apresentada por seus idealizadores como uma política de atualização e aprimoramento da PNEEPEI/2008. Todavia, o que de fato aconteceu foi uma verdadeira resistência à inclusão escolar e um retorno às práticas de integração escolar, como reiteram Figueiredo e Machado (2022, p. 52, grifo nosso):

As bases conceituais da PNEE/2020 estão atreladas a um sistema de categorização que autoriza decisões sobre quem pode e quem não pode estar na escola regular. Em nome de uma capacidade intelectual e comportamental predeterminada, considerada necessária e indispensável ao benefício da educação escolar, muitos estudantes com deficiência estão sujeitos ao risco de não usufruírem o direito à educação. Essa perspectiva revela o retorno ao modelo de **integração escolar**, de natureza classificatória e excludente [...] Na nova Política, as pessoas com deficiência que não se “qualificavam” ou não se “beneficiavam” do ensino regular são indicadas para as classes

ou escolas especializadas, tendo como proposta um conjunto de serviços compensatórios, centrado na deficiência.

O Decreto nº 10.502/2020 foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal e revogado pelo Presidente da República em 2023, devido à pressão exercida pelos movimentos sociais. Contudo, as ações para desestruturar e distorcer a PNEEPEI/2008 continuam por meio de projetos de lei, pareceres, resoluções, entre outros mecanismos que visam fortalecer a concepção médico/terapêutica da deficiência e a implementação de práticas no contexto da escola comum fundamentadas no modelo da integração escolar.

Neste sentido, para aprimorar o entendimento sobre as diferenças entre integração e inclusão escolar e compreender as distorções dos fundamentos e princípios da PNEEPEI/2008, as seções subsequentes serão divididas em duas etapas, possibilitando um aprofundamento dos pressupostos de ambas as perspectivas e permitindo um estudo mais detalhado de seus impactos nas políticas e nas práticas educacionais.

A primeira etapa se concentrará nas questões relacionadas ao acesso dos estudantes com deficiência à escola comum. Em seguida, o foco será o contexto da escola comum e as condições de permanência, participação e continuidade dos estudos desses estudantes.

O ACESSO À ESCOLA COMUM: PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO ESCOLAR

Adentrar a perspectiva da integração nos faz compreender o porquê de muitos estudantes com deficiência permanecerem fora da escola comum, em espaços exclusivos e excludentes. Primeiramente, a integração escolar tem como um de seus princípios a normalização. O que significa isso? Significa dizer que se admitem pessoas com deficiência em escolas comuns, quando essas atendem às habilidades exigidas, consideradas necessárias para o benefício da educação escolar. Por esse motivo, muitos estudantes com deficiência foram e são excluídos da escola comum, não usufruem do direito à educação, são desconsiderados sujeitos da justiça, como se a dignidade humana pertencesse apenas a um grupo de humanos que segue um perfil ideal de estudante.

O movimento de integração escolar, que teve início nos anos 1960, caracteriza-se, então, como a inserção parcial de estudantes com deficiência no ensino comum, ao estabelecer um tipo de contrato social que chamamos de “vantagem mútua” (Nussbaum, 2013) — ou seja, acessam a escola somente os que retribuem com o desempenho acadêmico da média. Eis, então, uma grande barreira: a fascinação pelo padrão paradigmático de estudante, de pessoa, reforçando que

o problema está no “anormal”, naquele que está fora da norma. Sendo a anormalidade o problema, Skliar (2006, p. 137) nos alerta que assim “vigiamos cada um dos desvios, descrevendo os detalhes patológicos, suspeitando de toda deficiência, afirmando que algo está errado e pode ser corrigido, que ter uma deficiência é um problema”.

Por isso, determinados segmentos pensam em ambientes à parte, porque o que está em jogo não é a complexidade humana, a diferença humana, o jeito de ser e de habitar a escola de cada estudante, não é o sujeito da justiça e todo seu direito de acessar os bens públicos segundo suas condições e capacidades.

Segundo Burbules (2006, p. 162):

O pressuposto de semelhança ou normalidade frequentemente significa apenas expectativa de conformidade a uma série de modelos dominantes; e mesmo quando as diferenças são consideradas, são definidas em relação a normas e categorias estabelecidas.

De fato, a integração escolar está intrinsecamente relacionada com conceitos sobre deficiência que enfatizam o “*déficit*”, com sistemas de classificação que faz com que as anormalidades sejam renovadas e com práticas pedagógicas centradas em um padrão normativo de estudante ideal. Além disso, as escolas especiais são espaços restritivos que reúnem atividades de assistência, reabilitação, saúde e escolarização.

Por isso, esse modelo resulta em uma organização que vai desde a inserção parcial de estudantes com deficiência na escola comum até a manutenção de classes e escolas especiais, impondo barreiras para o pleno direito à educação de todos, sem exceção.

O ACESSO À ESCOLA COMUM: PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Os anos 1990 marcam o início do movimento de inclusão escolar, cujo foco não é a inserção de alguns estudantes com deficiência na escola comum, mas a inserção de todos. O princípio da inclusão não é o da normalização. A dita normalidade, e não a suposta anormalidade, se constitui como a origem do problema.

É a partir, também, da resignificação do sentido de justiça social que surge o movimento inclusivo, que tem como princípio o reconhecimento da diferença humana. Cada pessoa é uma pessoa, é singular. Cumpre, portanto, assegurar a dignidade humana a todas as pessoas e não apenas a um grupo de humanos.

Para Nussbaum (2013, p. 2), há três problemas de justiça ainda não solucionados e, dentre eles, o de justiça para com as pessoas com deficiência:

[...] há o problema de justiça para pessoas com impedimentos físicos e mentais. Essas pessoas são pessoas, mas não foram até agora incluídas como cidadãos em uma base de igualdade com relação aos outros cidadãos, nas sociedades existentes. O problema de estender educação, assistência médica, direitos e liberdades políticos bem como cidadania equânime de maneira mais ampla a tais pessoas parece um problema de justiça, e um problema urgente. Uma vez que a solução desse problema requer um novo modo de pensar a cidadania, uma nova análise de propósito de cooperação social (que não foque a vantagem mútua) e, ainda, ênfase na importância do cuidado como um bem social primário.

É nesse contexto que surgem os movimentos sociais de pessoas com deficiência que passam a reivindicar direitos, passam a ser consideradas matéria de justiça.

A injustiça social se enraíza, quando não incluímos aqueles que não estão de acordo com o padrão de normalidade definido pela sociedade, quando determinadas habilidades são condições para a escolha dos princípios políticos. Todos os seres humanos têm uma dignidade inerente e, por isso, devem ser sujeitos da justiça, partes integrantes do contrato.

Nussbaum (2013, p. 20) assinala que:

Assim, quando a tradição determina certas habilidades (racionalidade, linguagem, iguais em capacidade física e mental) como pré-requisitos para a participação do procedimento que escolhe os princípios, essas exigências geram grandes consequências para o tratamento de pessoas com impedimentos e com deficiência na qualidade de destinatárias ou sujeitos da justiça na sociedade aí resultante.

A inclusão escolar estabelece um modelo de justiça social, em que todos cabem no contrato social, todos são matéria de justiça e têm o direito de acessar os bens sociais. Todos cabem na escola. Conforme o Comentário Geral nº 4 (Organização das Nações Unidas, 2016): “Todos são titulares de direito, isso significa o direito de estar na escola, de ser estudante”.

Ações de exclusão física ou de segregação se revelaram como capazes de afetar a dignidade humana e devem ser julgadas por não preservarem o bem próprio dos que foram atingidos por elas. A partir de uma abordagem crítica de ética e de justiça, dar tratamento isonômico às pessoas garante-lhes igualdade de dignidade, que inclui a paridade de direitos. As pessoas, ao conviverem, são responsáveis umas pelas outras, envolvidas pelo compromisso de justiça e pelo

dever de assegurar que tenham uma vida comum umas com as outras. Respeitar a dignidade humana significa promover o acesso aos bens públicos a todos.

Esse contexto de mudança de pensamento resultou na consolidação da CDPD/2006 e da PNEEPEI/2008, como tratados que estabelecem princípios que têm como base o movimento de inclusão e não o de integração.

Torna-se imprescindível, desse modo, fortalecer os tratados internacionais e nacionais que asseguram o direito à educação de todos e de todas as estudantes, cujo acesso não está vinculado a um modelo de estudante idealizado.

A PERMANÊNCIA E A PARTICIPAÇÃO: PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO ESCOLAR

Após superar a barreira de acesso, o estudante com deficiência se torna presença no ambiente escolar comum. E agora? Quais práticas educacionais se estabelecem para assegurar ações inclusivas dentro da escola? Não há inclusão escolar sem o acesso à escola comum, mas os estudantes com deficiência podem enfrentar, dentro da escola, sérias barreiras associadas à sua participação devido às práticas pedagógicas com enfoque normalizador da integração escolar.

No início da integração escolar, diversos modelos de atendimento foram organizados dentro das escolas comuns, pautados no modelo biomédico/terapêutico da deficiência e seu caráter normativo. Entre eles, estão as classes especiais, o ensino itinerante, as adaptações curriculares, as salas de apoio e as salas de recursos para estudantes com deficiência visual e auditiva. Essas foram, e ainda são em muitos lugares, as medidas de apoio atribuídas aos professores e professoras do campo da educação especial e adotadas pelo movimento integracionista, compostas por práticas reabilitadoras, compensatórias e substitutivas do ensino nas classes comuns.

Essas práticas estão distantes de se configurarem como medidas de apoio nos termos da CDPD/2006 e da PNEEPEI/2008, diferindo-se significativamente da abordagem da educação inclusiva. Conforme o Comentário Geral nº 4 da ONU:

Todas as medidas de apoio planejadas devem estar alinhadas com o objetivo da inclusão. Portanto, devem visar a proporcionar aos alunos com deficiência mais oportunidades de participar das aulas e atividades extracurriculares junto com seus colegas, em vez de excluí-los (Organização das Nações Unidas, 2016, § 34).

Em tempo de inclusão escolar, embora a escola tenha aberto as suas portas para universalizar o ensino, é crucial reconhecer que o modelo de integração

escolar ainda desempenha forte influência na vida escolar dos estudantes com deficiência que enfrentam diversas formas de discriminação. Isso ocorre mediante a condição de que todos se conformem a uma ideia normativa de estudante.

Nesse contexto, sob a égide das chamadas medidas de apoio ou adaptações razoáveis, outros modelos de atendimento com o mesmo enfoque se impõem para os estudantes com deficiência nas escolas comuns. Com frequência, com foco na personalização do ensino, são elaborados planos educacionais individualizados que reduzem os conteúdos e refletem baixas expectativas em relação aos estudantes com deficiência.

São medidas que não levam em conta a escola e sua estrutura e se pautam em pedagogias normalizadoras e terapêuticas que sujeitam os estudantes a uma série de instrumentos de classificação e intervenções especializadas. Dussel destaca o conceito de normalização abordado por Adriana Puiggrós:

Tomando a noção de normalização de Michel Foucault, a autora argumenta que essa pedagogia se baseou na criação de uma norma ou grade geral em termos da qual se pode medir cada um dos indivíduos, e identificar se cada um cumpre com ela ou se desvia do parâmetro comum. Assim, a norma pressupõe a ideia de que o indivíduo desviante deve ser “corrigido”, seja por meio da punição, seja pela adoção de estratégias de reforço que impeçam que o comportamento transgressor se repita (Puiggrós, 1990, p. 41 *apud* Dussel, 2004, p. 317, tradução nossa).

Isso se dá porque o objetivo subjacente é alcançar a normalização e a homogeneização, ao invés de reconhecer e potencializar as capacidades individuais de cada estudante.

Muitos são os exemplos de medidas de apoio que marginalizam e privam a participação plena dos estudantes com deficiência das atividades escolares coletivas. Assim como o fracassado Decreto nº 10.502/2020, outras iniciativas, tais como o Projeto de Lei nº 3.035/2020, da Câmara dos Deputados, e o Parecer nº 50/2024, do Conselho Nacional de Educação, se inserem nesse movimento de retorno às velhas concepções de medidas de apoio fundamentadas em práticas superadas da educação especial dentro da escola comum, além de realizar um intenso movimento de distorção e descontinuidade da PNEEPEI/2008, principalmente, no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, previsto na Constituição Federal e regulamentado em 2009 na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que atua na perspectiva do modelo social da deficiência e na eliminação de barreiras do/no ambiente escolar.

Tais movimentos insistem em manter a perspectiva da integração escolar, propondo políticas de reabilitação para os estudantes com deficiência dentro dos espaços escolares, por meio da inserção de profissionais da área clínica, de técni-

cas e métodos, bem como a elaboração de planos educacionais individualizados que centralizam o suposto atraso do estudante naquilo que ele não consegue fazer, naquilo que precisa ser recuperado.

Há a tematização do outro e, conseqüentemente, pensa-se ser possível dentro da escola comum uma terapia específica ou um currículo específico que promova a individualização dos programas escolares, de currículos adaptados, de redução dos objetivos educacionais à pretensão de os professores e professoras terem condições de predefinir o que os estudantes com deficiência são capazes de aprender, dentre outras práticas que não coadunam com os preceitos da PNEEPEI/2008.

Desta forma, o foco é o diferente, aquele que foge à norma, e não a diferença.

Por isso, a PNEEPEI/2008 é uma política combatida por estes segmentos, devido à mudança de concepção e de organização que provocou na educação especial para se adequar à perspectiva inclusiva, indicando-a como uma modalidade que, no contexto escolar, identifica as barreiras que impedem o acesso, a permanência e a participação dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação em classes comuns das escolas comuns.

É ilusório pensar que os profissionais e as técnicas da educação especial na perspectiva da integração escolar resolverão questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Isso faz com que se perpetue a lógica de que a inclusão de estudantes com deficiência exige conhecimentos fora do alcance dos professores e gestores do ensino comum. Não é possível manter na escola um modelo que tanto dificultou o acesso a ela.

A PERMANÊNCIA E A PARTICIPAÇÃO: PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

O modelo médico/terapêutico da deficiência e a pedagogia normalizadora — ambos amparados em sistemas de classificação — impõem barreiras à participação plena dos estudantes com deficiência nas atividades escolares coletivas, como discutido ao longo deste artigo.

A partir do modelo social da deficiência e do modelo de direitos humanos, surge uma nova compreensão da deficiência. O foco se volta para as barreiras provenientes do ambiente e para o fortalecimento dos princípios de igualdade e de não discriminação, culminando em políticas de acessibilidade e de reconhecimento das diferenças humanas previstas na CDPD/2006 e nas orientações da PNEEPEI/2008.

Toda essa mudança na forma de compreensão da deficiência e de justiça social é fundamental para garantir os direitos das pessoas com deficiência. Porém,

quando se trata da escola, há de se fazer uma pergunta antes mesmo de qualquer antecedente social ou individual: o que faz a escola ser escola?

Primeiramente, o que define a essência da escola é o seu ponto de vista pedagógico, e não as perspectivas terapêutica, psicológica, médica, econômica. Do ponto de vista pedagógico, a escola tem caráter público, comum e de igualdade. Público, no sentido de ser aberta a todos e a todas as estudantes, sem excluir ou discriminar ninguém e, por isso mesmo, ela está diretamente ligada ao conceito de democracia. Comum significa que todos e todas as estudantes vivem a experiência escolar juntos, participando do mesmo currículo. De igualdade, no sentido de reconhecer que todos podem aprender.

O ponto de vista pedagógico baseia-se em uma crença utópica: todos podem aprender tudo. É um ponto de partida, não é alvo a ser atingido. Esse ponto de partida traz alguém para a posição de ser capaz. Quando se traz alguém para a posição de ser capaz, transforma-se esse alguém em estudante (Masschelein; Simons, 2014).

Quando o estudante com deficiência se torna presença na escola comum, conseqüentemente, ele se torna um estudante que tem o direito de ser, de estudar e de viver a experiência escolar coletiva.

O que faz a escola ser escola é compreender que o que cada um aprende, como aprende, o que deseja aprender, é de cada um. Aprendizagem é múltipla, é processo, é interação, é ativa, é criativa. Por isso, a aprendizagem não pode ser tratada a partir de uma perspectiva externa, funcionalizante e instrumentalizada. A aprendizagem é aquilo que afeta, que atravessa um indivíduo, que o provoca por questões que lhe chamam a atenção e o interesse, mobilizando saberes para modificá-los ou ampliá-los. E, sobretudo, o tempo de aprendizagem é o do estudante. Não é o tempo da escola.

Por tudo isso, a escola é um lugar de atenção, de igualdade, de acessibilidade, de cuidado de si e do outro. É um lugar de perspectiva pedagógica que torna possível uma nova geração: que cuida, que é amorosa, que é colaborativa, que não discrimina.

A escola é um espaço público que reúne unicidade e singularidade. Unicidade, porque agrega pessoas, pertencentes ao gênero humano; e singularidade, porque cada pessoa é uma.

Como afirma Arendt (2016), os seres humanos não são repetições interminavelmente reprodutíveis do mesmo modelo. A escola não pode estar associada a uma falsa ideia de que se pode saber tudo sobre o estudante com deficiência, antes de assumir a responsabilidade por ele. É nesse sentido que a inclusão escolar tem como princípio basilar o reconhecimento da diferença humana. Não confunde a diferença com o diferente — aquele que não corresponde à média ou a norma fictícia de estudante.

O estudante com deficiência tornou-se presença na escola, mas tornar-se presença não é simplesmente um processo de se apresentar na escola, embora

isso tenha sido muito relevante. Tornar-se presença consiste em se apresentar a uma comunidade, uma comunidade escolar, que não tem nada em comum, a não ser o currículo escolar.

Tendo em vista essas reflexões sobre o que faz a escola ser escola, torna-se mais fácil compreender quais medidas de apoio são necessárias para garantir o acesso dos estudantes com deficiência ao currículo escolar comum, sem o atravessamento de práticas pedagógicas que perpetuam a herança dos períodos de segregação e discriminação que foram impostos às pessoas com deficiência ou de aplicação de técnicas terapêuticas por profissionais especializados. A escola não é um lugar de reabilitação, tampouco de tratamento.

Inicialmente, é possível considerar dois tipos de medidas de apoio: (1) as medidas de acessibilidade universais, que envolvem um coletivo de pessoas e atendem às normas estabelecidas em documentos políticos e legais; (2) as adaptações razoáveis, que buscam atender às necessidades específicas que não foram contempladas pelas medidas de acessibilidade universais.

A expressão “adaptações razoáveis” é utilizada na CDPD/2006 e foi traduzida dessa forma para o português. No entanto, o termo “adaptação” apresenta seus problemas. Ele pode indicar um ajuste da pessoa com deficiência ao ambiente normatizado, ao invés de transformar o ambiente para ser acessível a todos e a todas. Assim, traz a ideia de que o “problema” está no indivíduo e não nas barreiras impostas pelo ambiente.

Obviamente, para se alinhar à CDPD/2006 e à PNEEPEI/2008, as adaptações razoáveis devem ser compreendidas como medidas de apoio para eliminar as barreiras de acesso ao currículo comum, com a finalidade de promover a participação plena.

De acordo com Fernandez e Cobeñas (2021, p. 119, tradução nossa):

Por “apoio” não entendemos uma adaptação ou adequação a uma proposta pedagógica que permanece inalterada, nem um recurso humano ou didático que promove a segregação ou o isolamento das pessoas com deficiência.

Qualquer medida de apoio, que separa ou promove uma inserção parcial e gradativa dos estudantes com deficiência nas atividades escolares comuns ou que elabora e executa planos de ensino individualizados que promovem um currículo paralelo, segundo o “nível” de deficiência de cada indivíduo, não pode ser considerada uma medida de apoio que tem como objetivo a inclusão.

Fernandez e Cobeñas (2021, p.116-117, tradução nossa) explicam que:

Aqueles que vêm da educação especial tendem a reproduzir a lógica dessa modalidade nas escolas comuns, não contribuindo como apoio, mas como integradores de meninos e meninas

com deficiência. Isso significa que - dentro da escola comum oferecem um ensino diferenciado, em espaços diferenciados (em outras salas de aula, fora delas ou em um canto da sala de aula comum), com conteúdos diferentes e até com abordagens didáticas distintas. Isso é possível pelo fato de muitas escolas comuns ainda não reconhecerem as alunas e os alunos com deficiência como estudantes legítimos de suas instituições, e considerarem que seu ensino deveria ser realizado por professores de escolas especiais ou por profissionais externos.

O direito à educação se concretiza com o acesso pleno à escola comum e à participação plena nas atividades escolares coletivas. Nenhum estudante a menos na escola significa, também, nenhum estudante a menos nas atividades escolares comuns.

De acordo com o Comentário Geral nº 4:

Todas as medidas de apoio previstas devem ser adequadas ao objetivo da inclusão. Portanto, devem ter como objetivo dar aos alunos com deficiência mais oportunidades de participar em aulas e atividades extracurriculares juntamente com os seus pares, em vez de marginalizá-los (Organização das Nações Unidas, 2016, p. 11).

Isso envolve a implementação de estratégias, recursos e serviços de acessibilidade que identificam as barreiras que impedem o acesso e a participação de estudantes com deficiência ao currículo escolar compartilhado por todos, o que inclui a disponibilização de materiais didáticos em formatos acessíveis, modos e meios de comunicação aumentativa e alternativa, tecnologias da informação e comunicação acessíveis, o uso do braile, os recursos para orientação e mobilidade, entre outros.

Com base nesse entendimento de medidas de apoio, a PNEEPEI/2008 definiu o AEE como um serviço que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008b).

Planejar uma medida de apoio requer um estudo de caso para conhecer o estudante com deficiência em sua interação com o ambiente escolar, em suas experiências e relações humanas. Cumpre identificar as barreiras de acesso presentes no contexto escolar e elaborar um plano de atendimento personalizado, já que não há um recurso único para uma determinada deficiência.

As medidas de apoio não se caracterizam como escolarização paralela e individualizada. Portanto, um plano de atendimento para o estudante com defi-

ciência, visando à acessibilidade ao currículo comum, não pode ser confundido com um plano paralelo de escolarização.

Em síntese, para assegurar o acesso pleno à experiência escolar coletiva, deve-se reconhecer que o estudante com deficiência é, antes de tudo, um estudante, e que as medidas de apoio devem ser complementares à escolarização e, de maneira alguma, devem substituir o currículo escolar comum.

CONSIDERAÇÕES

Compreender os movimentos que orientam as políticas educacionais implica examinar de que maneira os estudantes com deficiência podem ser privados do seu direito à educação e à participação plena no contexto da escola comum. Sistemas educacionais inclusivos têm o propósito de modificar a realidade de exclusão e segregação enfrentada pelas pessoas com deficiência, tanto no acesso à escola quanto na participação das atividades escolares comuns.

Portanto, é necessário manter a atenção aos movimentos que proclamam a atualização e o aprimoramento de políticas existentes, como a PNEEPEI/2008, ou que propõem projetos de lei e pareceres educacionais normativos, mas que, na verdade, se amparam em abordagens caritativas e terapêuticas, legitimam formas diversas de discriminação por motivos de deficiência e promovem políticas de retrocesso disfarçadas de inclusivas.

Embora abrir as portas da escola para universalizar o ensino seja o primeiro passo para garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, é igualmente crucial reconhecer que, dentro da escola, a busca pela uniformidade dos estudantes não deve ser um objetivo.

O Estado, cuja responsabilidade primordial deve ser remover obstáculos que afetam as pessoas com deficiência, precisa estar ativamente engajado na implementação e na promoção de políticas públicas abrangentes, com o propósito de fomentar sistemas educacionais inclusivos.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A condição humana**. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

BARBOSA, M. C. **A nova velha política nacional de educação especial de 2020: distorcer para retroceder**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022.** Brasília: Inep, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BURBULES, N. C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. *In*: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DUSSEL, I. Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 305-335, 2004.

FERNANDEZ, M. C.; COBEÑAS, P. Educación inclusiva en América Latina: repensando los sistemas educativos para construir igualdad. *In*: ORRÚ, S. E.; BOCCIOLESI, E. (org.). **Somos todos diferentes!** Educação, diferença e justiça social. Campinas: Librum Editora, 2021. *E-book*.

FIGUEIREDO, A. C. M. de; MACHADO, R. A Política Nacional de Educação Especial de 2020 e sua vinculação com a segregação e a integração escolar. *In*: VARELLA, C. (org.). **Direitos das pessoas com autismo e outras deficiências: questões atuais.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2022.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NUSSBAUM, M. C. **Fronteiras da justiça**: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Comentário Geral nº 4 sobre o Artigo 24: o Direito à educação inclusiva**. Nova York: ONU, 2016. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>. Acesso em: 25 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, de 13 de dezembro de 2006. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>. Acesso em: 17 jul. 2024.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

MODELOS DE DEFICIÊNCIA E SEUS IMPACTOS NO DIREITO À EDUCAÇÃO

MEIRE CAVALCANTE

William James Durant foi um filósofo e historiador estadunidense célebre por suas obras sobre a história da civilização. Ele afirmava que o “estudo da antiguidade só não perde o valor quando se torna um drama vivo, ou quando lança luz em nosso viver contemporâneo” (Durant, 1971, p. 9). Quando o assunto é a deficiência, observar o passado é fundamental para entender por que as sociedades, ainda hoje, têm tanta dificuldade para mudar paradigmas.

Silva (1987), em seu livro sobre a história da deficiência — *A Epopeia Ignorada* —, explica que desde a época mais remota houve muitas formas de lidar com pessoas com deficiência, doentes e idosos. Vasos e urnas da Era Neolítica, por exemplo, trazem figuras de pessoas com deficiência, indicando que muitas chegavam à vida adulta. No entanto, achados arqueológicos apontam que, em algumas culturas, essa população era submetida ao extermínio, incluindo-se “o abandono à própria sorte em ambientes agrestes e perigosos, até a morte violenta, a morte por inanição ou o banimento” (Silva, 1987, p. 23).

Neste artigo, veremos que o tratamento dado a essa parcela da população é resultado da influência dos modelos de interpretação da deficiência surgidos ao longo do tempo. A seguir, serão apresentados os modelos caritativo, médico,

social e de Direitos Humanos da deficiência, considerando suas implicações sobre as políticas públicas de educação, bem como será abordada a discussão acerca do modelo biopsicossocial, recentemente incorporado ao debate.

1 MODELOS DE INTERPRETAÇÃO DA DEFICIÊNCIA

1.1 Modelo caritativo

No mundo greco-romano, na era pré-cristã, as ações de caridade eram chamadas de *evergetismo*. Embora benéficas, as doações visavam colocar o benfeitor da elite (*patrono*) em posição de poder e prestígio, enquanto o beneficiado (*cliente*) se tornava um *devedor*. As benesses incluíam prédios públicos, benfeitorias, monumentos e distribuição de alimentos e dinheiro. O sistema se baseava em relações pessoais desiguais, nas quais o cliente recebia ajuda nas dificuldades cotidianas, enquanto o *patrono* recebia recompensas como serviços pessoais e lealdade (Malina, 2004, p. 40 *apud* Silva, 2010, p. 105).

Com a chegada da era cristã, a caridade ganhou novos contornos. Apesar de justificada pelo amor ao próximo, as ações caritativas passaram a consolidar o poder episcopal e o controle social pelas elites, que também recebiam benefícios do estado, como parte dos impostos. A caridade cristã não visava promover a igualdade social, mas valorizava a exclusão econômica do pobre, atribuindo-lhe virtudes, especialmente a humildade (Zétola, 2004, p. 69). Os sistemas caritativos, presentes em diferentes sociedades e tempos históricos, encobriam interesses das elites por meio da beneficência. Essa ideologia moldou a estrutura social e, ainda hoje, o discurso caritativo é relevante.

Com o tempo, instituições religiosas criaram locais de atendimento e asilo. Esse modelo expandiu com ordens religiosas que ofereciam refeições, abrigo e ajuda a pobres, órfãos, loucos e enfermos (Yazbek, 2005, p. 219). Entre os considerados loucos e enfermos, estavam pessoas com deficiência. Para essas existências “desajustadas”, o confinamento passou a ser uma solução, organizada e provida por meio da filantropia, vinculada a serviços sanitários e cujas práticas eram higienistas. Em que pese a oferta de auxílio aos desvalidos, a pobreza tinha sua função e precisava ser reproduzida, pois era o principal ativo da caridade cristã. Doar era uma forma de se redimir dos pecados e alcançar o reino dos céus, dando aos pobres uma função social. A caridade não visava suprimir desigualdades, mas reproduzi-las. A exclusão econômica dos pobres resultava em sua inclusão social (Yazbek, 2005, p. 65).

No que diz respeito às pessoas com deficiência, de acordo com Agustina Palacios (2008), entre a antiguidade clássica e a idade média surgiu o modelo de

prescindência, que trouxe uma interpretação religiosa sobre a deficiência: ela era punição divina, em razão de pecado cometido pelos genitores, ou um aviso de catástrofe iminente. Além disso, esse modelo considerava que pessoas com deficiência nada tinham a contribuir para a sociedade (Palacios, 2008, p. 37).

Segundo a autora, dois submodelos derivaram do modelo de prescindência: o eugênico, mais comum na antiguidade clássica, e o de marginalização, presente principalmente a partir da idade média. Ambos são submodelos que dispensam a existência dessa parcela da população, condenando-a ao extermínio ou à total exclusão da sociedade.

No submodelo eugênico, a vida de uma pessoa com deficiência não tem razão. Na antiguidade, quando a deficiência era percebida na tenra infância, não raro se recorria ao infanticídio. Atualmente, há países que autorizam o aborto eugênico quando se identifica a deficiência no feto. Já o submodelo de marginalização, mais recorrente na idade média, pressupunha que a vida de pessoas com deficiência não valia busca por tratamento ou salvação. Assim, apesar de não resultar em atos deliberados de extermínio, essa ideia também provocava morte, em razão da pobreza e do abandono. Para fins de organização, neste artigo, o modelo de prescindência foi apresentado dentro do modelo de caridade, pois este prevaleceu no modo como a população com deficiência foi tratada no processo de marginalização.

Assim como ocorreu com os pobres, as ações caritativas voltadas às pessoas com deficiência não promoveram justiça social. Afinal, pobreza e deficiência andavam lado a lado, sendo essa última um aditivo relevante para a condição de vulnerabilidade. Assim, pessoas com deficiência passaram a ter uma função social, enquanto seus “benfeitores” consolidavam sua imagem.

Atualmente, no Brasil, o discurso caritativo ainda é bastante presente, apesar de muitas instituições filantrópicas não serem mais financiadas exclusivamente por doações. Aliás, a grande maioria presta serviços públicos financiados pelo Estado, em suas diversas instâncias, por meio de convênios, e algumas recebem cessão de prédios e de servidores públicos. Apesar disso, muitos dos beneficiários e parte da sociedade acreditam que tais serviços são ofertados exclusivamente pelas instituições, criando a falsa impressão de que o poder público não atende ou atende precariamente a pessoas com deficiência.

Ainda são comuns pedidos de doações em favor dos “necessitados”, o que mantém viva a ideia de deficiência como objeto de caridade e faz com que as instituições fortaleçam sua relevância e influência. Isso resulta na escassez de serviços e equipamentos públicos qualificados, acessíveis e inclusivos nos territórios, pois há uma concentração de serviços em centros especializados.

1.2 Modelo médico

O modelo médico de deficiência surgiu no final do século 18, com o advento do positivismo — corrente filosófica que defendia o conhecimento científico como única forma de conhecimento legítima. Ele superou concepções religiosas, dando lugar à razão e à lógica e tomando a realidade (e o próprio sujeito) como objetos de estudo concretos e previsíveis, passíveis de observação, definição e intervenção baseadas em padrões e procedimentos preestabelecidos.

Com a modernidade, surge uma racionalidade médica voltada ao conhecimento do homem “saudável” ou “não doente” e à definição do “homem modelo”, conforme descreve Foucault (2021). O autor observa que, até o final do século 18, a medicina se preocupava mais com saúde do que com normalidade, ou seja, “não se baseava na análise de um funcionamento ‘regular’ do organismo para identificar onde houve desvio, o que causa distúrbio e como restabelecê-lo [...]”. Foucault pondera que isso se modificou profundamente no século seguinte.

A medicina do século XIX regula-se mais, em compensação, pela normalidade do que pela saúde; é em relação a um tipo de funcionamento ou de estrutura orgânica que ela forma seus conceitos e prescreve suas intervenções; e o conhecimento fisiológico, outrora saber marginal para o médico, e puramente teórico, vai se instalar no âmago de toda reflexão médica (Foucault, 2011, p. 38).

No mesmo período, o capitalismo se estabeleceu como modo de produção dominante, resultando em padrões que visavam categorizar e selecionar, para os sistemas de produção e circulação de bens, indivíduos saudáveis, aptos, dóceis, produtivos e economicamente ativos (consumidores). Assim, a experiência de segregação, desemprego e baixa escolaridade vivida pelas pessoas com deficiência era justificada pela “inabilidade do corpo com impedimentos para o trabalho produtivo” (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 68).

Na área da educação de pessoas com deficiência, a influência do modelo médico foi absoluta. No Brasil, a primeira iniciativa educacional para crianças e jovens com deficiência intelectual ocorreu em uma instituição psiquiátrica, o Hospício Nacional de Alienados – HNA, em 1904. À época, após protestos provocados por denúncias das péssimas condições em que viviam as crianças internadas na instituição, foi criado o Pavilhão-Escola Bourneville do HNA. Ali se implantaram práticas sob uma concepção médico-pedagógica: as estratégias de ensino partiam das questões básicas às mais complexas, visando à maior independência, como ensinar a andar, estimular os sentidos, trabalhar a fala e orientar sobre o cuidado com a higiene pessoal – o que foi a base do que posteriormente ficou conhecido como “atividades de vida diária”.

Segundo os prontuários do pavilhão-escola, consultados por Silva (2009), ao longo de 40 anos, os diagnósticos mais frequentes eram os de idiotia, paralisia, epilepsia, imbecilidade e os quadros de degeneração, estando os de idiotia à frente. Foi em locais essencialmente clínicos como esse que diversas crianças e jovens, com características consideradas “desviantes”, passaram a ser atendidas educacionalmente, em ambientes de internação. A criação do pavilhão-escola inaugurou no Brasil a simbiose entre educação e atendimento clínico — um modelo já superado, mas que ainda hoje encontra defensores.

1.3 Modelo social

Em resposta ao modelo médico da deficiência, o modelo social surgiu no Reino Unido, na década de 1960, como uma abordagem político-teórica fundamentada na ideia de que a deficiência é uma experiência resultante da interação entre a pessoa com deficiência e as condições de seu contexto. Ou seja, a deficiência surge quando o ambiente apresenta situações hostis.

Com o surgimento do modelo social, pessoas com deficiência passaram a ter uma atuação política mais intensa, reivindicando um papel de participação e autonomia, e rejeitando a condição de sujeitos que eram alvo de ações assistencialistas (elaboradas por pessoas sem deficiência e baseadas no modelo caritativo/médico). Uma das primeiras organizações baseadas no modelo social foi a UPIAS – *Union of Physically Impaired Against Segregation*. Em 1974, a UPIAS denunciou a falta de recursos financeiros destinados à melhoria das condições de vida dos britânicos com deficiência física, com ênfase na ausência de acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nas moradias, no trabalho e na disponibilidade de recursos e equipamentos. Dessa forma, contestava o entorno, relacionando as dificuldades enfrentadas por essa parte da população diretamente às questões estruturais e sociais (Union of the Physically Impaired Against Segregation, 1974).

Com o tempo, outras deficiências passaram a ser incluídas nos debates, fortalecendo os estudos do modelo social nas décadas seguintes. Ao questionar a organização da sociedade e suas inúmeras invenções que justificaram a exclusão e a segregação, o modelo social se constituiu como um instrumento político para interpretar a realidade, com o objetivo de transformar a sociedade.

Para o sociólogo britânico Colin Barnes, cofundador do modelo, há duas explicações para as experiências de preconceito e hostilidade vividas por pessoas com deficiência. A primeira, mais antiga, é que “as percepções culturais de deficiência são moldadas por medos psicológicos profundamente enraizados a respeito do anormal e do desconhecido” (Barnes, 1997, p. 3).

A segunda explicação é relativa à opressão das pessoas com deficiência em termos materiais, ou seja, tem a ver com a economia e o modo como ela é organizada. Barnes afirma que, nas sociedades conduzidas pelo capitalismo neoliberal,

pessoas com deficiência são vistas como desafortunadas, inúteis ou doentes, em oposição à ideia de sujeitos que devem servir ao funcionamento da estrutura capitalista. A crítica materialista marxista também foi base de produções de Michael J. (Mike) Oliver, sociólogo britânico com deficiência com quem Barnes estabeleceu parceria. Para Oliver, a economia política sugere que os fenômenos, incluindo as categorias sociais, são produzidos por forças econômicas e sociais do próprio capitalismo. Assim, a categoria deficiência é “um problema econômico por causa das mudanças na natureza do trabalho e das necessidades do mercado de trabalho dentro do capitalismo” (Oliver, 1994, p. 4).

Com base na crítica à dinâmica do capitalismo, em particular às necessidades de mão de obra geradas por ela, o autor apresenta a deficiência como construção social baseada na ideologia da normalização, utilizada para sustentar a institucionalização de seres humanos. Ele coloca em xeque o discurso de que internar pessoas em instituições, a partir de critérios médicos e terapêuticos, seria bom para a saúde dos indivíduos e da sociedade, uma vez que permitiria “devolvê-las” à comunidade “normalizadas” ou, em sua variante posterior, receber papéis sociais normais (valorizados). Assim, a partir desse discurso, a ideologia da normalização aparta da sociedade aqueles considerados diferentes, desviantes ou mesmo perigosos (Oliver, 1994, p. 9).

Outro ponto relevante foi a dissociação entre lesão (*impairment*) e deficiência (*disability*). Enquanto a primeira, para o modelo social, reside nas questões do corpo, como fenômeno biológico, a segunda se manifesta como fenômeno sociológico. Essa dissociação teve como objetivo derrubar a compreensão — consolidada pelo modelo médico — de que era a lesão (condição individual do sujeito) a causa dos processos de segregação e de opressão.

Colin Barnes defende que é preciso mudar a forma como a sociedade se organiza para aceitar a realidade da diferença humana: em oposição à teoria da tragédia pessoal, que culpa o indivíduo pelas experiências de discriminação e de exclusão que sofre, deve estar um modelo que responsabiliza toda a sociedade. Barnes pondera que “uma sociedade organizada em torno do mercado, onde há uma série de barreiras que as pessoas em desvantagem por causa de impedimentos ou da pobreza têm de superar, não é uma sociedade igualitária” (Diniz, 2013, p. 239). E foi justamente o conceito de barreira que transformou as discussões acerca da deficiência. Ao reconhecer que o ambiente e as atitudes podem produzir situações de discriminação, o modelo social provocou mudanças profundas, tornando a deficiência uma questão sociopolítica.

1.4 Modelos cultural, biopsicossocial e de direitos humanos

Apesar da relevância do modelo social para a transformação da interpretação da deficiência, suas bases foram alvo de críticas, inclusive por parte das próprias

peças com deficiência. Isso porque o modelo foi inicialmente concebido por homens brancos com deficiência física, abordando principalmente demandas de um grupo de pessoas para quem as barreiras eram essencialmente físicas e mensuráveis. Segundo Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 72), “a inclusão social dessas pessoas não subverteria a ordem social, pois, no caso deles, o simulacro da normalidade era eficiente para demonstrar o sucesso da inclusão”. A crítica foi acolhida pelos teóricos do modelo, que, ao reconhecerem que processos de opressão são comuns a diferentes deficiências, passaram a agregá-las nas discussões e nas reivindicações políticas.

Porém, essa problematização não foi suficiente para alguns teóricos, especialmente para autoras feministas com deficiência, como Jenny Morris. Embora tenha reconhecido a importância de considerar aspectos sociais e econômicos, ela contestou o modelo social por entender que ele nega a experiência dos corpos com deficiência. Ou seja, o modelo social seria falho por entender a deficiência exclusivamente como fenômeno social, neutralizando as diferenças do corpo e ignorando “o fato de que as pessoas com deficiência podem ter que lidar com a dor, a deterioração da qualidade de vida em razão de impedimentos e com a dependência” (Degener, 2014, p. 12).

Assim, Morris (1991) considerou também os aspectos culturais — e não apenas os sociais —, apresentando, entre outros temas, os sentimentos provocados por experiências cotidianas de preconceito; a conexão entre as antigas práticas eugênicas do nazismo com as experiências de preconceito vividas no tempo presente; a representação de pessoas com deficiência em produções culturais (como filmes e peças teatrais) feitas majoritariamente por pessoas sem deficiência; as relações de poder desiguais que sustentam serviços de institucionalização; e a eugenia por trás do aborto em caso de deficiência.

Mike Oliver, um dos fundadores do modelo social, contestou tais leituras em um texto de 1996, em que reproduziu e comentou críticas de autores que escreveram sobre experiências de opressão e preconceito atravessadas pelo gênero (sexismo), como Morris, pela cor da pele (racismo) e pela orientação sexual (homofobia). Oliver refutou a alegada negação da dor gerada pela deficiência, algo de âmbito individual. No entanto, defendeu que não se centrar nessas questões (o que difere de ignorá-las) foi uma “tentativa pragmática de identificar e abordar questões que podem ser alteradas por meio de ação coletiva, em vez de tratamento médico ou outro profissional” (Oliver, 1996, p. 41).

Dos debates em torno da alegada neutralidade do modelo social em relação às questões pessoais (relativas aos impedimentos do corpo e às experiências de cada um) surgiu o modelo biopsicossocial — uma espécie de fusão entre os modelos médico e social. Esta foi, inclusive, a base para a elaboração da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF, cuja primeira versão foi publicada pela OMS em 2001. Nessa classificação, os domínios de saúde

são descritos com base no corpo, no indivíduo e na sociedade, e não somente nas doenças ou em suas consequências.

Os defensores desse modelo, portanto, não negavam a importância da transformação social, mas entendiam que limitações pessoais (de ordem biológica e psicológica) também precisariam ser consideradas. Segundo Guimarães (2021), nesse enfoque, a deficiência é fenômeno multidimensional, resultado da interação dos indivíduos com o entorno físico e social, que integra fatores de funcionamento do corpo e fatores ambientais. Para o autor, o modelo biopsicossocial, “ao compreender que a linha entre corpo e cultura é mais fluida do que aquela desenhada pelo paradigma social, oferece proposta mais complexa e multifacetada do fenômeno da deficiência” (Guimarães, 2021, p. 33).

Para Colin Barnes, porém, o modelo biopsicossocial é uma reedição do modelo médico, especialmente quando se analisa a escolha de como seu nome foi estruturado: inicia-se pela biologia, seguida da psicologia, sendo o social por último. Para Barnes, nas mãos de dirigentes políticos e analistas, é muito mais fácil focar no biológico do que no social. Ele alerta que, desde meados dos anos 2000, isso é o que os governos têm feito: aceitam o modelo biopsicossocial da deficiência, adiam grandes mudanças estruturais, que custariam dinheiro, e focam nos indivíduos (Diniz, 2013, p. 246).

Em contrapartida, uma vez que esse campo de estudo foi se ampliando a partir do advento do modelo social, também surgiu nesse período o modelo de direitos humanos. Em 2002, Theresia Degener e Gerard Quinn organizaram uma publicação na qual afirmaram que essa perspectiva se centra na dignidade intrínseca ao ser humano e, posteriormente — e apenas se necessário —, nas características médicas. Assim, identificam uma “forte conexão” entre o modelo social e o de direitos humanos, uma vez que o objetivo final deste último é “construir sociedades genuinamente inclusivas, que valorizem a diferença e respeitem a dignidade e a igualdade de todos os seres humanos, independentemente da diferença” (Quinn; Degener, 2002, p. 14-15).

1.5 Modelos de deficiência e a CDPD

No contexto de intensa discussão e produção dos estudos da deficiência, visto na parte inicial deste artigo, surgiu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD, em 2006. Considerando que o modelo médico foi mundialmente reconhecido como o menos indicado para embasar esse documento internacional, os delegados das nações participantes se viram diante do desafio de apresentar um texto que trouxesse novos paradigmas. Mas a partir de qual modelo da deficiência? Eis um debate controverso.

Para alguns, o modelo adotado pela CDPD/2006 teria sido o biopsicossocial, uma vez que o art. 1º define pessoas com deficiência como “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 igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2009). Para quem entende o modelo social como neutralizador das questões do corpo, a evidência de que o modelo biopsicossocial embasaria a CDPD/2006 estaria no fato de seu texto explicitar a necessidade de reconhecer os impedimentos e, ao mesmo tempo, ressaltar a necessidade de eliminação de barreiras (externas, do contexto). No entanto, para aqueles que discordam que o modelo social neutraliza as questões do corpo, a CDPD/2006 é baseada justamente na junção desse modelo com o de direitos humanos.

Ao escrever sobre deficiência como questão de direitos humanos, Palacios (2007) traz um retrospecto sobre o contexto internacional à época da formulação da CDPD, afirmando que a disputa sobre o conceito foi acirrada. Para contestar a afirmação de que foi o modelo biopsicossocial o adotado pelo texto final, a autora afirma que não se pode ler o art. 1º da CDPD de modo isolado. Isso porque, apesar de a Convenção reconhecer, no inciso “e” do Preâmbulo, que “a deficiência é um conceito em evolução e que resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas à atitude e ao ambiente que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais”, também define, no art. 1º, que

Pessoas com deficiência incluem aquelas que têm impedimentos físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais de longa duração que, em interação com várias barreiras, podem impedir a sua participação plena e efetiva na sociedade, em condições de igualdade com os outros (Organização das Nações Unidas, 2006, tradução nossa).

Observe-se que o termo “incluem” foi suprimido na tradução oficial da CDPD/2006 para o português. O texto brasileiro diz que “pessoas com deficiência **são** aquelas que têm impedimentos de longo prazo...” (grifo nosso). Palacios, ao trazer a dimensão dos direitos humanos na CDPD/2006, destaca que o texto não define quem são pessoas com deficiência (não são apenas as citadas, mas as incluem) e que, por ser um conceito em evolução, o documento não exclui outras situações ou pessoas que possam estar protegidas pelas legislações internas dos Estados, ou seja, a Convenção fixou um “mínimo” (Palacios, 2007, p. 65).

A advogada e pesquisadora estadunidense Arlene Kanter (2015) afirma que a CDPD/2006, ao definir a deficiência como fenômeno decorrente da “interação entre pessoas com deficiência e barreiras atitudinais e ambientais”, acaba por abraçar o modelo social de deficiência, uma vez que deixa de descrevê-la como condição que justifique oferta de tratamento médico ou que provoque sentimento de pena. A autora pontua que, de acordo com o modelo social, é

[...] obrigação da sociedade abordar os direitos das pessoas com deficiência, removendo as barreiras estruturais, legais, atitudinais, ambientais, de comunicação e físicas que impedem a sua inclusão e participação na sociedade (Kanter, 2015, p. 847).

Já para Theresia Degener, que participou da formulação da CDPD/2006, o modelo expresso pelo documento é o de direitos humanos, pois ela interpreta o modelo social a partir da ideia de que ele neutralizaria as questões do corpo. Apesar disso, a autora não caminha pela perspectiva biopsicossocial, pois defende a erradicação da visão das pessoas com deficiência como “problemas”. Ela afirma que o modelo de direitos humanos é uma melhoria do modelo social e uma ferramenta para implementar a CDPD/2006. Porém, alerta que a maioria dos Estados que aderiram ao tratado “está longe de compreender esse novo modelo de deficiência e ainda está presa ao modelo médico” (Degener, 2016, p. 3).

2 INFLUÊNCIA DOS MODELOS NO CAMPO EDUCACIONAL

2.1 Modelo médico e surgimento da Educação Especial

No início do século 20 (quando as ideologias liberais definiam o papel da escola e sua organização), a psicologia teve grande influência, oferecendo instrumentos para diagnosticar e/ou medir o desempenho intelectual dos estudantes em geral, por meio de testes psicométricos. No Ocidente, o Teste de Quociente de Inteligência – QI, criado por Alfred Binet e Theodore Simon, impulsionou o surgimento de novas métricas voltadas a pessoas com deficiência, como a idade (ou nível) mental, que definia a relação entre idade cronológica e desenvolvimento, entre outras. A estigmatização provocada por esses testes foi gerando críticas ao longo do tempo. Apesar disso, ainda hoje a idade mental é usada para colocar pessoas com deficiência intelectual em condição de incapacidade e infantilização. Muitos adultos são submetidos a contextos pouco desafiadores e a situações de aprendizagem limitadas (e limitantes).

A visão tecnicista da educação moldou, ao mesmo tempo, a organização do currículo da escola comum, com critérios de triagem de certos estudantes, bem como gerou a necessidade de mão de obra especializada para atender aos “desviantes”. E foi com essa função que a Educação Especial surgiu no Brasil, em meados do século 20, sob forte influência do modelo médico, que buscava “moldar” e “homogeneizar” indivíduos. A Educação Especial, de natureza substitutiva da escola comum, configurou-se como modalidade que “atende pessoas que fogem dos padrões considerados normais, constituídos na sociedade capitalista”

(Michels, 2005, p. 257). De acordo com Cambaúva (1988 *apud* Michels, 2005, p. 257), o positivismo é uma das formas de pensamento que compõe o conteúdo original implícito na atuação da Educação Especial. Para o autor, isso se observa no surgimento da modalidade, cuja função era

[...] classificar, rotular indivíduos que não estão de acordo com a ordem vigente e assim encaminhá-los na vida para que possam, de uma forma ou de outra, contribuir para a ordem e progresso da sociedade em que vivem (Cambaúva, 1988 *apud* Michels, 2005, p. 257).

A organização dos serviços dessa área e a formação de seus profissionais também seguiram a lógica do modelo médico, e se estruturaram por “tipos de deficiência”. Essa divisão, que objetivava aglutinar os “iguais”, difundiu a ideia de que era possível não só definir similaridades entre pessoas por meio da deficiência, mas também, com base no mesmo critério, criar métodos, técnicas, recursos e currículos específicos. Além disso, eram também atribuídos aos estudantes os graus de sua condição (leve, moderado, severo e profundo) e suas conseqüentes categorizações (educáveis, treináveis e dependentes).

Para definir a categoria de um estudante, eram considerados atributos extrínsecos, como os físicos (peso, altura e coordenação motora, em comparação com crianças “normais”); de aprendizagem (análise da capacidade de realizar tarefas e de aprender no mesmo ritmo e tempo observado nos “normais” de mesma faixa etária); e intelectuais, que consideravam, principalmente, gradações do Quociente de Inteligência – QI (Cordeiro, 1991, p. 11). Percebe-se, portanto, o foco na falta, no quanto o estudante não corresponde ao esperado, não aprende, não alcança ou não acompanha.

O escrutínio da existência das pessoas com deficiência foi a base da Educação Especial segregada, que atua fundamentada em parâmetros de normalidade. O Parecer nº 1.682, de 1974, do Conselho Federal de Educação – CFE foi um dos primeiros documentos que normatizaram a área. Ele definia as “crianças excepcionais” como aquelas

[...] cujo comportamento se afasta de tal maneira do considerado normal, que os currículos para classes regulares tornam-se inadequados às suas necessidades. Assim sendo, tais crianças precisam de serviços especializados (Brasil, 1974, p. 48).

Para os educáveis, o objetivo era o “ajustamento social e a independência econômica em ocupações úteis” (Brasil, 1974, p. 48). Já para os treináveis, ou que tinham “deficiência mental em grau mais elevado” e conseqüente “baixo nível mental”, o objetivo era ensinar a compreender o ambiente, a fim de a ele se ajustar,

e ensinar conteúdos elementares, como algumas palavras e noções simples de matemática (Brasil, 1974, p. 50-51).

Com base nesse parecer, em 1983, foi apresentado um projeto de lei na Câmara dos Deputados (PL nº 341/1983) que previa que o professor de alunos “portadores de qualquer tipo de excepcionalidade” deveria receber remuneração superior em, pelo menos, cinquenta por cento (Brasil, 1983, p. 1). Na justificativa, o autor argumentava que isso se devia às dificuldades no desempenho do ofício, pois os professores corriam “risco de vida, por causa dos desvios emocionais apresentados pelos alunos” (Brasil, 1983, p. 1). O projeto não entrou em vigor, mas há normas locais pelo país que preveem abonos salariais a profissionais da Educação Especial, geralmente justificados pela ideia de profissão de risco.

A desumanização de pessoas com deficiência, portanto, teve forte influência nas políticas educacionais no século 20. A existência de lugares “especializados” contribuiu para cristalizar a ideia de deficiência como algo temível. Isso se comprova pelo relato de professores que atuaram nas antigas classes especiais, instaladas em escolas comuns. Havia portões fechados com cadeados que separavam os estudantes da sala especial dos demais; portão de entrada e horários distintos para alimentação e para uso de espaços da escola; e pouco ou nenhuma participação nas atividades comunitárias.

Em 1986, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP publicou a Portaria nº 69/1986, com critérios para o apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial. O documento definia a “normalização” como modo de proporcionar aos estudantes da modalidade “condições de vida similares às das outras pessoas, dando-lhes possibilidades de uma vida tão normal quanto possível” (Brasil, 1986, p. 2). O texto previa que o diagnóstico dos alunos era de responsabilidade das secretarias de Educação, mas poderia ser feito por equipe composta por pedagogo, psicólogo, assistente social e médico de serviços oficiais ou instituições privadas. Definia, ainda, serviços e espaços como escola e classe especial, centro de educação precoce, sala de recursos, atendimento psicopedagógico, entre outros, que ocorriam “de forma integrada com as ações médico-psicossociais e assistenciais” e outros profissionais (Brasil, 1986, p. 6).

O modelo médico da deficiência, portanto, foi base para a estruturação da Educação Especial como sistema paralelo de ensino, fazendo com que a escola comum, ao longo do tempo, não se mobilizasse para mudar suas concepções e práticas. A modalidade acabou por cumprir o papel de exculpar a estrutura que segregava, como se matricular pessoas com deficiência em ambientes que simulam a escola (escolas e classes especiais) fosse suficiente. Essa realidade só começou a ser estremecida quando surgiu o modelo social de deficiência.

2.2 Modelos de deficiência nas políticas de Educação Especial do Brasil

O Estado brasileiro já editou quatro textos distintos de políticas nacionais de Educação Especial. O primeiro, que entrou em vigência em 1994, foi o da Política Nacional de Educação Especial – PNEE/1994 (Brasil, 1994). O segundo foi o da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008 (Brasil, 2008). Em 2018, o governo chegou a criar a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida – PNEE/2018 (Brasil, 2018), mas o texto não vigorou, ficando apenas em forma de minuta. Finalmente, em 2020, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida – PNEE/2020 (Brasil, 2020) foi criada por meio de um decreto presidencial (Decreto nº 10.502/2020). Esta última também não chegou a vigorar, pois o decreto teve os efeitos suspensos pelo Supremo Tribunal Federal – STF logo após sua publicação e acabou sendo revogada no início do novo governo federal, em 2023.

Dentre as três políticas oficialmente publicadas (ou seja, excluída a minuta de 2018), a PNEE/1994 e a PNEE/2020 foram elaboradas com base no modelo médico da deficiência, a partir de uma visão que a interpreta como característica universalizante e categorizadora. Com base nessa concepção, o sistema educacional conta com serviços e espaços voltados aos “diferentes”, àqueles “que não acompanham”, aos “casos mais graves”, dentre outras alegações.

Em contraponto, o modelo social e o modelo de direitos humanos fundamentaram a PNEEPEI/2008. Isso porque o documento reposicionou a Educação Especial, que passou a ter foco na escola comum como o lugar legítimo para que todas as pessoas tenham acesso à educação — um direito fundamental baseado no respeito à dignidade humana. Além disso, a PNEEPEI/2008 regulamentou o Atendimento Educacional Especializado – AEE como um serviço cujo objetivo é identificar as barreiras no contexto do estudante para, a partir disso, providenciar os recursos, os serviços e as estratégias de acessibilidade.

São as práticas excludentes; as concepções defasadas, reducionistas e preconceituosas da deficiência; os modelos arbitrários e irreais de comportamento, rendimento e produtividade escolar; o mobiliário inadequado; a falta de estrutura e de materiais acessíveis; entre tantas outras questões externas ao indivíduo que provocam a exclusão. E, por isso, o foco da Educação Especial à luz da PNEEPEI/2008 passou a ser a eliminação de barreiras e o respeito à dignidade de cada estudante, tendo como premissa que todos aprendem e que a escola comum é o lugar legítimo de todos os estudantes.

3 CONSIDERAÇÕES

Como visto, os modelos de deficiência — e as interpretações e disputas que os circundam — foram se ampliando ao longo do tempo e tiveram forte influência na organização da Educação Especial e dos próprios sistemas de ensino. Trazer à luz essas questões é essencial, pois a base teórica das políticas públicas e das práticas em sala de aula são também objeto de disputa na atualidade. A depender do que essa base teórica salienta, ou pode-se caminhar em direção a uma compreensão de ser humano que não reduza pessoas a diferenças quantificáveis e externas; ou pode-se caminhar na direção exatamente oposta, mesmo que o discurso seja, aparentemente, de defesa da inclusão.

O conceito de deficiência, segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD/2006 (Brasil, 2009), é um conceito em evolução. Estando, portanto, em movimento, não significa que ele não possa retroceder. Na atualidade, há um refluxo da ciência em relação à subjetividade humana. Em que pese o fato de que, cada vez menos, as pessoas não podem ser representadas, a Educação Especial revive algo que está em sua gênese: práticas e conceitos oriundos das ciências clínicas, que acabaram por encarcerar a deficiência em definições universalizantes. Assim, termos antigos como alunos “treináveis”, “educáveis”, com graus e tipos de deficiência, hoje ganham nova rotulagem: alunos atípicos, pervasivos, categorizados por níveis de suporte ou por severidade de suas condições. É um retorno das classificações, de um modelo de ciência que, travestida de prática “baseada em evidências”, nada mais faz do que aprisionar pessoas sob o jugo de uma ciência comportamentalista.

Nesse contexto, é importante não permitir que a Educação Especial volte a cumprir a função de ser uma “solução” para que a presença de pessoas com deficiência não abale o *status quo* da educação tradicional, numa concepção de escola como lugar de reprodução de conteúdo transmitido pelos professores, com práticas essencialmente baseadas em métricas e resultados. Nessa escola, o currículo se baseia na oferta estruturada de conhecimentos que devem ser adquiridos, acumulados e reapresentados, em forma de “rendimento”. Como a inclusão escolar já se tornou algo defendido pela sociedade, em geral, o que se vê é um movimento para garantir a matrícula dos alunos “desviantes” na escola comum, mas providenciando um imenso aparato de normalização e controle, travestidos de direitos, que prevê profissionais de apoio, planos individuais de ensino, professor exclusivo e até terapeutas dentro da sala de aula.

A interação entre barreiras e sujeitos não é previsível, graduada, quantificável ou prescritível, pois cada situação é única e esse se tornou o grande objeto de atuação da Educação Especial trazida pela PNEEPEI/2008 — uma modalidade que se coloca a serviço do desenvolvimento inclusivo das escolas comuns, ou seja, da mudança do que ocorre na escola, e não mais na condição de modalidade que segrega, que faz “coisas diferentes para os diferentes”. Porém, mesmo com

tantos avanços, ainda ocorrem investidas frequentes e intensas contra essa política educacional. O movimento que busca retroceder precisa ser reconhecido e debatido, à luz da análise de suas bases. Caso contrário, os avanços serão lentos; e os retrocessos, inevitáveis.

REFERÊNCIAS

BARNES, C. A legacy of oppression: a history of disability in western culture. *In*: BARTON, L.; OLIVER, M. **Disability studies**: past, present and future. Leeds: The Disability Press, 1997.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 341, de 1983**. Acrescenta parágrafo ao art. 39 da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que “Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus”, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1983.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 1.682, de 6 de junho de 1974**. Dispõe sobre tratamento especial previsto no Art. 9º da Lei nº 5.692/71 aos alunos que apresentam deficiências mentais. Brasília: CFE, 1974.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 4 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 4 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial. **Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986**. Expede normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Brasília: CENESP, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida**. Brasília, 2018. Consulta Pública.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2024.

CORDEIRO, C. B. **A validade da classe especial na educação do deficiente mental leve**. Monografia (Especialização em Educação Especial) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1991.

DEGENER, T. **A human rights model of disability**. [s. l.]: ResearchGate, Disability, 2014.

DEGENER, T. Disability in a Human Rights Context. **Laws**, Basel, v. 5, n. 35, p. 3, 2016.

DINIZ, D. **Deficiência e Políticas Sociais**: Entrevista com Colin Barnes. **SER Social**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 237-251, 2013.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, 2009.

DURANT, W. **A História da Civilização**: César e Cristo. Vol III. Tradução Mamede de Souza Freitas, v. 3. Rio de Janeiro: Record, 1971.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

GUIMARÃES, L. R. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o conceito de capacidade legal**: uma comparação entre os sistemas jurídicos do Brasil e de Portugal. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

KANTER, A. S. The Americans with Disabilities Act at 25 Years: Lessons to Learn from the Convention on the Rights of People with Disabilities. **Drake Law Review**, v. 63, 2015.

MICHELS, M. H. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 2, p. 255-272, 2005.

MORRIS, J. **Pride Against prejudice**: transforming attitudes to disability. Aylesbury (UK): BPC Hazell Books, 1991.

OLIVER, M. J. **Capitalism, Disability and Ideology: A Materialist Critique of the Normalization Principle**. London: University of Greenwich, 1994.

OLIVER, M. J. Defining impairment and disability: issues at stake. *In*: BARNES, C.; MERCER, G. **Exploring the Divide**. Leeds (UK): The Disability Press, 1996, p. 29-54.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, de 13 de dezembro de 2006. Nova York: ONU, 2006.

PALACIOS, A. **El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. Colección CERMI, nº 36. Madrid: CERMI, Cinca, 2008.

PALACIOS, A. **La discapacidad como una cuestión de derechos humanos: Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**. Madrid: Cinca, 2007.

QUINN, G.; DEGENER, T. The moral authority for change: human rights values and the worldwide process of disability reform. *In*: QUINN, Gerard; DEGENER, Theresia (org.). **Human Rights and Disability**. New York and Geneva: United Nations, 2002.

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

SILVA, R. M. dos S. O fracasso do evergetismo romano na Judeia. **Webmosaica Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 103-113, 2010.

SILVA, R. P. da. Medicina, educação e psiquiatria para a infância: o Pavilhão-Escola Bourneville no início do século XX. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 195-208, 2009.

UNION OF THE PHYSICALLY IMPAIRED AGAINST SEGREGATION. **Aims and Policy Statement**. London (UK): UPIAS, 1974.

YAZBEK, M. C. A pobreza e as formas históricas de seu enfrentamento. **Revista de Políticas Públicas**, v. 9, n. 1, p. 217-228, 2005.

ZÉTOLA, B. M. Da Antiguidade ao Medievo: o Cristianismo e a elaboração de um novo modelo caritativo. **Saeculum - Revista de História**, n. 11, 2004.

UMA MUDANÇA DE PERSPECTIVA: A CONCEPÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA BRASILEIRA, DIRETRIZES, PROPOSIÇÕES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

CLAUDIO ROBERTO BAPTISTA

CLARISSA HAAS

ALINE DE CASTRO DELEVATI

1 INTRODUÇÃO

As políticas de Educação Especial no Brasil mostram um claro direcionamento no sentido da inclusão escolar como diretriz organizadora e uma intensificação de iniciativas nessa perspectiva que podem ser nitidamente identificadas a partir do início dos anos 2000. Houve a aprovação de diretrizes e de implementação de programas ministeriais que tinham como objetivo a ampliação da escolarização das pessoas com deficiência no ensino comum. Trata-se de um processo documentado na literatura especializada na última década (Baptista, 2019; Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019; Delevati, 2021; Delevati *et al.*, 2021), com efeitos que se mostram como mais evidentes na ampliação das matrículas dos alunos com deficiência em termos gerais, assim como na importante elevação percentual de matrículas desses alunos no ensino comum em relação ao ensino exclusivamente especializado.

Ao se analisar esse período histórico, destaca-se a relevância de um conjunto de diretrizes associadas à aprovação da Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008 (Brasil, 2008). Tais diretrizes foram seguidas por diversos dispositivos normativos que tendem a garantir que as linhas organizadoras expressas no texto dessa política se traduzam em um arcabouço jurídico que assegura o direito à escolarização no ensino comum aos alunos considerados público-alvo da educação especial. Inicia-se com o destaque de uma mudança de perspectiva, pois se compreende que essas diretrizes e seus desdobramentos normativos alteraram o panorama da educação especial brasileira com uma radicalidade que ainda não havia se mostrado em momentos anteriores. Quais fatores contribuíram para essas alterações? Como é possível identificar as ênfases em termos conceituais e seus efeitos no sentido de configuração do alunado? Quais foram os eixos organizadores das propostas de serviços especializados, suas limitações e suas transformações? Em que medida o momento posterior a 2023 se mostra “herdeiro” dessas mudanças, mas com grandes desafios para o campo da educação? Essas são perguntas organizadoras do presente texto.

A complexidade dos fenômenos acima evocados indica que qualquer análise deve levar em conta os desafios que podem ser, inicialmente, associados à necessidade de progressivo acompanhamento, pois a fidelidade a essas diretrizes depende da articulação política entre os entes federados responsáveis pela garantia da educação, principalmente no plano da educação básica. Reconhece-se que a análise da política pública deve valorizar essa dimensão de processualidade e de reconfiguração contínua das ideias por meio da ação dos atores sociais implicados.

Portanto, este texto trata de um conjunto de reflexões que se apresentam como um estudo analítico relativo à Política de Educação Especial no Brasil, no cenário posterior a 2008, tendo como referência inicial as diretrizes para a área, os indicadores educacionais, os dispositivos normativos e a produção de conhecimento sobre o tema. São considerados na análise o contexto de produção do texto da PNEEPEI/2008, as proposições em termos de mudanças conceituais relativas ao alunado que é público-alvo da educação especial, bem como as indicações acerca dos serviços de apoio e das diretrizes para a formação de profissionais da educação. A análise leva em conta ainda o ciclo 2008–2024, em termos de iniciativas ministeriais na proposição de programas e de diretrizes, assim como as recentes alterações relativas à configuração dos grupos de alunos e de docentes da educação especial.

2 INCLUSÃO ESCOLAR COMO PERSPECTIVA

A partir desse debate, são evidenciadas normativas e diretrizes que delineiam as políticas públicas vinculadas à educação especial, intensificando a perspectiva educacional inclusiva no contexto brasileiro. Trata-se de um processo permeado

por embates e disputas de atores sociais para a formulação dessas diretrizes, já que a implementação dessas propostas provoca alterações no poder decisório de atores sociais implicados e tem efeitos que envolvem, inclusive, questões ligadas ao financiamento da educação. Essas disputas passam “a combater explicitamente a histórica atuação das instituições especializadas” (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019, p. 1), resultando na constituição de uma tendência à polarização. De um lado, a defesa de que a escola comum é o espaço indicado para educação de todos, incluindo as pessoas com deficiência; de outro, a proposta de manutenção de espaços especializados, como classes e escolas especiais.

A PNEEPEI/2008 apresenta-se como um instrumento de avanços que se pode definir como conceituais, pedagógicos, políticos e sociais frente ao processo de escolarização dos alunos que são público-alvo da educação especial. Essa política mostra-se em sintonia com o movimento mundial pela proposta educacional inclusiva e fundamenta-se na concepção de direitos humanos, a partir dos quais todos os alunos têm direito de estarem juntos no ambiente escolar, sem nenhum tipo de discriminação, com base na reformulação das práticas educacionais, a fim de valorizar a heterogeneidade das turmas e os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum em uma dinâmica que considere a condição de modificabilidade contínua e recíproca entre o sujeito e o contexto. Tais premissas podiam ser vistas como “ousadas” em 2008, mas a história recente tem mostrado que elas continuam integrando esses esforços de mudança de perspectiva no cenário brasileiro.

Tal política apresenta o sentido de transversalidade da educação especial, com oferta de serviços vinculados ao Atendimento Educacional Especializado — AEE, desde a educação infantil até o ensino superior. O objetivo era a busca da garantia da ampliação das matrículas, do acesso e da permanência na escola. Essa diretriz reafirma e intensifica a transversalidade da educação especial, deixando de referir condições de exceção ao processo de inclusão. A ausência de referência aos espaços de escolarização exclusiva — classes e escolas especiais — deve ser lida como um traço diferenciador e indutor de modos de gestão que passam a ser disseminados por meio de programas ministeriais e de ações envolvendo gestores e docentes.

Ratificando essa busca de garantia de escolarização, o Decreto nº 6.949 (Brasil, 2009a), que tem *status* de emenda constitucional, assegura que os sistemas educacionais sejam inclusivos, sem restrições. Ademais, enfatiza que as pessoas com deficiência não devem ser excluídas do sistema educacional geral com base na justificativa da ocorrência de uma deficiência. Esse decreto parte de premissas que levam em conta a deficiência como conceito em evolução, propondo uma nova abordagem conceitual que se aproxima das discussões relativas ao modelo social da deficiência. De acordo com a definição de Bampi, Guilhem e Alves (2010), essa perspectiva desloca as desvantagens, anteriormente caracterizadas como intrínsecas ao indivíduo, para as relações estabelecidas com o meio. Esse pode ser

identificado como o “centro” de uma mudança nas formas de conceber a pessoa com deficiência e, conseqüentemente, propor percursos, espaços e políticas que contemplem uma atenção contextual e um forte investimento nas potencialidades que marcam a vida de todo ser humano.

Se o espaço do ensino comum passa a ser aquele defendido para todas as pessoas, emerge com força a necessidade de organização de apoios qualificados que não se voltem exclusivamente para os indivíduos, mas considerem as redes de pertencimento. Reafirma-se, assim, o conceito de AEE que deve ser oferecido de modo que não substitua a escola de ensino comum, mas que a complemente e favoreça a escolarização nesse espaço.

No ano de 2009, o Conselho Nacional de Educação estabelece a Resolução nº 4, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, contribuindo para a elucidação das atribuições do professor do AEE (Brasil, 2009b).

No ano de 2011, o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011), que dispõe sobre a educação especial e sobre o Atendimento Educacional Especializado, estabelece, em seu art. 1º, diretrizes que contemplam a “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; e a não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência”. Reafirma-se, assim, o dever do Estado no sentido de prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular. Além disso, busca-se a garantia de serviços de apoio especializado com base nas necessidades de cada sujeito, de modo que começa a haver a ampliação da oferta desse serviço nas diferentes redes de ensino do país. Esse decreto define o AEE como serviço complementar ou suplementar ao processo de escolarização dos alunos que são público-alvo da educação especial. As orientações iniciais de um atendimento oferecido no contraturno, em salas com configuração específica, podem ser compreendidas como um esforço no sentido de evitar que as salas de recursos se transformassem nas “novas classes especiais”, porém essa orientação tem como efeito os riscos de distanciamento entre o trabalho do apoio e aquele realizado em sala de aula comum. Esse risco tem permeado o debate pedagógico sobre o tema (Baptista, 2011; Araruna, 2018; Delevati, 2021).

A efetivação desse serviço tem como apoio o Programa Federal de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2007), com a finalidade de fortalecer a inclusão no sistema regular de ensino nos municípios brasileiros (Oliveira, 2016a). Observa-se que a matrícula no AEE está relacionada à necessidade de elaboração de estratégias para a eliminação de barreiras para a inclusão em classe comum e se configura como um direito assegurado na Lei nº 13.146, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Essa Lei, ratificando a educação como direito das pessoas com deficiência a partir de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, em seu art. 27, apresenta sinalizações para o aprimoramento do sistema educacional inclusivo, prevendo recursos de

acessibilidade e de eliminação de barreiras a fim de garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem.

É possível identificar a existência de rupturas, continuidades e avanços com relação aos debates que se referem às possibilidades de práticas educacionais, em nível nacional, no sentido de efetivação de processos inclusivos.

3 EM BUSCA DE UMA SÍNTESE: O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL?

Neste tópico, analisa-se o conhecimento acadêmico produzido ao longo dos 16 anos de divulgação do Documento Orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para essa análise, dialoga-se, prioritariamente, com o estudo realizado por Delevati (2021), que se ocupou de uma revisão de literatura da produção acadêmica no período de 2008 a 2018. Avança-se nessa análise até o ano de 2024, agregando produções acadêmicas mais atuais (Sozo; Haas, 2024; Haas; Baptista; Freitas, 2024; Haas, 2023; Castro; Prieto, 2023). Portanto, ao apresentar estudos que analisam essa Política Nacional e seus desdobramentos no país, examina-se esse processo ampliado de “leitura contextualizada” que busca conhecer os movimentos de ressignificação que constituem a política pública. O interesse está dirigido à compreensão acerca de como foram produzidas as aproximações e como podem ser identificados os distanciamentos em relação a essa política nacional, ou seja, conhecer como se constituem possíveis avanços e presumíveis limitações em suas diferentes configurações.

Delevati (2021) analisou as produções acerca do assunto, com base em pesquisas que investigam, por meio de lentes diversificadas, a referida política. Dessa análise, emergem pontos de tensionamento que merecem atenção no atual cenário brasileiro, principalmente quando se pode observar, em momento posterior a 2016, movimentos no sentido de uma busca de “atualização” da “Política Nacional de Educação Especial”. Embora a busca de qualificação dos processos seja um procedimento legítimo, as proposições de alteração indicavam mudanças tão substanciais que geraram um debate sobre a própria legalidade e adequação normativa, uma vez que essas tendências colocavam em xeque a própria “perspectiva inclusiva”, ao valorizar espaços escolares diferentes do ensino comum, gerando um questionamento amplo que chegou ao Supremo Tribunal Federal por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI nº 6.590, ajuizada pelo Partido Socialista Brasileiro – PSB, relativa ao Decreto nº 10.502 (Brasil, 2020 a), suspenso por iniciativa do Supremo Tribunal Federal – STF, de acordo com a Audiência Pública disponível em <https://youtu.be/Z8umZIV7Wfk?si=JLQug1evT2sauToF>, e posteriormente revogado pelo Decreto nº 11.370/2023 (Brasil, 2023a). Este estudo não se ocupará dos detalhes desse processo que foi concluído com a manutenção

das atuais diretrizes, porém reconhece-se que a existência de uma discussão pública era mantida pela intencionalidade política da gestão federal no período de 2019–2022, em sintonia com instituições privadas, colocando em evidência um conjunto de premissas que jamais deixaram de questionar a inclusão escolar como diretriz generalizada.

Apesar das diretrizes políticas que favorecem a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, e de seus efeitos na ampliação de matrículas, permanecem algumas resistências para a inclusão de todos no ensino comum. Nesse sentido, a manutenção dos sistemas segregados de ensino, assim como a influência de diversos atores que ainda defendem a escolarização em ambientes exclusivos para uma parcela do público-alvo da educação especial, os interesses envolvidos e a participação das instituições privadas filantrópicas na gestão e no financiamento da educação pública são aspectos que emergem das pesquisas analisadas (Ferreira, 2011; Santos, 2015; Oliveira, 2016b). Uma reflexão decorrente, para justificar a existência de polos de maior resistência às diretrizes nacionais, é aquela que mostra a conexão entre o contínuo investimento público em uma ampla rede de serviços especializados, como as escolas especiais, e a resistência no sentido de valorizar novas práticas e de investir nas alterações da escola de ensino comum. A histórica “parceria” com o setor privado filantrópico é, assim, uma dimensão que parece indicar sempre a incapacidade dos sujeitos e das demais instituições no sentido de uma mudança criadora de novas configurações escolares.

A justificativa da “necessidade” das parcerias, dos convênios e do financiamento público de matrículas para o AEE em instituições privadas foi um elemento destacado nas pesquisas de Pereira (2010) e Oliveira (2016b). O estudo de Oliveira (2016b) indicou que as instituições privadas filantrópicas continuam recebendo recursos públicos por meio de convênios para oferta do AEE. Assim, ao deslocar recursos públicos para a esfera privada, o governo amplia as mazelas e a precarização das escolas públicas que já sofrem com a carência de recursos.

Entre as pesquisas analisadas por Delevati (2021), foram encontrados poucos estudos sobre financiamento da educação especial. A pesquisadora reflete que essa carência de estudos não possibilitou a amplitude da análise e da importância desse tema. Contudo, chama a atenção a falta de informação, por parte dos gestores, sobre o impacto do financiamento da dupla matrícula para as redes municipais. A dupla matrícula na educação especial é uma possibilidade para estudantes que recebem AEE na rede pública de ensino regular. Essa modalidade permite contabilizar a matrícula do estudante na classe comum e no AEE, conforme regulamentado no art. 22, do Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021 (Brasil, 2021), que regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020b), do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. A dupla matrícula foi instituída inicialmente em 2008 e posteriormente alterada pelo Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011). Tal

dispositivo foi assegurado no ‘Novo FUNDEB’ em 2020. Como sinalizado por Viegas (2014), os gestores do município investigado, no Rio Grande do Sul, tomaram a decisão de matricular todos os alunos no ensino comum e de transformar a escola especial municipal em um Centro de Atendimento Educacional Especializado, em virtude das diretrizes normativas que possibilitaram o duplo financiamento, mas desconheciam o impacto da dupla matrícula nas finanças municipais.

Embora as políticas de financiamento da educação especial tenham valorizado a escola comum como o lugar de direito à escolarização a partir de 2008, a continuidade da destinação de recursos públicos às instituições filantrópicas corroborou a manutenção do atendimento de caráter substitutivo (Borowsky, 2013; Oliveira, 2016b; Michels; Lehmkühl, 2016).

Conforme analisam Castro e Prieto (2023), o repasse de recursos financeiros da educação para a esfera privada com atuação na educação especial, no período de 2012 a 2017, em um município paulista de grande porte, mesmo com boa estrutura e recursos, ampliou as parcerias com instituições privadas sem fins lucrativos por meio da contratação de empresas terceirizadas, da transferência de recursos públicos e das responsabilidades, tendo inclusive ampliado o financiamento do setor público municipal, ultrapassando mais da metade do total direcionado à educação especial, justificado pela necessidade de prover estudantes com serviços não existentes naquela rede municipal (Castro; Prieto, 2023).

Além disso, as pesquisas analisadas trazem evidências de estudos voltados à implementação e a configurações de alguns programas ministeriais, com destaque ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, ao Benefício de Prestação Continuada – BPC na Escola, ao Programa Escola Acessível, ao Transporte Acessível, ao Livro Didático Acessível e ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (já extinto). Este programa, analisado por Santos (2015), Paccini (2014) e Martin (2012), foi muito enfatizado nos estudos pela relevância que teve na disseminação das diretrizes da política em todo o território nacional e por atuar na formação continuada de professores e gestores públicos. Tratava-se, justamente de um programa que dava protagonismo aos municípios e à sua relação direta com a gestão central, envolvendo-os em dinâmicas que visam à formação de professores, à discussão relativa à gestão escolar e aos serviços de apoio, além de favorecer uma espécie de “mudança cultural” na difusão das premissas da inclusão escolar como diretriz.

O AEE foi o tema mais discutido nas pesquisas que analisam as configurações da política e dos serviços de educação especial. A análise dos dispositivos legais, nacionais ou locais, que orientam quanto às diretrizes operacionais desse dispositivo pedagógico (Baptista, 2011) ganhou destaque nas pesquisas estudadas. Alguns aspectos preponderam nestas discussões, como a eventual designação como AEE; a forma substitutiva observada em várias escolas; a dificuldade do acesso em turno inverso ao da escolarização, principalmente em áreas não urbanas; a ausência da institucionalização do AEE nos projetos políticos das

escolas; a falta de articulação do AEE com o ensino comum, sobretudo quando o serviço é oferecido em outras escolas, centros ou instituições conveniadas; e a ampliação do público-alvo nos atendimentos em relação às diretrizes nacionais (Haas, 2023; Silva, 2013; Rocha, 2016; Oliveira, 2016b).

Não há dúvidas de que as configurações do AEE são uma dimensão primordial quando se trata da política de educação em perspectiva inclusiva, pois, reconhecidas as singularidades do alunado que é público-alvo da educação especial, a escolarização passa a ser em certa medida condicionada à existência de apoio — seja esse ele dirigido especificamente ao aluno ou ainda ao coletivo da classe em questão. Devido à relevância desse tema, retomar-se-á a discussão em tópico posterior, analisando as alterações que têm sido identificadas na escola brasileira após 2022, assim como algumas “derivadas simplificadoras” que promovem a condição de apoio ao trabalho de profissionais muito distintos dos professores de educação especial.

A formação continuada — um dos aspectos relevantes para o fortalecimento da perspectiva inclusiva nos sistemas de ensino — desponta como um tema frágil nos estudos considerados para a análise. Entre os achados de pesquisa, destacam-se: a precariedade de propostas de formação continuada; a superficialidade das abordagens; e a pouca participação dos professores do ensino comum, sendo que, na maioria dos casos, as formações são oferecidas somente para professores do AEE, o que concentra o conhecimento em alguns profissionais vistos como os “responsáveis” pela inclusão. Em sintonia com esses fatores, destaca-se a ausência de planejamento na gestão pública de uma política de formação continuada a todos os profissionais da educação (Casalinho, 2015; Silva, 2013; Rodriguero, 2013).

As pesquisas sinalizam também um dos assuntos que vem tomando destaque nos debates atuais: os profissionais de apoio escolar (Fonseca, 2016; Haas; Delevati, 2018; Haas; Baptista; Freitas, 2024; Sozo; Haas, 2024). Nesse sentido, a falta de “profissionais de apoio”, as indefinições relativas ao cargo, a contratação de temporários e de estagiários e a terceirização reafirmam a precarização do trabalho e mostram certa carência de investimentos públicos na educação pública. Além disso, o debate acerca da presença de um profissional de apoio na condição de acompanhante permanente para todos os alunos que são público-alvo da educação especial tem se tornado uma demanda judicializada no país. Conforme Haas, Baptista e Freitas (2024):

Não se trata de negar a necessidade da figura do profissional de apoio escolar, mas sim de propor uma reflexão criteriosa sobre suas atribuições, resguardando as singularidades de cada caso e os fins de sua atuação como mediador que favorece efetivamente a participação e a aprendizagem das pessoas com deficiência em igualdade de condições com os demais estudantes (Haas; Baptista; Freitas, 2024, p. 10).

Considera-se que a produção acadêmica da área aponta importantes indícios de avanços que podem ser ligados à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Igualmente, destacam-se, a partir dos desdobramentos dessa política, os riscos e os desafios a serem enfrentados.

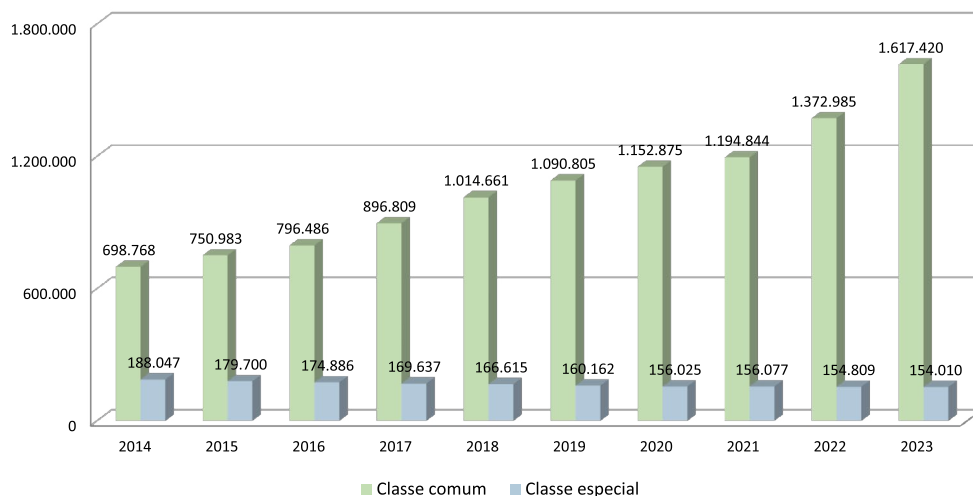
4 INDICADORES EDUCACIONAIS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS ASSOCIADOS À POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste tópico, verifica-se as dinâmicas institucionais vinculadas à PNEEPEI/2008, a partir dos indicadores educacionais do Censo Escolar da Educação Básica elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Levando em consideração que o Censo Escolar é uma ferramenta importante da gestão da política pública, a análise desses indicadores possibilita construir inter-pretações a respeito daqueles aspectos que se identificam como indícios de novas configurações no âmbito da educação especial. Portanto, ao cotejar as matrículas do público-alvo da educação especial, por *locus* de escolarização (classes comuns e escolas/classes especiais), por etapas e modalidades de ensino da educação básica, por dependência administrativa, por raça e gênero e por tipologia de deficiência, caracteriza-se o acesso à escola regular como uma dimensão necessária da inclusão escolar e reúnem-se elementos contextuais para compreender o perfil do alunado que é público-alvo da educação especial.

Na sequência, dialogando com a dimensão da acessibilidade como igualmente indispensável para a promoção da inclusão escolar, são retomados os desafios implicados na oferta das medidas de apoio, as quais, à luz da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD (Brasil, 2009a), são descritas como medidas necessárias para garantir a participação na sociedade das pessoas com deficiência em igualdade de condições dos demais. No caso, dentre as medidas de apoio construídas pela política nacional brasileira para garantir o direito à educação, aborda-se, por meio dos indicadores educacionais, a oferta do AEE e a destinação de profissionais de apoio escolar.

No Brasil, desde a publicação do Documento Orientador da PNEEPEI/2008, tem aumentado o número de matrículas de pessoas com deficiência na escola comum, como indicam as pesquisas de Sozo, Haas e Rodrigues (2021) e Baptista (2019). Houve a inversão dos eixos: classe comum e classe ou escola especial entre 2007 a 2008, com a permanente elevação no número dessas matrículas no ensino comum, chegando a um percentual de 91,3% de matrículas em 2023. Por sua vez, as matrículas nas classes ou nas escolas especiais têm se mantido estáveis, representando um percentual de 8,7% de matrículas em 2023 (Brasil, 2024a), conforme destacado no gráfico 1, a seguir:

GRÁFICO 1. EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR TIPO DE CLASSE NA EDUCAÇÃO BÁSICA (BRASIL, 2014 A 2023).



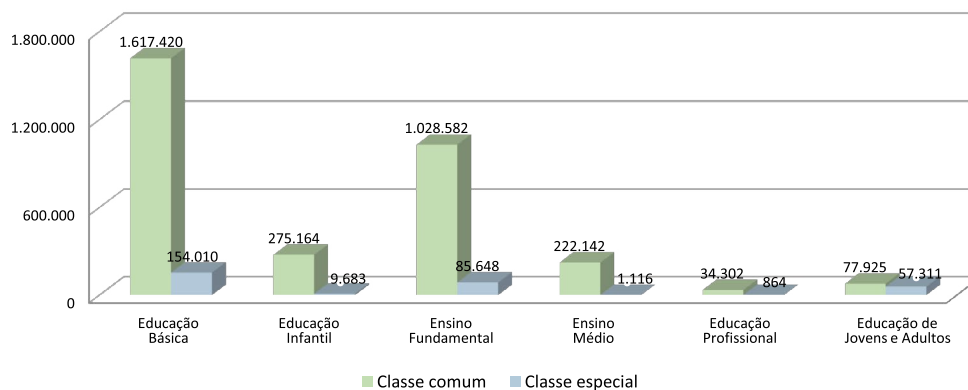
Fonte: Elaboração dos autores a partir de Brasil (2024a).

Conforme o Censo Escolar da Educação Básica, quando analisada apenas a faixa etária escolar obrigatória (4 a 17 anos), o percentual de estudantes matriculados no ensino comum representa 95% das matrículas (Brasil, 2024a).

Haas (2023), ao analisar a relação entre matrículas e tipos de classe (comum ou especial), por regiões, no ano de 2022, destaca a região do nordeste como aquela que possui os maiores percentuais de matrículas do público-alvo da educação especial no ensino comum, cujo percentual varia entre 0,2% e 2,5% nos estados dessa região. Destaca, ainda, os estados do Paraná (29,4%) com uma maior concentração de matrículas nas classes/escolas especiais, seguido do estado do Mato Grosso do Sul (12,4%). Por sua vez, os estados do Espírito Santo e do Rio Grande do Norte registram 100% de matrículas dos estudantes com deficiência no ensino comum. Essas disparidades entre os estados e as regiões do país associam-se às iniciativas de instituições privadas (principalmente aquelas de natureza filantrópica) na oferta da modalidade da educação especial substitutiva e também à continuidade das escolas públicas exclusivas nessa modalidade em alguns estados.

Com relação às matrículas do público-alvo da educação especial por etapas e por modalidades de ensino, constata-se uma maior concentração de matrículas no ensino fundamental, equivalente a 62,9% dessas matrículas em 2023.

GRÁFICO 2. MATRÍCULAS DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR TIPO DE CLASSE, ETAPA E MODALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA (BRASIL, 2023).



Fonte: Elaboração dos autores a partir de Brasil (2024a).

O número reduzido de matrículas na educação infantil em relação ao ensino fundamental pode ser analisado sob diferentes prismas. Na leitura dos autores, esses indicadores refletem a falta de vagas na educação infantil para todas as crianças do país, e ainda podem significar a retenção dos alunos com deficiência no ensino fundamental — realidade também observada no âmbito das matrículas gerais. A propósito da ausência de vagas públicas para a educação infantil, o Plano de Afirmção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, divulgado pelo Ministério da Educação em outubro de 2023, traz como meta até 2026 a ampliação de 169 mil matrículas do público-alvo da educação especial na educação infantil (Brasil, 2023b).

O ensino médio é a etapa que concentra o maior número de matrículas no ensino comum — cerca de 99,5% —, quando comparada aos indicadores das demais etapas nas classes/escolas especiais (Brasil, 2024a). Contudo, em relação à educação básica, as matrículas no ensino médio representam apenas 13,7% das matrículas totais nesse nível de ensino.

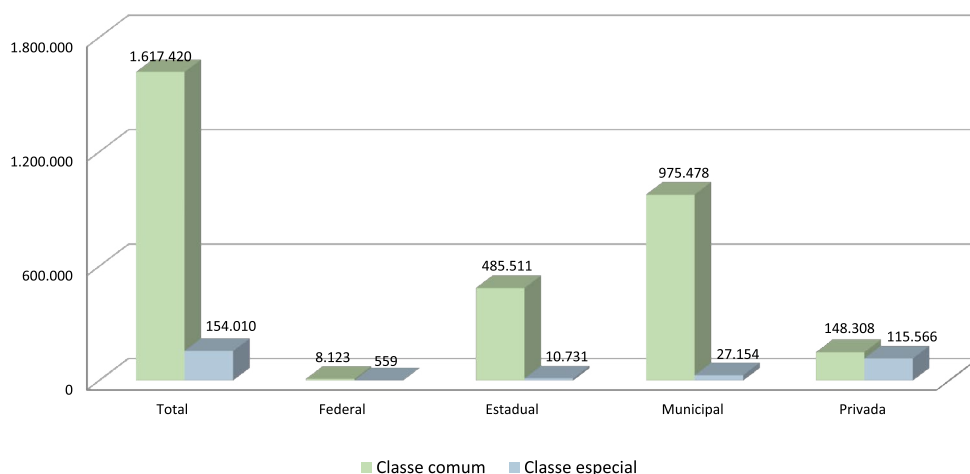
São os indicadores nacionais da modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA que apontam os índices mais tímidos de acesso do público-alvo da educação especial às classes comuns da EJA (Brasil, 2024a; Haas, 2024). Haas (2024), em análise dos indicadores de acesso à EJA — ensino comum —, afirma que:

Ao analisar as estatísticas educacionais nacionais de acesso à escolarização de jovens e adultos com deficiência na modalidade da EJA, observo que a ampliação das matrículas no ensino comum em relação às matrículas especializadas ocorreu no ano de 2017, praticamente 10 anos depois quando comparado às matrículas das demais etapas da educação básica. Essas

matrículas, em valor absoluto, de 2017 a 2022, aumentaram em 0,14 vezes. Além disso, os indicadores que representam as matrículas do público-alvo da Educação Especial nas classes comuns da EJA e nas classes especiais da EJA são relativamente próximos, sendo que, em 2022, 55,13% dessas matrículas concentravam-se na EJA ensino comum (Haas, 2024, p. 34).

Ao comparar a oferta de educação desses alunos no ensino comum por dependência administrativa, verifica-se que as redes estadual (97,8%) e municipal (97,3%) apresentam os maiores percentuais de estudantes que são público-alvo da educação especial matriculados. A rede privada concentra o maior número desses estudantes nas classes/escolas especiais (43,8%) (Brasil, 2024a).

GRÁFICO 3. NÚMERO DE MATRÍCULAS DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR TIPO DE CLASSE E POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (BRASIL, 2023).



Fonte: Elaboração dos autores a partir de Brasil (2024a).

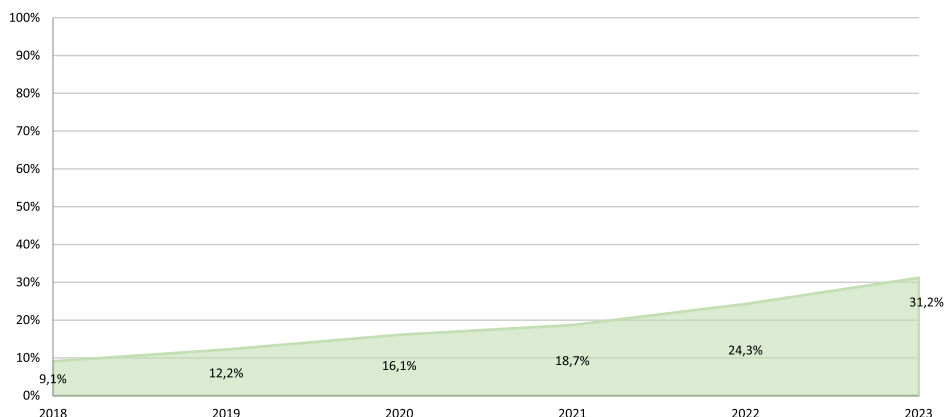
Com base em um estudo voltado à análise dos indicadores educacionais sobre a condição da deficiência em articulação com os marcadores sociais (gênero e raça), observa-se que prevalecem as matrículas das pessoas com deficiência do sexo masculino no ensino comum, representando praticamente o dobro das matrículas das estudantes do sexo feminino. Além disso, é inexpressiva a presença da população preta entre os estudantes matriculados no ensino comum, cuja variação percentual representa menos de 4% das matrículas totais da educação básica no ano de 2022 (Haas; Pires, 2024).

Para prosseguir na análise do perfil dos estudantes que são público-alvo da educação especial em relação à tipologia de deficiência, considera-se necessário retomar as diretrizes nacionais da educação especial quanto ao modo de nomeação do público-alvo. Em 2008, no documento orientador, o público-alvo é nomeado como pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades e superdotação (AH/SD). Em 2012, há a publicação da Política Nacional dos Direitos das Pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA). Essa nomenclatura passa a ser utilizada em documentos oficiais, tais como no Censo Escolar da educação básica, a contar de 2019. Conforme o Glossário da Educação Especial no Censo Escolar da educação básica – Ano 2024:

Os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação são o público-alvo da educação especial, definidos de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e com o Decreto Federal nº 6.571/2008, posteriormente substituído pelo Decreto Federal nº 7.611/2011. O termo transtorno global do desenvolvimento (TGD) foi substituído em 2019 por transtorno do espectro autista (TEA) na coleta de dados do Censo Escolar, em consonância com as alterações nas normativas legais nacionais (Lei nº 12.764/2012) e internacionais (DSM-5) (Brasil, 2024b, p. 5).

Diante do exposto, fica claro que o Inep, como órgão responsável pela realização do Censo Escolar da Educação Básica, incorporou as diretrizes relacionadas aos saberes médicos referentes à alteração diagnóstica do Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD para Transtorno do Espectro Autista – TEA. No que se refere aos indicadores educacionais, isso significa que todas as subcategorias listadas no Censo Escolar até 2018, vinculadas ao TGD (autismo clássico, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Transtornos Desintegrativos da Infância), foram incorporadas em uma única categoria – o transtorno do espectro autista – a partir de 2019, produzindo efeitos imediatos na caracterização do perfil do alunado. Assim, até 2018, os estudantes com autismo eram nomeados no Censo Escolar como a terceira categoria diagnóstica com o maior número de matrículas e, em 2019, eles passaram a ser a segunda. As matrículas dos estudantes com deficiência intelectual mantêm-se como primeira categoria com o maior número de matrículas, embora as matrículas dos estudantes com autismo estejam em expansão crescente, desde 2019, como pode ser observado no gráfico a seguir:

GRÁFICO 4. EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DOS ESTUDANTES COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA (BRASIL, 2023).



Fonte: Elaboração dos autores a partir de Brasil (2024a).

Certamente, a ampliação do número de estudantes com autismo no cômputo das matrículas gerais da educação especial também é influenciada por aquilo que alguns estudiosos vêm tratando como a “indústria do autismo” no contexto brasileiro e envolve um conjunto de fatores:

[...] há um fenômeno em curso que tem se destacado no cenário nacional e requerido análises mais aprofundadas: trata-se da expansão de diagnósticos de transtornos do espectro autista (TEA), ou de busca por esse diagnóstico, em uma escala sem paralelo na experiência brasileira, associado à oferta de tecnologias específicas para tratamento, à proliferação de projetos de lei sobre autismo em diferentes esferas legislativas, à abertura em ritmo acelerado de ‘clínicas com destinação específica ao diagnóstico de TEA’, seja no campo privado, seja no público, à oferta no mercado privado de inúmeros produtos para consumo de pessoas autistas, à criação de um partido político de autistas (Fernandes *et al.*, 2024, p. 6).

Associando os indicadores de matrículas às medidas de apoio, observa-se que a ampliação das salas de recursos e do acesso ao AEE não vem ocorrendo na mesma proporção que o aumento numérico dos alunos que são público-alvo da educação especial. Embora nem todos os estudantes caracterizados como público-alvo necessitem de medidas de apoio para serem efetivamente incluídos na escola comum, considera-se a precariedade do investimento na implementação do AEE nas escolas regulares como um desafio para a meta da inclusão plena, haja vista que efetivamente é a implementação desse serviço educacional especializado

que tem dado visibilidade à necessidade da escola investir no seu aprendizado institucional como um “ecossistema inclusivo” (Freitas, 2023).

Constata-se que a ampliação do número de salas de recursos e do acesso ao AEE é apontado como uma meta pelo Governo Federal na Cartilha do Plano Nacional de Afirmação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: “Oferta de recursos financeiros para Salas de Recursos Multifuncionais em 72% das escolas (hoje a oferta está restrita a 36% das escolas)” (Brasil, 2023b, p. 5).

Com relação aos profissionais de apoio escolar, os quais são nomeados de distintas formas pelos documentos oficiais da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao fazer o cotejamento dos indicadores educacionais, percebe-se uma ampliação crescente do número de profissionais nas redes de ensino nos últimos anos. No Documento Orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), tais profissionais estão nomeados como monitor ou cuidador. A nomeação profissional de apoio escolar é recente e provém da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

Quando comparados o número de profissionais de apoio em 2019 ao número desses profissionais em 2023, observa-se um crescimento de 154% em nível nacional (Brasil, 2024a). Trata-se de um fator preocupante e desafiador para a qualificação dos apoios oferecidos, haja vista que 56,6% desses profissionais estão atuando apenas na formação de nível médio (Brasil, 2024a).

O quadro de tais desafios intensifica-se quando comparado aos indicadores anteriormente apresentados envolvendo a oferta reduzida do AEE nas escolas de ensino comum, bem como a ampliação do número de matrículas dos estudantes com autismo. Portanto, observa-se como pontos de tensionamento no cruzamento desses indicadores:

- a tendência de valorização de profissionais de apoio com formação precária, em vez do investimento no AEE como serviço pedagógico especializado previsto originalmente no Documento Orientador da PNEEPEI/2008, como um dispositivo pedagógico central para a implementação da inclusão escolar nas escolas brasileiras;
- a ampla valorização de medidas de apoio exclusivamente individualizadas para estudantes com autismo, na figura do profissional de apoio escolar, resultando na reprodução de lógicas segregacionistas dentro da escola comum.

Assim, ao questionar sobre em que medida o momento posterior a 2023 se mostra “herdeiro” da mudança de perspectiva apontada pela concepção de escola inclusiva, a partir de 2008, compreende-se que a “sombra” do modelo biomédico da deficiência continua influenciando a caracterização do perfil do alunado que é público-alvo da educação especial e a oferta dos apoios disponibilizados.

Entende-se que ambos os pontos de tensão mencionados estão relacionados à manutenção de diretrizes muito “flexíveis” e genéricas quando se trata da formação de professores acerca da inclusão escolar. No caso dos profissionais de apoio escolar, o quadro é ainda mais alarmante, considerando-se que as diretrizes nacionais não se pronunciam com relação à formação desse profissional, abrindo brechas para a expansão do discurso médico na educação, por meio de compreensões que associam o perfil desses profissionais ao campo da saúde.

No caso da formação inicial docente, ainda persistem lacunas quanto ao acesso dos futuros docentes a espaços qualificados como disciplinas obrigatórias. Quando se trata da formação dos professores de educação especial, convivemos com indefinições acerca dos eixos que qualificam um percurso dos cursos de especialização, gerando uma grande variabilidade na oferta desses percursos complementares à formação para a docência em cursos de licenciaturas. De outra parte, temos assistido à defesa pouco justificada de uma formação específica, em licenciatura, na área da educação especial, que se diferencia da formação para a docência e contém currículos que tendem a ter como eixo orientador as condições de deficiência e não o processo de ensino/aprendizagem.

Atualmente, o Ministério da Educação – MEC anuncia como meta, até 2026, a ampliação de investimentos na formação inicial e continuada de professores do ensino comum, do AEE e de gestores (Brasil, 2023b). Todavia, os problemas decorrentes das indefinições no âmbito da formação permanecem sem respostas políticas efetivas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida apresenta como ponto unificador, já destacado, a evidência de que, em todo o território nacional, o acesso dos alunos com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento às classes comuns do ensino regular aumentou consideravelmente após 2008, com índices que mostram uma curva ascendente desde então. Nesse sentido, fica clara a mudança de perspectiva vinculada à construção de sistemas educacionais inclusivos, pactuado pelo documento orientador da PNEEPEI/2008, como um movimento instituinte e sistemático da meta da inclusão escolar.

Destaca-se, ao longo do presente texto, as singularidades de uma ampla mudança ocorrida nas últimas duas décadas, dentre as quais desponta a organização de um serviço de apoio educacional especializado, em caráter complementar/suplementar à escolarização no ensino comum: o Atendimento Educacional Especializado. A aposta nesse serviço assenta-se na organização da ação pedagógica da educação especial em caráter transversal, corroborando a eliminação

de barreiras ao acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência em igualdade de condições dos demais estudantes.

Contudo, persistem pontos de tensão ligados à tendência de aumento de algumas categorias de alunos com deficiência, tais como os estudantes com autismo, e aos impactos em termos de uma fragilização dos apoios do Atendimento Educacional Especializado e dos designados profissionais de apoio escolar. No que concerne à ampliação da figura desse agente, nomeado a partir da Lei Brasileira de Inclusão como “profissional de apoio escolar”, cujo perfil é alvo de muitas indefinições e iniciativas de precarização da política pública de educação especial, no momento de fechamento do presente estudo, cabe acrescentar que a agenda pública governamental tem se direcionado ao debate de diretrizes nacionais acerca dessa figura profissional. O MEC instituiu um Grupo de Trabalho (GT), mediante a Portaria nº 41, de 1º de julho de 2024, do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), para prestar assessoria técnica na elaboração de tais diretrizes. Esse grupo une atores políticos de diferentes segmentos da sociedade civil e da gestão pública (Brasil, 2024b).

Ademais, também são constantes as indefinições quando se trata da formação de professores e do grande desafio de uma política educacional e curricular que depende amplamente de um pacto federativo que envolve os gestores e de uma mudança que também é cultural na promoção da educação e de seus necessários apoios especializados.

REFERÊNCIAS

ARARUNA, M. R. **Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum**: Um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

BAMPI, L. N. da S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Brasília, v. 18, n. 4, 2010.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 59-76, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/>. Acesso em: 6 maio 2021.

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217423, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/163912>. Acesso em: 6 maio 2021.

BOROWSKY, F. O público e o privado na educação especial brasileira: primeiros apontamentos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA ANPAE, 26., 2013, Recife. **Anais** [...]. Recife: Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Disponível em: <https://bit.ly/2Ftns6J>. Acesso em: 22 out. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 5 de outubro de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em : 27 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021**. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/d10656.htm. Acesso em : 27 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11370.htm. Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 17 abr. 2021.

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: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 27 out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Dados Abertos. Inep Data. **Estatísticas Censo Escolar. Ano 2023.** Brasília: Inep, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em: 27 out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Glossário da Educação Especial: Censo Escolar 2024.** Brasília: Inep, 2024b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_escolar/orientacoes/matricula_inicial/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 27 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 out. 2024.

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: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2020b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Afirmção e fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).** Brasília, 2023b, p. 1-8. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2023/09/cartilha.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Brasília, 2009b. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília, MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. **Portaria Secadi/MEC nº 41, de 1º de julho de 2024**. Institui o Grupo de trabalho, no âmbito da Secadi, com a finalidade de discutir o estabelecimento de Diretrizes Nacionais para o Profissional de Apoio Escolar. Brasília: MEC, 2024c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-secadi/mec-n-41-de-1-de-julho-de-2024-569303464>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em : 27 out. 2024.

CASALINHO, J. V. **Políticas para a Educação Inclusiva: uma análise junto a escolas públicas no município de Pelotas – RS**. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

CASTRO, V. D. B. de; PRIETO, R. G. Recursos Públicos na Esfera Privada: Política de Educação Especial em um Município Paulista de Grande Porte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, e0241, p. 457-472, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0241>. Acesso em: 6 nov. 2024.

DELEVATI, A. C.; SANTOS, J. F. dos; MARQUET, M. G.; FREITAS, C. R. de; BAPTISTA, C. R. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008: uma análise de contextos municipais no Rio Grande do Sul. *In*: ANDRETICH, G. (org.). **IX ENCUESTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES EN POLÍTICAS EDUCATIVAS (EIIPE)**. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación, 2021.

DELEVATI, A. de C. **A política nacional de educação especial na perspectiva da Educação inclusiva (2007-2018): desafios para a constituição de Sistemas educacionais inclusivos no Brasil**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

FERNANDES, A. D. S. A.; COUTO, M. C. V.; ANDRADA, B. C.; DELGADO, P. G. G. **A“indústria” do autismo no contexto brasileiro atual**: contribuição ao debate. Material Técnico, 2024. 45 p.

FERREIRA, S. de M. **Análise da política do estado de Santa Catarina para a Educação Especial por intermédio dos serviços**: o velho travestido de novo? 2011. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FONSECA, M. da. **Das políticas de inclusão escolar à atuação do profissional de apoio/monitor**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12055>. Acesso em: 27 out. 2024.

FREITAS, M. C. de. Educação Inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, e10084, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VqdK7vhZtZMDtp6j5gLbfwv/?format=pdf>. Acesso em: 27 out. 2024.

GARCIA, D. I. B. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Região Sul do Brasil**. 2015. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

HAAS, C. A transversalidade da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos: desafios para a efetiva inclusão escolar. **Revista Momento – Diálogos em Educação**, v. 33, n. 2, p. 27-55, 2024. Disponível em: <https://seer.furg.br/momento/article/view/17341>. Acesso em: 27 out. 2024.

HAAS, C. Atendimento educacional especializado: concepções políticas em disputa e indicadores educacionais de acesso na esteira dos desafios à inclusão escolar. **Revista Cocar**, n. 19, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6013/2965>. Acesso em: 3 abr. 2024.

HAAS, C.; BAPTISTA, C. R.; FREITAS, C. R. de. Profissional de apoio escolar e políticas públicas em educação especial. **Cadernos de Pesquisa**, v. 54, e10545, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10545>. Acesso em: 27 out. 2024.

HAAS, C.; DELEVATI, A. de C. A Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de Caxias do Sul, RS: Processos de escolhas, decisões e alternativas. *In*: ANPED SUL, 12., 2018, Porto Alegre. **Anais** [...]. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2020-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 27 out. 2024.

HAAS, C.; PIRES, T. dos S. Pessoas negras com deficiência e o direito à educação mediante as discriminações múltiplas e interseccionais. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 9, n. 17, p. 56-75, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/45030>. Acesso em: 27 out. 2024.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100405. Acesso em: 6 maio 2021.

MARTIN, M. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade: uma análise no município-pólo de Maringá, PR**. 2012. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

MICHELS, M. H.; LEHMKUHL, M. de S. Política de inclusão ou manobra de publicização? **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. s1, p. 855-859, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2QBbCeN>. Acesso em: 22 out. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.1234>.

OLIVEIRA, C. C. B. de. **Sala de Recursos Multifuncionais: Um Estudo de Caso**. 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2016a.

OLIVEIRA, G. M. de. **Financiamento das Instituições Especializadas na Política de Educação Especial no Estado do Espírito Santo (2012-2015)**. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016b.

PACCINI, J. L. V. **O “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” no contexto das políticas educacionais: implementação nos municípios-polo de Campo Grande e Paranaíba/MS – 2003 a 2010**. 2014. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

PEREIRA, C. D. **A Oferta de Serviços de Educação Especial no Município de Braço do Norte – SC**. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

ROCHA, L. M. da. **A Gestão da Educação Especial nos Municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba**: uma análise decorrente da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado Em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

RODRIGUERO, C. R. B. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: retratos da Região Sudeste do Brasil. 2013. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

SANTOS, M. C. P. dos. **A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: trajetórias de uma política em ação no município de Tucano – Bahia. 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

SILVA, W. L. B. da. **Políticas Públicas de Educação, Formação de Professores e Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**: as experiências da Rede Pública Municipal de Ensino de Petrópolis/RJ. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

SOZO, C. M.; HAAS, C. Políticas municipais de Educação Especial em debate: o profissional de apoio escolar nos processos inclusivos. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 31, n. 3, p. 1–29, 2024. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/23426>. Acesso em: 27 out. 2024.

SOZO, C. M.; HAAS, C.; RODRIGUES, E. A. P. Estatísticas Educacionais da Educação Básica e Trajetórias de Estudantes com Deficiência (Brasil, Rio Grande do Sul, Caxias do Sul). In: HAAS, C. (org.). **Cotidianos de inclusão escolar na educação básica e profissional**: a acessibilidade curricular como diretriz da ação pedagógica. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021, 301 p. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/cotidianos-de-inclusao-escolar-na-educacao-basica-e-profissional-a-acessibilidade-curricular-como-diretriz-da-acao-pedagogica/>. Acesso em: 27 out. 2024.

VIEGAS, L. T. **A Reconfiguração da Educação Especial e os Espaços de Atendimento Educacional Especializado**: análise da constituição de um centro de atendimento em Cachoeirinha/RS. 2014. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

A ESCOLA COMUM ESTÁ SE TORNANDO UMA ESCOLA ESPECIAL? QUAL A SOLUÇÃO PARA OS “PENDURICALHOS” DE EXCLUSÃO DENTRO DAS SALAS COMUNS?

EUGÊNIA AUGUSTA GONZAGA

1 INTRODUÇÃO: INCLUIR, SEMPRE

Houve tempos em que a mera expectativa de se garantir o direito de crianças e adolescentes com deficiência de frequentarem a mesma sala de aula que todos/as os/as demais estudantes suscitava debates intermináveis sobre a pertinência ou não de se cumprir esse direito.

Esses debates eram, certamente, preocupados com o bem-estar da criança com deficiência e com a qualidade do ensino. Mas não era incomum chegar à conclusão de que, em alguns casos, a recusa de matrícula tinha justa causa. E essa sempre foi a pior decisão possível para a vida de uma criança ou adolescente com deficiência e até mesmo para a melhoria da qualidade do ensino.

Após uma luta hercúlea das próprias pessoas com deficiência, de suas famílias e profissionais convictos/as da importância da inclusão educacional como direito de qualquer estudante, e não apenas de quem possui deficiência, o direito indisponível à educação inclusiva gritou mais alto e prevaleceu.

Documentos jurídicos como a Constituição Brasileira de 1988 (Brasil, 1988), a Convenção Interamericana sobre o Direito de Pessoas com Deficiência à Não Discriminação (promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001) e a Convenção sobre Direitos de Pessoas com Deficiência – CDPD/2006 (Organização das Nações Unidas, 2006), promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, possibilitaram uma interpretação sistemática de modo a inadmitir exclusões.

Com base nesses documentos, afirmamos: “já passou da hora de a escola comum enfrentar o desafio das diferenças e assim colher os benefícios de ser um local acolhedor para todos” (Gonzaga, 2012, p. 54), ou seja, de oferecer uma “hospitalidade absoluta” (Mantoan, 2022).

De uma forma ou de outra, as recusas vêm cessando, mas os desafios ainda são muitos.

2 O SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL REFERENDOU O DIREITO INDISPONÍVEL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No ano de 2015, foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência – LBIPD, de nº 13.146/2015. Entre outros dispositivos baseados na CDPD/2006, ela dispunha que qualquer apoio do plano pedagógico (presença de intérprete de Língua de Sinais, por exemplo) era obrigação da escola prover, fosse ela pública ou particular.

A Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – Confenen, na defesa do suposto “direito” das escolas particulares de não pagarem por esse tipo de apoio, interpôs a Ação Direta por Inconstitucionalidade – ADI nº 5.357, que teve como relator o Ministro do Supremo Tribunal Federal – STF, Edson Fachin.

A ação foi julgada improcedente e nela foram fixadas as seguintes premissas (Brasil, 2017):

1. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência concretiza o princípio da igualdade como fundamento de uma sociedade democrática que respeita a dignidade humana.
2. À luz da Convenção e, por consequência, da própria Constituição da República, o ensino inclusivo em todos os níveis de educação não é realidade estranha ao ordenamento jurídico pátrio, mas sim imperativo que se põe mediante regra explícita.
3. Nessa toada, a Constituição da República prevê em diversos dispositivos a proteção da pessoa com deficiência, conforme se

verifica nos artigos 7º, XXXI, 23, II, 24, XIV, 37, VIII, 40, § 4º, I, 201, § 1º, 203, IV e V, 208, III, 227, § 1º, II, e § 2º, e 244.

4. Pluralidade e igualdade são duas faces da mesma moeda. O respeito à pluralidade não prescinde do respeito ao princípio da igualdade. E na atual quadra histórica, uma leitura focada tão somente em seu aspecto formal não satisfaz a completude que exige o princípio. Assim, a igualdade não se esgota com a previsão normativa de acesso igualitário a bens jurídicos, mas engloba também a previsão normativa de medidas que efetivamente possibilitem tal acesso e sua efetivação concreta.

5. O enclausuramento em face do diferente furta o colorido da vivência cotidiana, privando-nos da estupefação diante do que se coloca como novo, como diferente.

6. 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).

7. A Lei nº 13.146/2015 indica assumir o compromisso ético de acolhimento e pluralidade democrática adotados pela Constituição ao exigir que não apenas as escolas públicas, mas também as particulares deverão pautar sua atuação educacional a partir de todas as facetas e potencialidades que o direito fundamental à educação possui e que são densificadas em seu Capítulo IV (grifo nosso).

No ano de 2020, o então presidente da República editou o Decreto nº 10.502/2020, que, sob o pretexto de instituir uma política de educação inclusiva baseada na “equidade”, que tem a ver com a ideia de dar a cada um o seu, mas não exatamente com o cumprimento do direito à igualdade (Mello, 1993), fez reviver várias práticas de exclusão escolar de alunos/as com deficiência.

A questão foi novamente levada ao STF, desta vez no âmbito da ADI 6.590, de relatoria do Ministro Dias Toffoli, o qual decidiu pela necessidade de suspensão do Decreto. Seus fundamentos foram (Brasil, 2020):

1. O Decreto nº 10.502/2020 inova no ordenamento jurídico. Seu texto não se limita a pormenorizar os termos da lei regulamentada (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), promovendo a introdução de uma nova política educacional nacional, com o estabelecimento de institutos, serviços e obrigações que, até então, não estavam inseridos na disciplina

educacional do país, sendo dotado de densidade normativa a justificar o cabimento da presente ação direta de inconstitucionalidade. Precedentes: ADI nº 3.239/DF, Rel. Min. Cezar Peluso, Rel. p/ o ac. Min. Rosa Weber, Tribunal Pleno, DJe de 1º/2/2019; ADI nº 4.152/SP, Rel. Min. Cezar Peluso, Tribunal Pleno, DJe de 21/9/2011; ADI nº 2.155/PR-MC, Rel. Min. Sydney Sanches, Tribunal Pleno, DJ de 1º/6/2001.

2. A Constituição estabeleceu a garantia de atendimento especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, inciso III). A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - primeiro tratado internacional aprovado pelo rito legislativo previsto no art. 5º, § 3º, da Constituição Federal e internalizado por meio do Decreto Presidencial nº 6.949/2009 – veio reforçar o direito das pessoas com deficiência à educação livre de discriminação e com base na igualdade de oportunidades, pelo que determina a obrigação dos estados partes de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Precedente: ADI nº 5.357/DF, Rel. Min. Edson Fachin, Tribunal Pleno, DJe de 11/11/16.

3. O paradigma da educação inclusiva é o resultado de um processo de conquistas sociais que afastaram a ideia de vivência segregada das pessoas com deficiência ou necessidades especiais para inseri-las no contexto da comunidade. Subverter esse paradigma significa, além de grave ofensa à Constituição de 1988, um retrocesso na proteção de direitos desses indivíduos.

4. A Política Nacional de Educação Especial questionada contraria o paradigma da educação inclusiva, por claramente retirar a ênfase da matrícula no ensino regular, passando a apresentar esse último como mera alternativa dentro do sistema de educação especial. Desse modo, o Decreto nº 10.502/2020 pode vir a fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino (grifo nosso).

Em outra oportunidade, no âmbito da ADI nº 7.028, de relatoria do Ministro Roberto Barroso, foi questionada a validade constitucional de uma lei estadual do Amapá que, em síntese, sob o argumento de priorizar o atendimento de pessoas com certas deficiências, perpetuava a exclusão de pessoas com deficiência intelectual e mental, entre outras práticas discriminatórias. A lei foi considerada inconstitucional e ainda foi fixada a seguinte tese (Brasil, 2023b):

É inconstitucional lei estadual que (a) reduza o conceito de pessoas com deficiência previsto na Constituição, na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de estatura constitucional, e na lei federal de normas gerais; (b) desconsidere, para a aferição da deficiência, a avaliação biopsicossocial por equipe multiprofissional e interdisciplinar prevista pela lei federal; ou (c) exclua o dever de adaptação de unidade escolar para o ensino inclusivo (grifo nosso).

Como se pode notar, são ótimos precedentes em favor do direito irrestrito à educação que, se não for inclusiva, não é educação. Essas decisões chegam a ser um contrassenso em relação às sinalizações do STF sobre a possibilidade de aceitação de uma das mais danosas entre as práticas de exclusão educacional, o chamado “*homeschooling*” (Possibilidade [...], 2015). Esperamos que isso não se concretize, já que ainda dependeria de uma lei ordinária, a qual também poderia ser questionada.

O que temos de palpável, até o momento, é que nossa mais alta Corte reconhece o direito à educação inclusiva, ou seja, da diversidade presente na mesma sala de aula, como direito indisponível para toda e qualquer criança ou adolescente, com todos os apoios necessários e sem “penduricalhos” de exclusão, sobre os quais falaremos nos tópicos seguintes.

3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NÃO PODE SER OBSTÁCULO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Sempre defendemos que, além do acesso às classes e escolas comuns, os/as estudantes com deficiência também têm direito ao atendimento especializado, quando necessário. Este, por sua vez, não pode ser praticado em forma de obstáculo ao acesso ao mesmo ambiente frequentado pelas demais crianças e adolescentes, mas como um “instrumento a ser usado para que a convivência de alunos com e sem deficiência seja alcançada na idade própria, ou seja, o mais cedo possível” (Gonzaga, 2012, p. 55), ainda na infância.

A própria CDPD/2006, em seu art. 24, secundada pela LBIPD/2015, deixa inquestionável que o direito à inclusão deve ocorrer com a garantia dos apoios e adaptações que se fizerem necessários (Brasil, 2015, 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;
- 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;
- IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
- 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;
- X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

- XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;
- XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
- XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
- XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;
- XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;
- XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;
- XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

Todavia, essas garantias de apoio vêm servindo para, sempre em nome do bem-estar da criança com deficiência e da qualidade do ensino, fazer proliferar situações de exclusão dentro das próprias salas e escolas comuns. A festejada professora Maria Teresa Mantoan alerta:

O acesso à escola para todos abre caminho para a hospitalidade incondicional, que garante a permanência dos alunos que conseguiram, seja como for, ingressar na escola. O acesso, pois, não lhes livra de continuar correndo um outro risco – o de serem excluídos dela. Conceber e agir a partir da singularidade dos seres humanos são atos pouco comuns. Estamos habituados a tratar à parte, e/ou excluir os que fogem a uma representação que pré-definimos como a mais conveniente e exemplar das pessoas. No caso dos alunos, apegamo-nos a determinados parâmetros de competência, perfis, níveis e tipos de desempenho e outras formas pelas quais circula velada ou abertamente a discriminação (Mantoan, 2022, p. 7, grifo nosso).

Às vezes, diante da possibilidade de “sua criança” ficar jogada à própria sorte dentro da escola em que ela devia ser acolhida, a família é a primeira a

suplicar por instrumentos que chamamos de “penduricalhos”, ou seja, artifícios para garantir a presença de crianças e adolescentes com deficiência na escola, mas que não promovem a sua inclusão.

Em regra, a opinião dos/as próprios/as estudantes não é considerada e o que prevalece são as decisões do campo médico, até mesmo sobre as decisões do campo pedagógico. O resultado disso, como chamamos a atenção no título deste artigo, é a transformação de um espaço que deveria ser inclusivo, que é o da escola comum, em espaços de exclusão.

Os exemplos dessa possível exclusão são os mais diversos: colocação de profissional de apoio (estagiários/as, normalmente) apenas nas salas de alunos/as com deficiência e apenas para apoiar tais alunos/as; dispensa de frequentar certos espaços — mesmo os obrigatórios para os demais — com garantia de presença; uma compreensão generalizada de que o ensino de estudantes com necessidades educacionais é uma responsabilidade das equipes de apoio e não dos/as professores/as da turma comum. Nada disso representa uma prática saudável de inclusão educacional, o que é lastimável.

4 COMO SABER SE CERTOS TRATAMENTOS DIFERENCIADOS SÃO INCLUSIVOS OU MERA REPETIÇÃO DE PRÁTICAS DISCRIMINATÓRIAS? O DIREITO FUNDAMENTAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, MESMO SENDO CRIANÇAS OU ADOLESCENTES, DE TEREM SUAS ESCOLHAS CONSIDERADAS

Como mãe de um aluno com Síndrome de Down, que sempre frequentou escolas comuns, aprendi o quanto as práticas veladas de exclusão são prejudiciais e ferem até mesmo o princípio da dignidade. Exatamente. Quando se fala em inclusão educacional, em luta contra o *bullying* e outras formas de discriminação, nada mais estamos defendendo do que o direito à dignidade.

Eu nem sempre entendia certas diferenciações como discriminação no caso do meu filho, mas ele não tinha a menor dúvida. Lutava bravamente quanto ao fato de, ainda nos primeiros anos do ensino fundamental, ter um/a estagiário/a “só dele”; contra a dispensa — “só dele” — de escrever com letra cursiva, entre outros exemplos. Interessante é que, mais adiante, no ensino médio, quando muitas matérias eram de fato muito complexas para o seu alcance, ele não teve problemas em pedir ajuda e aproveitava as chances de refazer as provas com consulta e outras estratégias que, ao invés de excluí-lo, eram facilitadoras de seu acesso e permanência na escola.

Mas como saber se uma diferenciação está levando à discriminação ou a uma medida afirmativa, que vai garantir a inclusão na escola?

Para responder a essa questão, devemos ler outros dispositivos da CDPD/2006, também repetidos na LBIPD e que tratam, do mesmo modo, do direito à dignidade. Trata-se do direito à capacidade jurídica. Este é outro direito que, assim como o da inclusão educacional, ainda é muito incompreendido, mesmo neste século XXI (Figueiredo; Gonzaga, 2018, p. 88-89):

As novas regras legais, que romperam com a identificação histórica entre deficiência e incapacidade civil, foram pautadas essencialmente nos princípios da CDPD, entre os quais o respeito à dignidade, que é inerente à autonomia individual e à liberdade de fazer as próprias escolhas. O direito à capacidade civil também está em consonância com os princípios da não discriminação, da plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, da igualdade de oportunidades e da acessibilidade. Ocorre que essa mudança de paradigma vem sofrendo várias críticas e questionamentos no âmbito interno, não faltando iniciativas, inclusive legislativas, para promover um equivocado e inconstitucional retrocesso nesse campo. Vale, portanto, fazer constar aqui alguns esclarecimentos sobre esse reconhecimento do direito à capacidade das pessoas com deficiência. A luta pela capacidade plena é antiga e de vários grupos (escravos, pessoas sem patrimônio, analfabetos, mulheres, mulheres casadas), aos quais foi paulatinamente sendo reconhecido esse direito. Isso não significou o desamparo absoluto de tais pessoas. Significou a elaboração, ainda que gradual, de normas que lhes asseguraram o exercício desse direito sem perda de outros e, principalmente, a conquista do direito humano fundamental de ser ‘moralmente livre’, de poder fazer valer a sua vontade interior, que é um componente ligado à própria dignidade das pessoas.

Talvez questionem: mas esse direito à capacidade jurídica é aplicável apenas a adultos com deficiência... Na verdade, não. O direito à capacidade jurídica consagra o direito fundamental de ter as suas escolhas consideradas. Ao contrário do que muitos/as civilistas pensam, de maneira ultrapassada, o reconhecimento desse direito foi um grande avanço e deve orientar nossas condutas em relação às pessoas com deficiência.

Tais civilistas consideram que o direito à capacidade, trazido pela CDPD/2006 e pela LBIPD, implicou a “desproteção” a quem tem deficiência porque, na visão deles/as, ou se opta pela capacidade jurídica e perde o direito a apoios legais (ex.: ser dependente para fins de plano de saúde), ou se opta pela condição de

incapacidade e deixa que outra pessoa tome decisões por você, para manter o direito aos tais apoios.

A falta de compreensão é tamanha que uma comissão composta de juristas notáveis entregou ao Conselho Nacional de Justiça um anteprojeto de Código Civil, no qual se propõe que as pessoas com deficiência (incapazes de exprimir a sua vontade, o que praticamente não existe no mundo real porque mesmo uma pessoa em coma tem uma vida pretérita que permite que sua vontade seja interpretada) voltem a ser consideradas “absolutamente incapazes”. O resultado é que seus curadores ou apoiadores poderão substituir completamente a sua vontade, sem precisar dar qualquer explicação. Confira-se o conteúdo da justificativa apresentada pela comissão (Brasil, 2023a):

Outra questão que demandava reflexão e atuação diz respeito às alterações nos artigos 3º e 4º, que recuperaram a proteção destinada àqueles que não estiverem em condições de exprimir sua vontade. Essas alterações legislativas se harmonizam com as premissas presentes no Estatuto das Pessoas com Deficiência (grifo nosso).

Esse texto contém graves afirmações. Talvez a mais grave seja a de que a proposta está em consonância com o Estatuto, porque *não está*, na medida em que o “estatuto” foi embasado na CDPD/2006 e esta não abre espaço para a completa substituição de vontade. Aliás, até mesmo o termo “estatuto” está ultrapassado e inadequado. É um pensamento antiquado porque desconsidera que a pessoa com deficiência pode ter o direito à capacidade jurídica, inerente à dignidade da pessoa humana, e também o direito aos apoios (Kanter, 2015).

De volta aos termos da CDPD/2006 e da LBIPD, sobre o direito à capacidade jurídica, é importante assinalar que, por mais que tais disposições nos levem à percepção de que se dirige à fase adulta das pessoas com deficiência, elas também devem servir como bússolas nas definições do tipo de apoio escolar que será oferecido a crianças e adolescentes com deficiência. Essa diretriz exige que qualquer decisão sobre o tipo de apoio pedagógico a ser ofertado leve em conta as escolhas das famílias e principalmente dos próprios alunos/as com deficiência.

E nem se questione que o fato de serem “menores de idade” poderia alijá-los do direito de ter a sua voz considerada. Para defender essa ideia, vamos nos socorrer de mais um documento internacional — a Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada em pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990 (Brasil, 1990a).

Essa Convenção é expressa ao determinar aos Estados Partes que precisa ser assegurado à criança o direito de:

[...] formular seus próprios juízos, o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança (Brasil, 1990a, art. 12, 1).

E acrescenta:

Com tal propósito, se proporcionará à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo que afete a mesma, quer diretamente quer por intermédio de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional (Brasil, 1990a, art. 12, 2).

Essa Convenção, por sua vez, contém os princípios norteadores do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Este Estatuto (Brasil, 1990b), em seus artigos 15 e 16, entre outras disposições similares, determina que “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”, bem como que o “direito à liberdade compreende” o direito à “opinião e expressão” (art. 16, inc. II).

Consta também do ECA, art. 53, parágrafo único, que as famílias têm o direito de “participar da definição das propostas educacionais”. Ora, toda essa concepção baseada nos direitos da própria criança ou adolescente a ter seus juízos e escolhas considerados e de suas famílias de participarem das propostas educacionais aplica-se às definições das propostas educacionais voltadas para o dia a dia dos/as alunos/as com deficiência na escola.

5 COMO CONCILIAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS “ESPECIALIZADAS” E O DIREITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À NÃO DISCRIMINAÇÃO?

Não é tão difícil. Existem institutos, doutrinas e documentos jurídicos que nos ajudam a resolver esse aparente dilema.

Inicialmente, para essa solução, usaremos como referência o instituto da “Tomada de Decisão Apoiada”, previsto na LBIPD. Malgrado ele ainda seja pouco utilizado em nosso País, o instituto se baseia numa metodologia muito interessante. Vejamos.

O art. 1.783-A, acrescentado ao Código Civil pela LBIPD, prevê que o procedimento de Tomada de Decisão Apoiada, entre outros aspectos, deve observar o seguinte: a) a pessoa com deficiência elege pelo menos 2 (duas) pessoas idôneas, com as quais mantenha vínculos e que gozem de sua confiança, para prestar-lhe apoio; b) deve ser lavrado um termo pela própria pessoa com deficiência e seus apoiadores/as, no qual definem em que consistirá o apoio a ser prestado.

No caso da escola, um termo como este pode ser elaborado em conjunto com uma equipe multidisciplinar, no próprio âmbito escolar.

É óbvio que esse termo não teria nenhuma validade para os fins do Código Civil (compra e venda de imóveis, assinatura de recibos, etc.), mas ele pode ser utilizado como uma ferramenta para que a escola encontre, com a família, o/a estudante e a equipe multidisciplinar, o melhor caminho para que esse/a estudante seja de fato incluído/a e não apenas mais uma vítima de uma inclusão de aparências. Acrescente-se, como ponto positivo a essa alternativa, o fato de que esse “termo” ou “combinado” pode ser avaliado e revisto a qualquer tempo, ou, pelo menos, anualmente.

É o que a professora Mantoan chama de “hospitalidade absoluta”, explicando que:

Ela se modula, vai se esclarecendo na experiência de estarmos uns com os outros. Envolve um exercício contínuo de (des)equilibrações e de acomodações para se tornarem melhor qualificadas e dotadas de formas mais humanas e apropriadas de convívio. Trata-se também de uma conquista, que exige a garantia da permanência do aluno com seus pares e evita que ele se sujeite ao conformismo e à tirania do saber educativo, para manter-se na escola (Mantoan, 2022, p. 8, grifo nosso).

O exemplo mais recorrente de tratamentos diferenciados é o de se exigir que o/a aluno com deficiência seja admitido na sala de aula comum apenas se estiver acompanhado de uma pessoa que preste “assistência terapêutica” ou algo do gênero. Vamos avaliá-lo à luz de um outro documento jurídico que poderá nos dizer se esse tipo de conduta é uma diferenciação válida ou apenas um “penduricalho” de exclusão, adotado aparentemente “para o bem” da criança com deficiência, mas que reflete apenas a tal “tirania do saber educativo” ou médico.

Estamos falando da Convenção Interamericana, celebrada na Guatemala, e que mencionamos no início deste texto (Decreto nº 3.956/2001). Exploramos bastante esse documento na cartilha que tem como título “O Acesso de Alunos com Deficiência às Classes e Escolas Comuns do Ensino Regular”, publicada pelo Ministério Público Federal – MPF, com o apoio do Ministério da Educação e de outras instituições, no ano de 2004, e que continua bastante atual (Ministério Público Federal, 2004).

Como explicamos na mencionada cartilha, a Convenção da Guatemala define, de maneira bem detalhada, o que pode ser discriminação em relação a pessoas com deficiência. E por que o fez de maneira tão detalhada? Porque, como sempre ressaltamos, são frequentes as ofertas de tratamentos diferenciados para quem tem deficiência com a desculpa de que é para a sua proteção, mas, na verdade, não passam de instrumentos de segregação e discriminação.

Pois bem, de acordo com essa Convenção, deve ser entendido como discriminação:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (Ministério Público Federal, 2004, p. 12).

Ela esclarece, por outro lado, que:

[...] não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência (Ministério Público Federal, 2004, p. 13, grifo nosso).

Portanto, voltando ao exemplo da exigência de “acompanhante terapêutico” como condição para admissão da criança ou adolescente na sala de aula comum, vamos verificar a sua validade com base na Convenção da Guatemala:

– É uma “diferenciação” baseada em deficiência ou qualquer necessidade educacional especial?

– Sim.

– Configura uma discriminação?

– Isso depende de alguns esclarecimentos: a) a presença dessa pessoa, por si só, representa uma limitação ao direito à igualdade (ex.: o/a professor/a da sala deixa de ser o/a professor/a daquele/a aluno/a, passando toda a responsabilidade pedagógica para o/a acompanhante)? Se isto ocorre, é uma prática discriminatória; b) isto não ocorre, mas as famílias e estudantes com deficiência estão obrigados/as a aceitar a presença dessa pessoa? Neste caso, também se trata de prática discriminatória.

Como se pode ver, não é tão difícil saber se este ou aquele tratamento diferenciado é uma prática inclusiva ou tão somente uma reprodução das práticas de exclusão, que nada mais são do que discriminação por motivo de deficiência.

5 CONCLUSÕES

O que procuramos demonstrar neste texto, para responder às perguntas do título, é que as escolas que estão enchendo suas salas de assistentes exclusivos/as para estudantes com limitações estão se transformando em escolas especiais. As escolas que não observarem certos critérios para a oferta de apoios e tratamentos diferenciados, por sua vez, estão utilizando “penduricalhos” de exclusão.

Para que isto não ocorra, propomos alguns caminhos:

1. O direito de acesso à educação, no que diz respeito a crianças e adolescentes, com ou sem deficiência, só estará atendido em um ambiente escolar inclusivo, ou seja, aquele que acolhe, com dignidade, estudantes com e sem deficiência.
2. Os apoios especializados do campo pedagógico (auxiliares de sala, intérpretes, entre outros) devem ser disponibilizados em qualquer sala de aula para atender a qualquer estudante que deles necessitem e sua remuneração é responsabilidade do próprio sistema de ensino.
3. Apoios especializados que necessitem de espaços individualizados devem ser ofertados no contraturno, para qualquer estudante que deles necessitem, sem se constituírem em obstáculo ao acesso à sala comum.
4. Qualquer tipo de tratamento diferenciado (acompanhamento, apoio, dispensa de atividades ou outras formas) não pode representar, por si só, um limitador do direito à igualdade e deve ser definido a partir de condições acordadas (e revistas sempre que necessário) entre equipes multidisciplinares, famílias e estudantes a quem ele se destina.

Esperamos que, com essas reflexões, tenhamos conseguido avançar de algum modo para o alcance de respostas às questões propostas neste artigo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 5 de outubro de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.** Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília: Presidência da República, 1990a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCiVil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso em: 21 set. 2024.

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: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=e%20%C3%A0%20Dignidade-,Art.,Art. Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Relatório Final dos trabalhos da Comissão de Juristas responsável pela revisão e atualização do Código Civil.** Brasília, 2023a. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/assessoria-de-imprensa/arquivos/anteprojecto-codigo-civil-comissao-de-juristas-2023_2024.pdf. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 7.028 - Distrito Federal.** Relator: Ministro Roberto Barroso. Brasília, 2023b. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur482605/false>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Embargo Declaratório no Referendo na Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 5.357 – Distrito Federal.** Relator: Edson Fachin. Brasília, 2017. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=12527456>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Referendo na Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 6.590 – Distrito Federal.** Relator: Ministro Dias Toffoli. Brasília, 2020. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=755053491>. Acesso em: 10 ago. 2024.

FIGUEIREDO, A. C. M.; GONZAGA, E. A. Pessoas com deficiência e seu direito fundamental à capacidade civil. In: GONZAGA, E. A.; MEDEIROS, J. L. R. de. (org.) **Ministério Público, Sociedade e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Brasília: ESMMPU, 2018. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Ministerio_Publico_sociedade_e_a_lei_brasileira_de_inclusao.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024.

GONZAGA, E. A. **Direitos das Pessoas com Deficiência**: garantia de igualdade na diversidade. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2012.

KANTER, A. **The Development of Disability Rights Under International Law**. From Charity to Human Rights. Routledge: 2015.

MANTOAN, M. T. E. Uma escola hospitaleira. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 7, n. 13, p. 5-14, 2022. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8589/3760. Acesso em: 11 set. 2024.

MELLO, C. A. B. de. **O conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. São Paulo: Malheiros, 1993.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (org.). 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em <https://biblioteca.mpf.mp.br/server/api/core/bitstreams/faae6e9d-4091-4519-8200-49e349a695ba/content>. Acesso em: 11 set. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, de 13 de dezembro de 2006. Nova York: ONU, 2006.

POSSIBILIDADE de o ensino domiciliar (*homeschooling*), ministrado pela família, ser considerado meio lícito de cumprimento do dever de educação, previsto no art. 205 da Constituição Federal (Tema 0822). **Portal STF**, 2015. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/jurisprudenciaRepercussao/tema.asp?num=822>. Acesso em: 15 set. 2024.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O EMANCIPATÓRIO NA EDUCAÇÃO

NATHÁLIA MENECHINE DOS SANTOS RODRIGUES

INTRODUÇÃO: DO CONTEXTO AO TEXTO

Abordar a perspectiva da educação inclusiva é se endereçar ao campo educativo de forma ampla, e não restrita ao campo do que ainda chamamos de educação especial. Para tanto, a perspectiva inclusiva na educação deve ser sempre atravessada pela via da interseccionalidade, por uma mirada sociopolítica, que observa e considera os contextos histórico-culturais, nesta esfera vasta que é o que chamamos de educação escolar, anunciando uma escola que ofereça lugar de estudante para todos, e, necessariamente, atenta aos marcadores sociais de diferença.

A interseccionalidade é um conceito crítico relevante para situar marcadores sociais de diferença, que produzem opressão na ausência da cultura política inclusiva. São eles: raça, classe, gênero e deficiência.

Nesta direção, a educação inclusiva pode ser circunscrita como uma ética que se realiza numa práxis. No contexto brasileiro, por meio de uma política encarnada e estruturada, dos fundamentos às práticas, desde 2008: a Política Nacional

de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008 (Brasil, 2008b).

Todavia, para a mudança de paradigma na educação — que o Estado brasileiro instituiu em 2008, provocado pela militância e protagonismo das pessoas com deficiência —, este é um curto espaço de tempo até que haja efetiva consolidação do paradigma da inclusão. Sobretudo, porque vivenciamos atrasos ideológicos e jurídicos, de 2020 a dezembro de 2022, em razão do Decreto Federal 10.502/2020, que tentou ser implementado, criando importante obstáculo para a PNEEPEI/2008, contrariando-a e, por consequência, paralisando seus avanços nos sistemas educacionais. Mencionar este contexto nos orienta numa leitura crítica do nosso tempo, com seus desafios e possibilidades.

Com efeito, estamos convocados para a responsabilidade de retomarmos a política de educação especial na perspectiva inclusiva (2008), de fortalecê-la e com ela avançarmos. De fato, o atual cenário permanece sendo de muitos tensionamentos, no que concerne à defesa dos princípios da concepção inclusiva. Ainda escutamos ecos que nos assombam advindos dos paradigmas anteriores, da segregação e da integração, mas que nos assediam com novas roupagens que tentam lhe imprimir aspectos inclusivos.

À revelia da adoção brasileira do modelo social de deficiência nas políticas da educação, temos enfrentado nas escolas uma constante ameaça de retorno ao modelo médico de compreensão da deficiência, que insiste em pautar nossas concepções de infâncias, escolarização, saúde, ensino, aprendizagem e relações na cena educativa.

No modelo social, deficiência não é compreendida como sinônimo de lesão e incapacidade, nem como uma situação de problema individual. Ao contrário, deficiência é uma construção social, categoria experienciada, com maior ou menor impedimento, no encontro com os ambientes e nas relações com os outros.

A categoria deficiência é profundamente relacional e política uma vez que emerge como forma de distinção das ideias culturais sobre normalidade e é configurada a partir das condições sociais e políticas que excluem da plena participação social aquelas pessoas e grupos considerados atípicos (Diniz, 2007; Ginsburg; Rapp, 2013; Shakespeare, 2006 *apud* Mello; Aydos; Schuch, 2022).

Portanto, a categoria deficiência preconiza uma situação coletiva, uma situação para a comunidade. Por isto, acreditamos que ninguém faz escola inclusiva sozinho: escola inclusiva é uma construção coletiva, uma responsabilidade ética para toda a comunidade escolar.

Em detrimento do modelo social, temos sofrido com uma incisiva individualista-biologizante-patologizante colonizando a educação, embasada pelo modelo

médico, que se pretende hegemônico. Todos os estudantes e professores são alvos desta incisiva, mas os estudantes com deficiência, que se destacam dos padrões normofuncionais, são os alvos prioritários. São os primeiros e mais atingidos.

Em resumo, a educação escolar encontra-se assediada pelo produto gerado pela cópula do modelo médico de compreensão da deficiência com o mercado, e seu apetite feroz de transformar tudo em produto para gerar lucro, tais como os protocolos endereçados à escola que mais parecem “um museu de grande novidades”, no que diz respeito à perspectiva inclusiva.

UMA ESCOLA QUE NÃO FALA A LÍNGUA DO PEDAGÓGICO E DO EDUCATIVO

A escola tem se perdido de sua língua. São evidências disto fenômenos facilmente observados no seu cotidiano: a circulação de laudos médicos, CIDs (código internacional de doenças) e nomenclaturas biomédicas sendo comumente presentes nas reuniões e conselhos de classe, bem como o excesso de intervenções clínicas na rotina dos estudantes com deficiência, os sufixos “neuro” e “psi” sendo adicionados ao nome da pedagogia — muitas vezes, adicionam-se os dois termos, vendendo a ideia de uma neuropsicopedagogia para conceder credibilidade ao percurso formativo dos professores.

As palavras são políticas e guiam as práticas. Como efeito, o ato pedagógico encontra-se amarrado em propostas de planos de ensino individualizados, de redução/restrição do currículo para estudantes com deficiência, em uma tentativa de transformar a escola em clínica. Além disso, o cotidiano escolar é sufocado por instrumentos de avaliação concorrenciais e questionários de rastreamento que tentam empurrar professores para uma função sanitarista: identificar os ditos desvios da dita normalidade, classificar e consertar por meio de intervenções distintas do campo pedagógico e educativo.

Presenciamos, ainda, uma proliferação de projetos de lei, de variados espectros político-partidários, que revelam um olhar de tutela do estudante com deficiência no espaço escolar, substituindo o ponto de vista do cuidado.

Essa abordagem biologizante tem colonizado a escola, suas práticas e saberes docentes, sob um véu de discurso cientificista, que desvalida quaisquer outros saberes. É nesta toada que o discurso de uma neuroeducação tem ganhado espaço, como instrumento de poder intelectual e de silenciamento do saber pedagógico. Charlot (2020) nos adverte para a aplicação abusiva das pesquisas científicas na educação, que acaba fazendo circular um discurso de “intimidação neurológica” na cena escolar.

Neste ponto, faz-se pertinente declarar que a problematização sobre o discurso da neuroeducação não é sinônimo de dizer algo contra os neurocientistas

ou a neurociência. Trata-se de problematizar que a pesquisa neurocientífica pode analisar processos, mas não pode definir finalidades educacionais: não pode ditar práticas educativas e pedagógicas.

As pesquisas neurocientíficas produzem novos conhecimentos sobre o processo de aprendizagem e, nessa função, ocupam um lugar legítimo no campo das ciências da educação. Mas, se trata de uma função instrumental, e a questão pedagógica do tipo de homem a educar permanece aberta, assim como as questões complexas sobre o homem e seus desejos, a sociedade e suas normas. As neurociências não podem nem resolver, nem mesmo pretender tratar dessas questões e, no sentido estrito, até o uso do termo “neuroeducação” é abusivo: educação requer finalidades, implícitas ou explícitas, e a pesquisa neurocientífica, como pesquisa, não pode definir finalidades educacionais, ela pode apenas analisar processos (Charlot, 2020, p. 105).

Portanto, a problematização deste discurso serve, sobretudo, para dizer algo a favor da educação: do seu mandato pedagógico e educativo, em favor do saber fazer docente e da função emancipatória. Observemos que isto nos aponta para uma outra mirada sobre este fenômeno: essa discussão não é científica. Essa discussão é política.

Podemos analisar que, como base ideológica para a enxurrada de práticas metodológicas e protocolos que chegam à escola, que são vendidos para a formação de professores, de concepção biologizante e exclusivista, está o cérebro tomado como centro das políticas neoliberais.

DO EXCLUSIVO AO ESPECÍFICO, DO PACIENTE AO ESTUDANTE

A ideia de uma neuroeducação harmoniza-se com a lógica empresarial, do desempenho e da concorrência, pela concepção de individualização das questões coletivas/relacionais/sociais. Desconsiderando que a aprendizagem e o comportamento são produções coletivas e culturais, aposta-se no “indivíduo” que — supostamente — se autoengendra por “performances” de autossuficiência, reduzindo o estudante ao seu funcionamento cerebral.

Quando o comportamento é suprimido como produção histórico-cultural, relacional, social, ele é estancado no determinismo biológico. A partir daí, a psiquiatria e a neurologia, sobretudo, podem tomar o comportamento como seu objeto de saber/poder, deixando o caminho aberto e bem sedimentado para a

medicalização da vida, para o esvaziamento do mandato da escola, para a proletarização do trabalho dos professores e silenciamento da sua função.

O saber fazer dos professores, principalmente, em relação ao estudante público da educação especial, tem sido massivamente delegado aos discursos tecnocientíficos do campo da saúde, ou na venda de uma formação que remonta o modelo da década de 60, de professores especialistas em deficiências. Agora, “neuropsi” especialistas.

São destas concepções biologizantes que nascem as ideias de uma abordagem pedagógica exclusiva para cada “indivíduo”, a partir de sua categoria diagnóstica biomédica: a ideia de escolas exclusivas, salas de aulas exclusivas, atividades exclusivas, professores e cuidadores exclusivos, “condutas” e “manejos” exclusivos, recursos pedagógicos exclusivos, e, até, sugestão de brinquedos exclusivos. Neste contexto, o lugar de estudante desaparece, para que o lugar de indivíduo/paciente prevaleça.

As ações do indivíduo/paciente são identificadas, avaliadas, isoladas e tratadas. A ideia de “manejo comportamental” que tenta entrar na escola, endereçada ao estudante com determinado diagnóstico médico, se apoia nesta concepção, objetivando sua adaptação a um ideal normofuncional. Essa lógica é comercial e excludente por princípio, mas vendida como inovadora para as escolas. Frente a isso, nos cumpre questionar: iremos mesmo consentir com um futuro grávido do passado?

Esse discurso da incisiva biomédica na educação nos leva a um segundo desafio atual, que é produzido pelo seu encontro com o mercado. A educação, sobretudo pela abertura da educação inclusiva, tem enfrentado a invasão do modelo empresarial na escola, e, neste contexto, o uso mercadológico da deficiência não pode ser banalizado. Precisamos demarcar um limite e insistir que a escola não é uma empresa, educação não é mercadoria, estudante não é cliente, professor não é um adereço pedagógico. Quando a escola é tomada como um grande negócio, a educação é abordada como uma grande mercadoria. A deficiência, por sua vez, como um mercado a ser explorado pela lógica cultural da intervenção.

Broderick e Roscigno (2021) abordam que, na lógica neoliberal, a deficiência pode ser um motor de crescimento econômico, tomando como exemplo particular o “complexo industrial do autismo”, que gerou a mercantilização das pessoas autistas e suplantou a demanda e o consentimento, para a geração de lucros astronômicos de toda uma indústria de intervenções, de base capacitista. Segundo Gesser e Mello (2021), o capacitismo é um processo discriminatório baseado no modelo biomédico, que atua como um sistema que hierarquiza e oprime pessoas com deficiência com base na capacidade corporal.

O que temos vivenciado no dia a dia das escolas é a materialidade dessa lógica: crianças desde muito pequenas sendo submetidas a agendas terapêuticas com cargas horárias extensas e intensas, baseadas em protocolos que são os

mesmos de acordo com o diagnóstico médico, reduzindo a criança a uma categoria nosológica, e excluindo a singularidade das necessidades específicas de cada um.

Todo esse flagrante excesso intervencionista compromete a cena escolar com duas estratégias principais: 1) comumente, os profissionais da saúde têm solicitado que os estudantes com deficiência possam se ausentar da escola — por horas ou dias inteiros — para atendimentos clínicos, se sobrepondo ao horário de escolarização dos estudantes, à revelia da obrigatória (e desejável) frequência escolar; 2) um outro modo são os volumosos pedidos por entrada das intervenções e da lógica terapêutica no espaço escolar.

Essa segunda estratégia, especificamente, se desdobra em dois modos: o primeiro é o pedido das clínicas de que profissionais entrem na escola para observar, acompanhar e/ou intervir com o estudante com deficiência. O segundo, são os pedidos para que esses profissionais clínicos, em sua grande maioria de abordagem comportamental, orientem o trabalho dos professores, seja no âmbito pedagógico, seja no âmbito educativo.

A escola se afirmou como espaço educativo e de escolarização para as pessoas com deficiência, a partir da perspectiva inclusiva. Antes disto, quando a educação especial não estava atravessada por esse prisma, o que estava estabelecido era, justamente, um ponto de vista dominante de “tratamento” para estudantes com deficiência.

Diante disto, precisamos estar avisados de que, ao cedermos para a colonização do saber médico na cena escolar, esvaziamos o lugar do professor, seu saber pedagógico e educativo, que se apoia na sua formação no campo da educação e na sua experiência docente.

Se não há mais estudantes na escola, mas somente pacientes, de fato, estamos concordando que os professores não têm nada a dizer ou fazer sobre esses estudantes, e que devem ser os profissionais da saúde a dirigir a cena escolar. Pode-se, inclusive, prescindir do que chamamos de escola, e fazer desse espaço uma outra instituição: uma clínica, um ambiente hospitalar, de manejos e condutas da saúde, em prol da “adaptação” comportamental.

Ocorre que, quanto mais “indivíduo” adaptado a incisiva biomédica patologizante produz, menos tem lugar a marca singular de cada um. Ou seja, a ocupação da cena pedagógica e educativa pela mirada biomédica faz, necessariamente, apagar aquilo que há de mais precioso ao discurso da educação inclusiva: dar lugar à diferença na escola.

A PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quando apoiamos ou nos apoiamos em práticas, recursos ou serviços pedagógicos exclusivos, estamos aderindo à patologização da vida e, conseqüentemente, à

derrisão do paradigma da inclusão. Todavia, recusar o exclusivo na educação não é sinônimo de negligenciar apoios e cuidados específicos. Ao contrário, enquanto o exclusivo está filiado ao discurso da exclusão, o específico está filiado ao discurso da inclusão.

Um exemplo bastante robusto da materialidade disto na PNEEPEI/2008 é o Serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE, que não é outra coisa senão um serviço de acessibilidade para promover participação e aprendizagem, atendendo às necessidades específicas para a permanência de estudantes, público da educação especial.

Cumpre-nos aqui, registrarmos considerações na direção de propor avanços que precisam ser implementados para a oferta de um serviço de AEE sintonizado com as demandas atuais dos estudantes e professores da sala de aula comum, que experiencio na minha prática, tanto na escola, quanto na formação de professores – o que me possibilita escutar a pluralidade das experiências do funcionamento do AEE em todas as regiões do Brasil. Vamos a elas.

Observamos que um expressivo número de escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas, continua sem oferecer o serviço do AEE, ainda que sua oferta seja obrigatória para todos os sistemas de ensino, desde 2008.

Parece-nos muito difícil instalar uma cultura, verdadeiramente inclusiva, nas escolas sem a presença do serviço de AEE, que tem atribuições que incidem diretamente na participação e aprendizagem dos estudantes, público da educação especial, na sala de aula comum. Então, a prioridade é investirmos em sua oferta, e, a partir dela, precisamos cuidar de fazer o serviço de AEE cumprir sua função: que não é substitutiva à escolarização, nem concorrente a ela.

Ademais, sabemos que o serviço de AEE não se restringe ao atendimento do estudante na sala de recursos multifuncionais. Entender o serviço de AEE como restrito ao atendimento na sala de recursos é ignorar seu caráter pedagógico e corrompê-lo para uma lógica de atendimento clínico, com um fim em si mesmo engendrado por uma agenda numerosa de estudantes atendidos um após o outro.

Ao contrário, esse atendimento de caráter educacional só se justifica na intencionalidade de modelar os recursos de acessibilidade e implementá-los na sala de aula comum e demais espaços da escola. Isto posto, precisamos investir de modo robusto no tempo para o trabalho de articulação dos professores de AEE, para que possam atender as demandas de articulação com as famílias dos estudantes, com as redes de saúde e assistência social, com os professores da sala de aula comum e equipe diretiva.

Os professores de AEE também precisam de tempo para a produção dos materiais acessíveis, tais como a confecção de pranchas de Comunicação Alternativa e Aumentativa. Além disso, precisam visitar os estudantes no seu turno de escolarização para observar se os recursos e estratégias implementados estão, de fato, cumprindo sua função de eliminação de barreiras para o estudante no espaço escolar, sejam elas de ordem física, comunicativa, atitudinal e/ou social.

Isto posto, consideramos fundamental que os professores de AEE estejam presentes na escola, tanto no turno de atendimento ao estudante, como também no turno de escolarização desse mesmo estudante. Neste último, dedicados a atuar em todas as frentes de trabalho abertas pelo caráter articulador e político de sua função. Ou seja, ampliar o tempo do professor de AEE na escola (no turno e contraturno) para ampliar seu tempo de articulação.

O que temos visto, majoritariamente, são professores de AEE presentes na escola apenas no contraturno do estudante atendido, e com carga horária apenas para o atendimento na sala de recursos multifuncionais. O tempo para encontrar os professores no turno de escolarização deste estudante, para observá-lo e identificar barreiras na escola, não é contemplado em muitas escolas. Nossa hipótese é de que isso acontece pelo não entendimento, por parte de quem dirige as redes de educação, dos objetivos do serviço de AEE, e a aderência a uma abordagem de atendimento clínico que, não raramente, imprimem a ele.

Destacamos que é no papel articulador e político que está a contribuição do professor de AEE com a formação dos seus colegas, em contexto e permanente, na perspectiva inclusiva da educação. Este trabalho contribui para que os professores não tenham o saber fazer docente colonizado pelo saber biomédico, adotando procedimentos de caráter terapêutico e clínico na escola.

Outro exemplo da recusa do exclusivo no desenho e organização da PNEEPEI/2008 é o serviço do profissional de apoio. Este é um serviço para atender necessidades de cuidado específicas de estudantes em relação à locomoção, higiene pessoal, alimentação e comunicação, para além daqueles cuidados já oferecidos na escola para os demais estudantes. Ou seja, o profissional de apoio não é um “professor particular” deste estudante. Sua função de cuidado e mediação não deve servir para isolar o estudante dos processos de ensino de sua turma, com seus pares.

Neste sentido, o serviço de profissional de apoio é específico, mas não deve ser confundido com exclusivo: não é um para cada um, se estão na mesma sala de aula os estudantes que têm necessidades específicas de cuidado. Por isso, não é o CID que decide sua necessidade. A avaliação da necessidade do profissional de apoio, e sua reavaliação de tempos em tempos, é uma avaliação do campo pedagógico e educativo.

De outro modo, se adotamos certo automatismo ao fazermos uso do serviço de profissional de apoio para todos os estudantes com deficiência, estamos presumindo incapacidade neste estudante, interpretando deficiência como sinônimo de dependência, incapacidade e, muitas vezes, categorizando pessoas com determinado diagnóstico médico como “perigosas”, a ponto de precisarem estar sempre tuteladas no interior da escola num constante “corpo a corpo”.

Nesta concepção equivocada, também se suprime da cena escolar o princípio da interdependência — tão fundamental quando falamos de educação inclusiva.

O sujeito humano não pode se autoengendrar, mas a lógica da competitividade e concorrência quer nos fazer crer que sim.

A educação inclusiva como práxis nos possibilita o encontro para experimentar a outridade, experimentar nossas identificações e nos perguntar “quem sou eu diante do outro?” e “qual a minha responsabilidade com o outro?”. Estas são perguntas que nos humanizam. Essa é uma tarefa para a educação.

Portanto, a função do profissional de apoio deve contribuir para viabilizar acesso, nunca para se estabelecer como uma espécie de muro que separa esse estudante dos demais — as concepções de acompanhantes exclusivos na escola, por exemplo, favorecem a situação de estudantes excluídos no interior.

A concepção do exclusivo separa do outro, isola o indivíduo no brincar, no aprender, no cuidado. Como isso pode ter como efeito incluir, se incluir, trata-se de estar COM o outro? Para o inclusivo, não basta estar junto, é preciso “estar com”!

A inclusão implica em estar com o outro, com os outros. Não estamos incluídos quando apenas estamos juntos, ou seja, à frente, atrás, do lado de alguém. Entender a diferença entre “estar junto” e “estar com” muda tudo! Estar incluído não tem a ver apenas com a entrada franca e aberta a todos na escola, no trabalho, nos ambientes de lazer, mas com convivência, com compartilhamento de situações, momento de vida em geral (Mantoan; Lanuti, 2022).

A educação inclusiva propõe uma fresta nos muros de dentro, que tentam fechar a educação em métodos terapêuticos, protocolos comportamentais e serviços exclusivos. A ética da educação inclusiva insiste que a diferença, essa inerente a todos nós, que nos faz seres unívocos, possa ter lugar na escola, para que as singularidades sejam acolhidas, numa organização pedagógica que invista no comum, no encontro.

A educação inclusiva é, então, a abertura para não sufocarmos estudantes e professores de dentro deste grande complexo industrial que invade a escola, que nos assedia apoiado numa ideologia de biologização na/da educação e sua consequente patologização da vida a serviço de interesses econômicos.

Neste ponto, há um desafio lançado para nós, professores, que abre uma possibilidade para não sucumbirmos a este cenário: elaborar estratégias coletivas para responder as questões urgentes para os nossos tempos. Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico deve se configurar incluindo estas questões:

- Que práticas pedagógicas podemos sustentar na escola para desafiar a lógica sistêmica do desempenho e da concorrência?
- Como manter a oferta de um lugar de estudante, e não de paciente, para os estudantes com deficiência na escola?

- Como não sucumbir ao silenciamento da subjetividade na relação professor-aluno?
- Como resistir à ofensiva de descartar o saber da experiência do professor e a adoção de protocolos e métodos que amarram o ato educativo?
- Por meio de que práticas podemos insistir na experiência singular e coletiva que a escola oferece?

A resposta para essas questões está na direção da ética que sustenta o discurso da educação inclusiva: a diferença como inerente à condição humana, aquilo que nos faz únicos e irrepetíveis; todos aprendem: não há hierarquia de inteligências (nem de pessoas); ensinar é coletivo e aprender é individual: ofertar o mesmo currículo, por estratégias diversificadas, sem presumir incompetência; promover acesso, participação, aprendizagem e permanência pela implementação dos serviços da educação especial; a escola como *locus* privilegiado da experiência do singular e do coletivo: aprender a ceder um tanto para enlaçar com o outro, sem diluir seu estilo; compromisso com a acessibilidade e o cuidado: que refletem a sustentação do mandato pedagógico e educativo da educação; valorização do saber docente: respeitando o caráter processual do trabalho do professor e incentivando compartilhamento de experiências entre pares.

Apontamos para a urgência de retomarmos o valor emancipatório da perspectiva inclusiva, reinvestindo na potência do escolar e no sentido da experiência do comum na escola. Na sua etiologia, emancipar está relacionado a libertar-se de situação de opressão, conquistar lugar para seu modo de ser e estar no mundo. Seria este o efeito emancipatório da educação para a vida dos estudantes: tornar-se presença.

Tornar-se presença não é simplesmente um processo de se apresentar ao mundo. Consiste em começar num mundo cheio de outros iniciadores, de tal maneira que não sejam obstruídas as oportunidades para que outros iniciem. Tornar-se presença é, portanto, uma apresentação a outros que não são como nós (Biesta, 2017).

Para caminharmos nestes termos, nessa direção da função emancipatória da educação, precisamos mais do que discutir perspectiva inclusiva apenas em termos operacionais; precisamos falar deste valor emancipatório que nos recorda a educação como bem público, direito social, que deve garantir as mesmas condições de acesso e permanência na escola a todo cidadão brasileiro, sem deixar de reconhecer que há múltiplos modos de vida.

Além disso, precisamos anunciar a escola inclusiva como a antítese da escola do negócio, empresarial, produtivista e competitiva, investindo no princípio do comum como alternativa política! Como alternativa a um mundo que exalta o indivíduo, o individualismo, num discurso furado de meritocracia.

Na escola inclusiva, podemos dar lugar às nossas fragilidades e tecer laços a partir delas: com hospitalidade, interdependência e cuidado. E, isto só é possível, numa escola que se faz comu(m)unidade de pluralidade e diferença.

A construção de um espaço ético, que rompe com os silenciamentos (de estudantes e professores) e move a responsabilidade coletiva, é um efeito emancipatório da perspectiva inclusiva. Nesta visão, é urgente rompermos com modelos educativos que promovem ideais de competição, relações de hostilidade e tutela, práticas de repetição e reforçamento, manejos, protocolos, classificações e categorizações na escola. E, ao invés disso, nos dedicarmos às práticas educativas e pedagógicas que se apoiam na interdependência, na colaboração, na hospitalidade, no cuidado, na criação e no caráter processual do trabalho docente.

Em nossa análise, chegamos ao limite do momento histórico de tomarmos o “INCLUSIVA” não mais como uma adjetivação da educação, mas como substantivo próprio, para que não possamos mais prescindir ou substituir seus fundamentos. O “inclusiva” como adjetivação deixa sempre em aberto a possibilidade de sua retirada, de sua substituição ou de sua instrumentalização.

No cenário atual de incisivas biologizantes e de mercado na escola, e sua consequente patologização da vida, precisamos radicalizar, no sentido de “pegar a coisa pela raiz”. Educação Inclusiva como substantivo próprio evidencia que: ou a educação é inclusiva, ou nem educação é. Não há tempo para mais desvios e retrocessos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA CONVOCATÓRIA AOS PROFESSORES E PROFESSORAS

Em tempos em que o trabalho do professor não é reconhecido, mas somente sua culpa, faz-se urgente restabelecermos a valorização do saber fazer docente. Isto só será possível se os próprios professores tomarem posição de proa para mudarem a direção para qual a educação, quando prescinde do emancipatório injetado pelo paradigma da inclusão, parece navegar. Faz-se necessário que os professores não se submetam às colonizações que o saber médico, incessantemente, oferece.

Se queremos realmente transformar a escola, não será em algumas ilhas de sobrevivência, e com uma pretensa minoria de pessoas admiráveis que o faremos, mas com professores comuns, atravessados pelas múltiplas contradições da sociedade contemporânea (Charlot, 2020, tradução nossa).

Na mesma medida, estão convocados, por uma responsabilidade ética de sua função, a não ceder à insistência do mercado em reduzir o trabalho docente

a uma técnica. Professores não são tecnólogos, não são paramédicos, e, sem dúvida, não são sanitaristas, para se ocuparem em preencher protocolos de rastreamento de condutas tidas como desviantes, anormais ou atípicas. Estes são nomes diferentes para uma mesma concepção normatizadora na educação, que patologiza os modos de ser e estar no mundo, que ousam desafiar o ideal de mercado.

Engendrar e sustentar a educação inclusiva, necessariamente, passa por sustentar a função pedagógica e educativa, e, como efeito, sustentar a oferta do lugar de estudante, em detrimento da oferta do lugar de paciente. Pautar práticas pedagógicas e educativas pelo viés das categorizações e identidades fixas nos afasta do sentido da própria educação.

Em síntese, há uma relação de interdependência entre o lugar de estudante e o lugar de professor, por óbvio. O que talvez ainda não esteja tão elucidado é que esses dois lugares são sustentados, justamente, pelo caráter emancipatório da educação inclusiva. Nesta perspectiva, nos reencontramos com a ideia do comum como alternativa política diante de nossos desafios e podemos reafirmar que educação inclusiva é um compromisso coletivo: tarefa para uma comu(m) unidade escolar!

REFERÊNCIAS

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução: Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRODERICK, A. A.; ROSCIGNO, R. Autismo, Inc: O Complexo Industrial do Autismo. **Revista de Estudos sobre Deficiência na Educação**, p. 1-25, 2021.

CHARLOT, B. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. Tradução: Sandra Pina. São Paulo: Cortez Editora, 2020.

GESSER, M.; MELLO, A. G. de. Politizar a deficiência, produzir aleijamentos desde o Sul Global. **Psicología para América Latina**, n. 36, p. 129-138, 2021.

GESSER, M.; MORAES, M. Ofensivas capacitistas e o medo de um planeta aleijado: desafios para o ativismo deficiente. **Athenea Digital. Revista de Pensamiento e investigación Social**, v. 23, n. 2, 2023.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. de O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MELLO, A. G. de; AYDOS, V.; SCHUCH, P. Aleijar as antropologias a partir das mediações da deficiência. **Horizontes Antropológicos**, ano 28, n. 64, p. 7-29, 2022.

TENSÕES E DISPUTAS NA CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO DIREITO HUMANO

MARIANA LÚCIA AGNESE COSTA E ROSA

Como tem se estabelecido a interação entre os movimentos sociais de pessoas com deficiência e os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário pela garantia, consolidação e defesa do direito à educação? Tem sido possível influenciar o processo de tomada de decisão? Tem havido protagonismo e agência das pessoas com deficiência nesse processo? Se sim, em que condições? Tomar tais questões como disparadoras do debate significa situar as políticas públicas e o próprio sistema educacional brasileiro na arena de disputas, tensões e conflitos, a partir das capacidades de ação dos agentes da sociedade e do Estado. Dito de outro modo, a participação da sociedade nas discussões em torno do acesso, da permanência e da participação das pessoas com deficiência na escola comum é testemunho de que, ainda que seja constitucionalmente assegurado, esse é um direito não pacificado, tampouco consolidado, e se insere no campo das disputas historicamente produzidas.

Desloca-se, assim, a discussão da educação especial enquanto uma experiência descritiva (Mingus, 2011) — organizada por tipos de deficiência e suas respectivas abordagens de ensino — para uma compreensão do campo enquanto experiência política, que considera e analisa as categorias de poder e privilégio

na produção dessa experiência, que está, portanto, imbricada nas relações entre os diferentes agentes da sociedade e o Estado. Com isso, as disputas encampadas pela sociedade e, especificamente, pelas pessoas com deficiência, bem como as barreiras que produziram sua ausência ou tutela, parecem apontar para a urgência de politizar o debate sobre as políticas públicas da educação especial.

Desde a Constituição Federal de 1988, passando pela Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD/2006 (Organização das Nações Unidas, 2006), que, no Brasil, tornou-se emenda constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009) e também pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008 (Brasil, 2008), que induziu o aumento significativo de matrículas (Rebelo; Kassir, 2018, p. 291; Brasil, 2024) de estudantes com deficiência na escola comum, e ainda o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), vigorou a construção de novas premissas, arcabouços legais e instâncias de participação com o objetivo de ampliar e consolidar o acesso à escola comum a todas as pessoas, indiscriminadamente.

Do lugar dos excluídos da República — que, na condição que foi historicamente atribuída às pessoas com deficiência como anormais, desviantes, abjetos, excepcionais, idiotas, aleijados, e, assim, destituídas do direito à educação —, emergiram os movimentos sociais que contribuíram para a assunção de novas propostas, conforme os contextos políticos e sociais de cada tempo, para um sistema educacional que cumprisse as necessidades de constituição de um espaço de emancipação para todos.

O robusto arcabouço legal que sustenta os direitos das pessoas com deficiência nos dias de hoje pode ser, então, compreendido como fruto de amplo debate e interação socioestatal, destacadamente desde o final dos anos 80, com a redemocratização e as assembleias constituintes, até o início da segunda década dos anos 2000, com os governos democráticos e populares, como ocorreu com movimentos sociais de diversos outros campos e interesses. “Durante esse período, a construção e a ocupação de instituições participativas tornaram-se importantes repertórios de ação para agentes interessados em projetos reformadores ou na própria criação de novas políticas públicas” (Martelli; Almeida; Coelho, 2022, p. 67).

No entanto, esse contexto foi sendo colocado em xeque por diversos acontecimentos impulsionados pela agenda neoliberal (McRuer, 2021) e conservadora no Executivo e no Legislativo, notadamente a partir de 2016, ameaçando retirar ou restringir os direitos das pessoas com deficiência recém-conquistados — destacadamente o direito à escolarização no âmbito do sistema educacional inclusivo. Tais investidas ampliaram a produção discursiva e as práticas que pautavam retrocessos sociais, na medida que tomavam por base as ideias de categorização, hierarquização e segregação de corpos em razão da deficiência, neste contexto compreendida como condição de abjeção (Butler, 2019), contribuindo para a reafirmação de um imaginário social que naturaliza a subalternização das pessoas

com deficiência e a superioridade das pessoas sem deficiência (Carneiro, 2023, p. 12), favorecendo as ofensivas capacitistas (Mello, 2016; Wolbring, 2008).

Considerando que os contextos são determinantes para a inserção dos movimentos e agentes sociais, faz-se necessário um breve resgate histórico da oferta de serviços educacionais para pessoas com deficiência, de modo a estabelecermos os contornos das disputas que inscrevem a dimensão política no tema. O intuito, aqui, não é promover uma revisão exaustiva dos marcos legais e históricos da educação especial brasileira, mas explorar a ação dos agentes sociais e seus respectivos repertórios de atuação, que estão intimamente relacionados com as experiências e referências culturais de cada contexto.

Em 1979, surgiram as primeiras organizações compostas e geridas por pessoas com deficiência, “rompendo com a tutela, seja do Estado, das famílias e/ou especialistas das áreas de saúde e reabilitação” (Lüchmann; Schaefer; Mello, 2022, p. 179). Como parte do processo de redemocratização do país, os movimentos sociais de pessoas com deficiência protagonizaram disputas importantes para levar adiante suas demandas, tomando as ruas e assembleias constituintes, e produzindo inflexões na concepção e implementação do arcabouço legal dali por diante.

Da luta por direitos, emergiu um marco: seus pleitos foram inseridos de maneira transversal e abrangente na Constituição Federal de 1988. A escrita do documento se deu a partir da compreensão de que a experiência da deficiência não deveria mais ser assumida como desvio, excepcionalidade, aberração ou exceção, a ser abordada em capítulo específico da Carta Magna, mas como uma categoria de análise da realidade e de proposição de políticas públicas que a inserem como parte da experiência humana na vida em sociedade. Foi “[...] consenso no movimento a contrariedade em relação à adoção de um capítulo específico para tratar das pessoas com deficiência na Constituição” (Lanna Júnior, 2010, p. 83). O movimento das pessoas com deficiência se considerou exitoso por superar:

[...] a lógica da segregação presente na proposta do capítulo ‘Tutelas Especiais’ e incorporar, mais do que direitos ao longo de todo o texto constitucional, ao menos pelo viés legal, o princípio da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade (Lanna Júnior, 2010, p. 85).

As interações socioestatais entre os movimentos sociais de pessoas com deficiência e os Poderes Legislativo e Executivo construíram o alicerce para o direito à educação, à saúde, ao trabalho, à assistência social, à participação na vida em sociedade, marcando, na dimensão legal, a transição da experiência da deficiência do paradigma da tutela para o paradigma da cidadania. Ainda que seja conhecida a importância da vida associativa para o desenvolvimento democrático das sociedades (Warren, 2001), os movimentos sociais de pessoas com deficiência enfrentam o impasse entre a busca por meios de sobreviver, dadas as restrições

econômicas, sociais, culturais e institucionais que reforçam a condição de exclusão dessa população, e as condições materiais para a participação e representação política, influenciando as transformações dos modos de vida, o que desemboca no aprofundamento das desigualdades e injustiças sociais (Guldvik; Lesjø, 2014; Waldschmidt; Sepulchre, 2019).

Problemas decorrentes da falta de acessibilidade, aqui compreendida de forma mais ampla, para além das normas técnicas e das questões logísticas e burocráticas, englobando a noção de todo recurso ou ação que nos coloca em diálogo, em conexão, em posição de sermos mutuamente afetados, a serviço da justiça (Mingus, 2018), restringem ou impedem a participação social das pessoas com deficiência em igualdade de condições com as demais pessoas. Seja nas reuniões comunitárias ou nas instituições políticas, as barreiras arquitetônicas, urbanísticas, tecnológicas, de comunicação, bem como a escassez de recursos, como tempo e dinheiro, e a ausência de relações de cuidado, colaboração e solidariedade são agentes cruciais que limitam ou cerceiam o direito à participação das pessoas com deficiência em diferentes contextos. Soma-se a isso o atravessamento dessas subjetividades pelo estigma e pela discriminação em razão da deficiência, o que reforça o sentimento de solidão e isolamento, e a tutela, seja de familiares, de pesquisadores, de políticos, de filantropos, dentre outros, como prática recorrente na representação desse grupo nos espaços destinados à participação e consulta em torno de decisões que impactam suas vidas.

Situar tais limites nos permite conhecer o campo dos possíveis inventados, o que significa dizer que, apesar disso, ou também por isso, “o movimento social das pessoas deficientes mudou e continua mudando a forma como a sociedade brasileira vê, entende e convive com a deficiência” (Crespo, 2009, p. 21). A análise de Borges (2018) também sugere que, no Brasil, é um movimento diverso e multifacetado. Segundo o autor, cada grupo ou organização é definido, em primeiro plano, pelas

[...] barreiras que seus representantes enfrentam (ou, mais precisamente, que os corpos físicos de seus representantes enfrentam), as quais podem ser, pelo menos, de ordem arquitetônica, comunicacional e atitudinal (Borges, 2018, p. 36).

A pluralidade do movimento também pode ser notada pelas diversas composições das organizações, sejam elas formadas por pessoas com deficiência, para pessoas com deficiência, ou mistas, e também pelas concepções de deficiência que sustentam seus estatutos, mandatos e incidência.

O campo é, portanto, formado por disputas conceituais, políticas e ideológicas, o que nos leva a pensá-lo a partir da pluralidade dos movimentos sociais relacionados à experiência da deficiência, em oposição à ideia de coesão, unidade e hegemonia de um suposto movimento social, enfatizando a diversidade de concepções e disputas que os permeiam e compõem.

UM BREVE RESGATE HISTÓRICO: A SEGREGAÇÃO É A INSTITUIÇÃO

As primeiras instituições voltadas às pessoas com deficiência auditiva e deficiência visual, no Brasil, datam do século XIX (Bueno, 1993). Diversos modelos de compreensão da deficiência e, conseqüentemente, modelos de escolarização, tomaram forma desde então. Da criança lida como anormal — dada a presunção de incapacidade para o acesso ao currículo e para o aprendizado escolar como consequência natural da deficiência —, a experiência brasileira passou por uma pedagogia fortemente influenciada pelo campo da saúde, marcada, por exemplo, pela formação de profissionais da Educação, na cidade de São Paulo, pelo médico italiano Ugo Pizzoli, no início do século XX (Kassar, 2011 a), ou pela adaptação dos testes de Binet por sua discípula, Helena Antipoff, para a criação de classes especiais em Minas Gerais, categorizando crianças a partir de uma escala de suposto quociente intelectual para determinar qual classe escolar lhes seria permitido acessar (Borges, 2015). Um fato curioso que interessa destacar é que, nesta ocasião, sugeriu-se, ainda, a criação da Classe E, para as crianças “[...] difíceis de educar — os agitados, os neuróticos, os antissociais, as crianças moralmente defeituosas” (Antipoff, 1992, p. 42). Essas classes receberiam as crianças cujos comportamentos fossem considerados impeditivos ao aproveitamento nas classes comuns — raciocínio que se reedita, com nova roupagem, no século XXI, como veremos adiante.

Entre os anos 40 e 50, são fundadas as instituições filantrópicas, como a Associação Pestalozzi (1948), em Minas Gerais, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (1954), no Rio de Janeiro. A reunião de fundação desta última, que contou com a presença de uma elite letrada, foi presidida por um padre, e deu posse ao primeiro presidente da instituição, um almirante (Januzzi; Caiado, 2013). Tais figuras simbolizam e antecipam a função social que viria a ser cumprida pela instituição, qual seja, o mandato caritativo-assistencialista, apregoado pelo modelo religioso que concebe a pessoa com deficiência como castigo divino, devendo, portanto, ser dirigida a ela a prática da caridade, e a abordagem disciplinadora, que visa promover o “ajustamento social” dos indivíduos com deficiência, tornando-os pessoas úteis à sociedade por meio da realização de atividades da vida cotidiana para as quais são treinados.

Cabe destacar que a assunção dessas instituições se dá num contexto de ausência do Estado, quando a educação popular era precária, com metade da população não alfabetizada, e as pessoas com deficiência (entendidas, naquele momento, como excepcionais) não eram citadas na Constituição de 1946 (Januzzi; Caiado, 2013). Os repertórios de participação social, à época protagonizada majoritariamente por familiares de pessoas com deficiência, as quais eram socialmente marginalizadas e excluídas, tomavam por base o modelo médico da deficiência (Diniz, 2013) e, assim, reivindicavam uma estrutura paralela ao Estado, com

caráter assistencial e educacional, sem fins lucrativos, com duração indeterminada e dimensão totalizadora de atendimento às demandas das pessoas com deficiência. Seu primeiro estatuto apresentava-se como “porta-voz da área na interlocução com os órgãos públicos” e, entre suas funções, constava:

[...] realizar campanhas em âmbito nacional para angariar fundos para auxílio às obras assistenciais em prol dos excepcionais e egressos de estabelecimentos especializados, solicitar e receber auxílios, doações oficiais ou particulares, arrecadar contribuições das entidades filiadas (Januzzi; Caiado, 2013, p. 13).

O movimento de familiares de pessoas com deficiência, assim, institucionalizou suas demandas e anseios por meio da organização da Associação de Pais e Amigos do Excepcionais – APAEs e da Federação Nacional das APAEs – FENAPAEs, uma rede que se profissionalizou e se expandiu em todo o território nacional. Seu nível de organização e coesão pode ser identificado a partir daquilo que, em pouco tempo, passou a ser designado “movimento apaeano”, o que evidencia que a APAE já não era apenas substantivo, nome da instituição, mas também um atributo, um modo de conceber a experiência da deficiência e de operar o paradigma segregacionista. “Institucionalizada” era e é, ainda hoje, o qualificativo conferido às crianças e jovens com deficiência acolhidas nesses espaços, o que pode ser compreendido como a antítese de sua assunção como cidadãos, dado que não lhes são garantidos direitos na esfera pública e na vida comum, uma vez que não são tomados como sujeitos, mas como categorias desviantes daquilo que se convencionou chamar de normalidade.

A relação socioestatal se estabelece, portanto, entre grupos de familiares de pessoas com deficiência e o Estado, assumindo e assimilando a ausência deste último e reivindicando financiamento para uma estrutura paralela de atendimento aos “excepcionais”. O resultado dessa interação é a institucionalização do modelo segregacionista de pessoas com deficiência:

A institucionalização da educação especial que ocorre no país a partir da década de 1950 consolida não só o distanciamento do Estado no que se refere à educação das pessoas consideradas com deficiência, mas também a privatização do ensino, da assistência social e da saúde dessa população, à medida que agrega à sua especialidade um atendimento global (Meletti, 2008, p. 2).

Não falamos, apenas, dos atributos e da permanência temporal das instituições segregadas, mas do devir, da transformação da ideologia da segregação e dos valores a ela imbricados em instituição. O atendimento global, que assume

uma dimensão totalizadora na vida das pessoas com deficiência, contribuiu para o fortalecimento dessas instituições, pois estas oferecem serviços de natureza da assistência social, da saúde e com características educativas, disputando repasses de recursos que seriam destinados ao SUS, ao SUAS e às escolas públicas, favorecendo a dinâmica que responsabiliza as instituições privadas pela oferta desses serviços a essa população específica.

Mais adiante, na década de 70, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – Cenesp, em 1973 (Bueno, 1993), que inaugurou um espaço institucional para a educação especial no Ministério da Educação, com o objetivo de “regular, disseminar, fomentar e acompanhar a Educação Especial no Brasil” (Kassar, 2011a, p. 68). Nesse contexto, estavam estabelecidas algumas condições para acesso, pelas pessoas com deficiência, à escolarização. Tais condições estavam atreladas à noção de graus de deficiência, fundamentada no modelo médico – quanto maior o grau da deficiência, ou de desajuste daquele corpo ao que se convencionou chamar de normalidade, maiores as chances de encaminhamento para as classes ou escolas especiais, em caráter substitutivo ao ensino comum (Carvalho, 1993, p. 95). A concepção expressa nos critérios acima descritos, ainda que seja datada, resgata o paradigma sustentado por Helena Antipoff, mencionado anteriormente, e permanece atual, como poderemos ver adiante, em recentes declarações públicas de autoridades.

EDUCAÇÃO COMO DIREITO INCONDICIONAL

Em 1985, o Cenesp se torna Secretaria de Educação Especial, no Ministério da Educação. Em 1988, temos a Constituição Federal, cujo processo de disputas em torno de sua elaboração se deu em momento histórico já descrito anteriormente. Na virada do milênio, no lastro da Declaração de Salamanca, vieram as discussões em torno da CDPD/2006, da qual o Brasil é signatário e participou do processo de elaboração com a participação social de pessoas com deficiência representando a sociedade civil. A Convenção passou a integrar o ordenamento jurídico brasileiro, com *status* constitucional, definindo que “o direito da pessoa com deficiência à educação se efetiva somente em um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis, etapas e modalidades” (Brasil, 2016, p. 53). Era momento de valorização do ensino comum no Brasil, garantia e ampliação do acesso à escola comum pelas pessoas com deficiência, com novas orientações anunciadas pela PNEEPEI/2008, que estabelece como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir:

acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação [...] e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, art. IV).

Assim, afirma-se o direito de todas as crianças, jovens e adultos, sem exceção ou condicionantes, de acessarem o currículo na escola comum e a concepção da educação especial enquanto modalidade transversal de ensino, e não substitutiva. Suas diretrizes demandaram estratégias e compromissos de operacionalização, por meio de programas ministeriais e dispositivos normativos. O debate e a elaboração do documento de diretrizes foi objeto de trabalho de um grupo composto por integrantes da então Secretaria de Educação Especial do MEC e consultores convidados em função de experiência acadêmica no trabalho como pesquisadores e formadores na área da educação especial (Baptista, 2019).

Destaca-se, no entanto, que a alternativa de oferta do serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE nos chamados centros públicos ou privados sem fins lucrativos indicou a manutenção do financiamento das instituições filantrópicas num contexto em que seu papel social e seu mandato segregacionista eram colocados em xeque. Considerando que as diretrizes de implementação da PNEEPEI/2008 foram alvo do debate entre agentes sociais e Estado, a manutenção do financiamento das filantrópicas nos parece ser resultado de encaixes institucionais. Em que pese a queda expressiva da oferta educacional por essas instituições, no contexto da implementação da PNEEPEI/2008, dada a inserção robusta e contínua dos arautos da lógica segregacionista nas instituições estatais, manteve-se a capacidade de ação desses agentes sociais, aqui representados pelas APAEs e Pestalozzi.

As sedimentações institucionais dos processos de interação entre tais agentes sociais e o Estado ganharam vida própria, não só com a possibilidade de oferta do AEE, como também com os assentos nas Comissões e Conselhos da Educação e da Pessoa com Deficiência, que vinham sendo conquistados desde o início dos anos 2000, na liderança de frentes parlamentares sobre o tema, na proposição de projetos de lei no Congresso Nacional. Os agentes sociais da lógica segregacionista têm sido bem-sucedidos em dirigir de modo contínuo a seletividade das instituições políticas a favor da pauta que representam, ampliando sua capacidade de agir. A manutenção do prestígio e lugar de autoridade e legitimidade conferidos aos seus representantes, nos diferentes momentos históricos e contextos políticos, reforça as evidências dos encaixes institucionais e consequente domínio de agência.

Em uma perspectiva histórica, o trabalho de Jannuzzi e Caiado (2013), conforme Baptista (2019), demonstra como a APAE se transformou em uma rede e uma federação com poder nas diferentes instâncias da gestão pública. Além do crescimento das unidades de atendimento, dos grupos de representação e dos representantes da política, a FENAPAEs possui uma capacidade de adaptação aos diferentes contextos da história da educação brasileira:

[...] incorporando, quando necessário, discursos de defesa da escola ou da inclusão, desde que esses discursos mantenham sua hegemonia como instituição paralela ao Estado, identificada como parceira prioritária e detentora do conhecimento sobre a educação especial no Brasil (Baptista, 2019).

Fica evidente, portanto, o domínio desses agentes, ou seja, o modo como articulam os encaixes institucionais que favorecem sua capacidade de agir, pois operam como reconhecimento de sua legitimidade para demandar em nome das pessoas com deficiência; ainda, reduzem o poder de concorrência de agentes que defendem a pauta inclusiva. Ou seja, o domínio de agência das APAEs e Pestalozzi favorece sua capacidade de decidir, sendo que sua inserção não necessariamente coincide com a lógica setorial das políticas.

Tendo reivindicado para si a responsabilidade de acolhimento das pessoas com deficiência, com a oferta de serviços compreendidos como educacionais, num tempo de ausência do Estado nesta função, os agentes da lógica segregacionista ocuparam as primeiras cadeiras quando se iniciaram os movimentos de universalização do acesso à educação na escola, estabelecendo-se como representantes dos interesses das pessoas com deficiência e interlocutores privilegiados no campo.

O capacitismo operou e segue operando como garantia e chancela da legitimidade das instituições de segregação, em razão de uma lógica colonial, arbitrária, autoritária e discriminatória de inferiorização da experiência da deficiência. Ou seja, considerando que os familiares que ousaram desenhar um serviço e uma rede de atendimento “àquilo” que era compreendido como resíduo da sociedade e, mais especificamente, da educação — as pessoas com deficiência — teriam realizado um favor ao Estado e à sociedade, deslocando para um sistema paralelo e para a família, respectivamente, a responsabilidade por educar essa população. Soma-se a isso a presunção de incapacidade, que compõe o arcabouço do dispositivo capacitista, que não apenas dispensaria as pessoas com deficiência do acesso ao currículo e da possibilidade de aprender em diálogo com a comunidade escolar, como se estabeleceu como barreira a impedir ou dificultar outra direção. Seriam incapazes também de lutar pelos próprios direitos, sendo necessária a tutela de familiares.

Podemos supor que os familiares que se organizaram na fundação dessas instituições, entre as décadas de 40 e 50 do século XX, tenham protagonizado uma

realização de vanguarda para seu tempo. Além de pioneiros, foram os únicos a desempenharem esse papel por algumas décadas, e souberam se estabelecer por meio de uma rede coesa, com crescente influência política em todo o território brasileiro (Januzzi; Caiado, 2013). No entanto, com o avanço dos marcos legais e o protagonismo das pessoas com deficiência na sociedade, marcadamente na CDPD/2006, os valores fundantes das referidas instituições permaneceram ancorados nos pressupostos de sua origem e sua pauta entrou em descompasso com a legislação vigente e com o campo progressista dos movimentos sociais de pessoas com deficiência.

INVESTIDAS PARA DESMANTELAMENTO E RESISTÊNCIAS

Como podemos perceber, a trajetória da conquista do direito à Educação para pessoas com deficiência é sinuosa e oscilante, o que revela os desafios de tornar permeável e modificar uma estrutura que é capacitista em suas origens. Logo que as diretrizes da CDPD/2006 começaram a ser incorporadas ao plano normativo da educação brasileira, foi necessário estabelecer uma política pública (PNEEPEI/2008), que se desdobrasse em programas para viabilizar a transformação do sistema educacional a partir dos pressupostos da inclusão. Assim, foram implementados quatro programas principais: 1) o “Educação Inclusiva e Direito à Diversidade”, de formação dos profissionais escolares; 2) o programa de implantação das salas de recursos multifuncionais, para prover recursos, materiais e tecnologias assistivas para a realização do serviço de atendimento educacional especializado; 3) o “Escola Acessível”, que focava na acessibilidade do ambiente escolar; 4) o “Transporte Escolar Acessível”, que viabilizou aquisição de frota acessível para garantir o transporte dos estudantes à escola (Correia; Baptista, 2018).

No entanto, do ponto de vista histórico, uma década é período demasiadamente curto para efetivação e consolidação das transformações pedagógicas, sociais e culturais que o pressuposto da inclusão escolar requer, sobretudo quando consideramos a herança de décadas, séculos de exclusão e segregação, formando repertório na direção oposta. As ambivalências associadas à formação de professores, à concepção do atendimento educacional especializado e ao (esvaziamento do) papel de instituições filantrópicas são parte do contexto histórico e deixaram desafios e lacunas para o debate contemporâneo — o que pode ser compreendido como fragilidade do modelo inclusivo pelos agentes sociais da lógica segregacionista e produzir novas disputas.

Em 2016, a crise política se intensificou no Brasil e levou ao *impeachment* da então Presidenta Dilma Rousseff. Instalam-se, a partir daí, novos debates em torno da política pública de educação especial (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019).

Em 2017, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI do MEC, com nova gestão empossada, convocou editais para selecionar consultores especialistas para realizar estudos com vistas à atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial no Brasil. De acordo com Kassar, Rebelo e Oliveira (2019, p. 11):

A abertura de tais editais e a posterior contratação dos consultores indicaram a intenção clara de revisão da política de formação do sistema educacional inclusivo, nos moldes em que vinha sendo construído até o impeachment de Dilma Rousseff.

O crescimento político da ultradireita conservadora fortalece a concepção da educação de pessoas com deficiência pelo viés assistencialista, ancorado nos valores cristãos da família, o que tensiona a disputa pela revisão da PNEEPEI/2008, implementada a partir de reivindicações do campo progressista. Com a posse do presidente Jair Bolsonaro, em 2019, a proposta de revisão da PNEEPEI/2008 fica latente. A própria cerimônia de posse trouxe a primeira-dama Michelle Bolsonaro discursando em Libras, o que foi interpretado pelo seu eleitorado como um elevado gesto de caridade, algo que não encontra ressonância entre parte das pessoas com deficiência:

[...] arredia à espetacularização da deficiência e à ideia da estética da superação como projeto de vida. Do ponto de vista político, o viés caritativo traz consequências danosas à imagem social das pessoas com deficiência porque implica a volta do modelo religioso [...] (Mello, 2019).

Com tal gesto, foram apresentados os primeiros contornos da pauta da inclusão a partir daquele momento, com a retomada do apelo à caridade e à filantropia e o desmantelamento das políticas públicas e dos espaços de participação social. Uma das ofensivas sofridas pelas pessoas com deficiência a partir daí foi a extinção do Conselho Nacional de Direitos das Pessoas com Deficiência – CONADE, que se deu no âmbito do Decreto nº 9.759/2019, o qual tinha como propósito extinguir e estabelecer diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. No entanto, o Supremo Tribunal Federal – STF concedeu liminar, confirmada em julgamento posterior da Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI nº 6121 ajuizada pelo Partido dos Trabalhadores – PT e restringiu o alcance do Decreto.

O governo Bolsonaro passou, então, a adotar medidas mais sutis para limitar o funcionamento dos colegiados, tais como redução no número de reuniões, nos recursos e mudanças na sua composição, como estratégia de esvaziamento das pautas que, nas instituições participativas, desafiavam as estratégias do governo.

Ainda que o CONADE tenha sido mantido, sob intensa mobilização dos movimentos sociais de pessoas com deficiência, tais medidas se fizeram sentir, sobretudo a alteração em sua composição, com vícios e desigualdade na representação, com representantes mais alinhados à perspectiva caritativa-religiosa do governo, o que representaria menos entraves à sua proposta programática na articulação entre participação social e política pública.

Em setembro de 2020, o Decreto Presidencial nº 10.502 instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE/2020 (Brasil, 2020a), com o objetivo de substituir a PNEEPEI/2008. Em cerimônia realizada no Palácio do Planalto, transmitida pelo Youtube no canal do Planalto, em 30 de setembro de 2020, foi anunciada a nova Política e o então ministro da Educação, Milton Ribeiro, discursou:

Urge reconhecer que muitos estudantes não estão sendo beneficiados com a inclusão em classes comuns e que estudantes, familiares, professores e gestores escolares clamam por alternativas. O Governo Federal não tem sido insensível a essa realidade (Brasil, 2020b, 23:13-23:59, informação verbal).

Ribeiro fez diversas outras afirmações posteriores, reafirmando a perspectiva capacitista de que estudantes com deficiência “atrapalhavam o aprendizado de outras crianças” e de que há crianças com “um grau de deficiência que é impossível a convivência” (Alves, 2021). A concepção encontrava ressonância no próprio presidente que, em janeiro de 2021, respondeu a uma apoiadora que escola inclusiva “nivela por baixo”, dando a entender que a presença de estudantes com deficiência na escola prejudica os demais estudantes (PSOL [...], 2021).

O Decreto nº 10.502/2020, portanto, apontava para um retrocesso social, na medida em que adotava a prerrogativa da oferta de espaços segregados para crianças e adolescentes com deficiência, limitando seu ingresso e permanência nas classes comuns de escolas comuns, retomando-a como alternativa que beneficiaria estudantes com deficiência. Era a materialização dessa concepção que havia sido superada, pela legislação, desde a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, o Decreto nº 6.949/2009 e a PNEEPEI/2008.

Diante desse cenário, 56 organizações de diferentes segmentos da sociedade civil formaram a Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva, com o intuito de revogar o referido Decreto e garantir o direito de toda criança acessar, permanecer e aprender na mesma escola, independentemente de sua condição. A abrangência e a pluralidade de instituições — universidades, organizações não-governamentais, associações e coletivos de pessoas com deficiência, associações dedicadas à pesquisa e ao campo da educação — constituíram aspectos positivos da Coalizão em termos de legitimidade e poder de argumentação.

Diversas organizações que compuseram a Coalizão se articularam para ingressar como *amicus curiae* na Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI nº 6.590, ajuizada pelo Partido Socialista Brasileiro – PSB no STF, pela inconstitucionalidade do Decreto nº 10.502/2020. Foram apresentados 28 pedidos de *amicus curiae*, sendo 20 contra o Decreto e oito a favor. Entre os favoráveis ao Decreto, esteve a FENAPAEs. O relator da matéria, ministro Dias Toffoli, deferiu liminar em 1º de dezembro de 2020 suspendendo a eficácia da ordem e submetendo a decisão a referendo do plenário (Pellanda, 2022).

Cabe destacar que as organizações e os agentes sociais que compuseram a Coalizão, em outros contextos políticos, apresentaram divergências em relação a aspectos relacionados à implementação da PNEEPEI/2008, mas, diante do retrocesso imposto pelo Decreto nº 10.502, retomaram o princípio fundamental comum: o acesso incondicional à escola para todas as crianças e adolescentes. Por outro lado, o Decreto provocou a divisão da comunidade política em torno da educação especial como um todo, confrontando os movimentos da comunidade surda, dos familiares, das pessoas com deficiência, os setores públicos e privados da educação e da educação especial e as instituições filantrópicas.

Em 1º de janeiro de 2023, o presidente Lula, em sua posse, revogou o Decreto nº 10.502/2020, que instituiu a PNEE/2020, a nova-velha Política que foi suspensa pelo STF, dois meses após sua publicação por ser considerada inconstitucional, infringindo a CDPD/2006 e outras leis vigentes. Ainda que tenha tido vida curta, a narrativa do referido Decreto contou com ampla circulação pelo país, produzindo efeitos simbólicos, discursivos e práticos em relação às pessoas com deficiência e o direito à escola comum. Além disso, os investimentos nos programas que constituíam a sustentação da PNEEPEI/2008 foram drasticamente diminuídos ou zerados (Bimbati, 2021), como foi o caso do programa de implementação das salas de recursos multifuncionais, o que minou a implementação da perspectiva inclusiva nas escolas.

A produção discursiva capacitista, o desmantelamento das políticas públicas voltadas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o esvaziamento das instâncias de participação social e a institucionalização do paradigma caritativo-religioso-segregacionista fizeram parte da agenda programática do governo Bolsonaro e pautaram também seus aliados no Congresso Nacional e na sociedade de um modo mais amplo. Podemos dizer que esse período de governo produziu efeitos e prejuízos sobre os direitos das pessoas com deficiência, anteriormente conquistados, sobretudo no campo da educação, os quais não se findaram com o término do seu mandato, haja vista a eleição de uma forte base bolsonarista tanto na Câmara quanto no Senado e, conseqüentemente, o apoio à perspectiva por ela representada.

Por outro lado, a incorporação do texto derivado da CDPD/2006 enquanto emenda constitucional, por meio do Decreto nº 6.949/2009, municiou os agentes sociais do campo progressista de importante ferramenta para garantia e defesa dos

direitos das pessoas com deficiência, inclusive em cenários mais adversos. Diante disso, e a partir das ferramentas analíticas em torno da relação Estado e sociedade, podemos afirmar que a Convenção é a mais relevante conquista no campo dos direitos das pessoas com deficiência e da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, uma vez que cristaliza demandas históricas dos movimentos sociais de pessoas com deficiência na legislação brasileira, em contraposição aos pontos de acesso, repertórios de interação e encaixes institucionais consolidados pela perspectiva segregacionista, representada pelas associações filantrópicas de familiares de pessoas com deficiência.

As pessoas com deficiência têm se organizado e realizado coalizões com ativistas da luta anticapacitista, amparadas pelos marcos legais historicamente conquistados, para barrar as ofensivas capacitistas (Gesser; Moraes, 2023). No entanto, a alta fricção provocada pela perspectiva segregacionista nas disputas em torno das políticas públicas voltadas à inclusão escolar durante o governo Bolsonaro desembocou, conforme relatos noticiados na imprensa, em negativas de matrículas de estudantes com deficiência, *bullying*, sucateamento das salas de recursos multifuncionais e falta de recursos nas escolas, o que pode contribuir para reforçar afetos de abjeção aos corpos lidos como desviantes. De acordo com Gesser e Moraes, as ofensivas capacitistas potencializam a:

[...] narrativa de que a deficiência é uma tragédia individual e um fardo social para o Estado e para a sociedade. Ou seja, o fomento de que as pessoas com deficiências devam receber educação em instituições segregadas, o desinvestimento na construção de escolas acessíveis e as tentativas de revogação das políticas de atenção psicossocial produzem efeitos que contribuem para a exclusão desse grupo social (Gesser; Moraes, 2023).

Tais ofensivas, segundo as autoras, encontram respaldo no neoliberalismo, na medida em que valorizam a suposta independência e autossuficiência do indivíduo, em detrimento da oferta dos serviços necessários por meio de políticas públicas.

Podemos afirmar, portanto, que a institucionalização dos direitos das pessoas com deficiência não foi concessão deste ou daquele governo, mas fruto das interações socioestatais nos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, das lutas dos movimentos sociais e seus diversos repertórios de interação, articulados entre pessoas com deficiência, familiares, organizações, acadêmicos, pesquisadores, servidores públicos e burocratas. A despeito das conquistas históricas de direitos, o processo de institucionalização da perspectiva inclusiva não aconteceu de modo pacífico ou linear. Do mesmo modo, os avanços não surgiram por geração espontânea, mas foram construídos por meio de um processo marcado

por vitórias, derrotas e, sobretudo, disputas com distintas concepções sobre deficiência e educação.

As mudanças incrementais também foram promovidas a partir da acumulação de referências criadas pelos processos de disputa pelas gerações anteriores. Importa, assim, ao campo da educação e à sociedade, de modo geral, conhecer o contexto em que se inserem as diretrizes, normativas, políticas e programas de escolarização das pessoas com deficiência, politizando seus pressupostos e efeitos, para disputar a produção de práticas pedagógicas emancipatórias que não reproduzam desigualdades ou opressões, e a construção de uma escola pública, gratuita, laica, de qualidade e para todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

ALVES, P. Ministro da Educação diz que há crianças com grau de deficiência em que 'é impossível a convivência'. **G1**, Pernambuco, 19 ago. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2021/08/19/ministro-da-educacao-criancas-impossivel-convivencia.ghtml>. Acesso em: 10 ago. 2024.

ANTIPOFF, H. Plano para organização das classes do 1º ano. *In*: CDPHA - Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (org.). **Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff**, Volume III – Educação do Excepcional. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992.

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, n. 45, 2019.

BIMBATI, A. P. MEC não gastou R\$ 1 em programa de educação inclusiva, diz relatório. **UOL**, São Paulo, 4 dez. 2021. Educação. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/12/04/ministerio-educacao-verba-educacao-inclusiva.htm>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BORGES, A. A. P. As Classes Especiais e Helena Antipoff: uma Contribuição à História da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 3, p. 345-362, 2015.

BORGES, J. A. de S. **Política da pessoa com deficiência no Brasil**: percorrendo o labirinto. 2018. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 5 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023.** Brasília: Inep, 2024.

BRASIL. **Lançamento da Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: CanalGov, 30 set. 2020. 1 vídeo (28 min). 2020b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KNvMBPw0yqQ>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016.** Brasília, 2016. Disponível em: https://feapaesp.org.br/material_download/571-Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

BUTLER, J. **Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”.** São Paulo: N-1 edições, 2019.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de Racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser.** Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARVALHO, R. E. A política de educação especial no Brasil. **Em Aberto**, ano 13, n. 60, p. 93-102, 1993.

CORREIA, G. B.; BAPTISTA, C. R. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 716-731, 2018.

CRESPO, A. M. M. **Da invisibilidade à construção da própria cidadania: os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes.** 2009. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DINIZ, D. Deficiência e políticas sociais: entrevista com Colin Barnes. **SER Social**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 237-251, 2013.

GESSER, M.; MORAES, M. Ofensivas capacitistas e o medo de um planeta aleijado: desafios para o ativismo deficã. **Athenea Digital**, v. 23, n. 2, 2023.

GULDVIK, I.; LESJØ, J. H. Disability, social groups, and political citizenship. **Disability & Society**, [s. l.], v. 29, n. 4, p. 516-529, 2014.

JANNUZZI, G. de M.; CAIADO, K. R. M. **APAE: 1954 a 2011 - Algumas Reflexões.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n. 41, p. 61-79, 2011a.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. 1, p. 41-58, 2011b.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, e217170, 2019.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. **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.

LÜCHMANN, L. H. H.; SCHAEFER, M. I.; MELLO, A. G. de. A participação política das pessoas com deficiência no Brasil. In: MARIANO, K. L. P.; LÜCHMANN, L. H. H.; SILVA, R. da (org.). **Estudos sobre a participação política no Brasil.** São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2022.

MARTELLI, C. G.; ALMEIDA, C.; COELHO, R. Mudanças recentes nos papéis das Instituições Participativas nas Políticas Públicas. *In*: TATAGIBA, L.; ALMEIDA, D.; GURZA LAVALLE, A.; SILVA, M. K. (org.). **Participação e Ativismos: Entre Retrocessos e Resistências**. Porto Alegre, Zouk, p. 65-86, 2022.

MCRUER, R. Aleijando as políticas queer, ou os perigos do neoliberalismo. **Educação em Análise**, v. 6, n. 1, p. 105-119, 2021.

MELETTI, S. M. F. APAE educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituições especiais. *In*: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED** (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 31., 2008, Caxambu. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT15-4852--Int.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

MELLO, A. G. de. A caridade de Michelle Bolsonaro e o surdonacionalismo pentecostal como projeto de governo. **Portal Catarinas**, 4 jan. 2019. Opinião. Disponível em: <https://catarinas.info/a-caridade-de-michelle-bolsonaro-e-o-surdonacionalismo-pentecostal-como-projeto-de-governo/>. Acesso em: 30 jul. 2024.

MELLO, A. G. de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

MINGUS, M. “Disability Justice” is simply another term for love. **Leaving Evidence**, 3 nov. 2018. Disponível em: <https://leavingevidence.wordpress.com/2018/11/03/disability-justice-is-simply-another-term-for-love/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MINGUS, M. Moving Toward the Ugly: A Politic Beyond Desirability. **Leaving Evidence**, 22 ago. 2011. Disponível em: <https://leavingevidence.wordpress.com/2011/08/22/moving-toward-the-ugly-a-politic-beyond-desirability/>. Acesso em: 22 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, de 13 de dezembro de 2006. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>. Acesso em: 13 ago. 2024.

PELLANDA, A. O povo cabe no orçamento público, e, em nossas escolas, cabem todas as pessoas, em suas diversidades. *In*: Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva (org.). **Pela inclusão**: os argumentos favoráveis à educação inclusiva e pela inconstitucionalidade do Decreto nº 10.502. São Paulo, SP: Instituto Alana, 2022.

PSOL pede providências à PGR após fala discriminatória de Bolsonaro. **CartaCapital**, 8 jan. 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/psol-pede-providencias-a-prg-apos-fala-discriminatoria-de-bolsonaro/>. Acesso em: 15 ago. 2024.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 70, p. 276-307, 2018.

WALDSCHMIDT, A.; SEPULCHRE, M. Citizenship: reflections on a relevant but ambivalent concept for persons with disabilities. **Disability & Society**, v. 34, n. 3, p. 421-448, 2019.

WARREN, M. E. **Democracy and association**. Princeton, Nova Jersey: Princeton University Press, 2001.

WOLBRING, G. The politics of Ableism. **Development**, v. 51, n. 2, p. 252-258, 2008.



PARTE 3.

***A CONSECUÇÃO DA META
DE INCLUSÃO PLENA:
AVANÇOS E DESAFIOS
NA IMPLEMENTAÇÃO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS***

O DIREITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO: A META DA INCLUSÃO PLENA

**ANNA PAULA FEMINELLA
TAUVANA DA SILVA YUNG**

Este texto se estrutura em quatro principais seções. Na primeira, será discutido o direito humano à educação inclusiva. Na segunda, serão apresentadas as principais ações do governo federal para a efetivação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência – CDPD. Em seguida, será feita uma análise das recomendações, referentes à educação, do Comitê das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências sobre o relatório enviado pelo Brasil após a ratificação da CDPD. E, por fim, a última seção visa contribuir para a discussão de perspectivas e desafios para alcançar a meta da inclusão plena.

DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS

O direito à educação inclusiva é um princípio fundamental e inalienável no âmbito dos direitos humanos, essencial para garantir a dignidade e possibilidades mais justas para todas as pessoas. Esse princípio se baseia na premissa de que todos

têm o direito a uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento pleno e equitativo das pessoas, independentemente de suas características individuais.

A educação inclusiva expressa valores fundamentais dos direitos humanos, como a equidade, a igualdade, a dignidade humana, a autonomia e a não discriminação (Palacios, 2015). Com a inclusão, a educação se torna um meio de promoção da autonomia e da vida digna. Estudantes que acessam a educação inclusiva têm melhores oportunidades de desenvolver habilidades cruciais para a vida e para a participação ativa na sociedade.

O direito humano à educação é um direito de todas as pessoas e passa pelo direito à convivência entre estudantes, sem exceção ou discriminação.

Participar de uma comunidade escolar é muitas vezes a primeira oportunidade de as crianças extrapolarem o ambiente familiar, serem reconhecidas como legítimas participantes do território onde vivem. O ambiente educacional exerce, de certa maneira, o controle social sobre a condição de vida das pessoas. Pode-se considerar que uma criança, ou adolescente, que não frequenta a escola regularmente, além de ter o direito à educação violado, estaria sofrendo outras violações de direitos humanos.

É possível tomar a Constituição Federal de 1988 como primeiro marco legal de base nacional para instituir a educação inclusiva. O debate em torno da educação inclusiva foi ampliado com a instituição, em 2008, pelo Ministério da Educação, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008. Fortaleceu-se com a promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD/2006, pela Organização das Nações Unidas (Organização das Nações Unidas, 2006) e pelo Brasil como texto constitucional.

A agenda ganha destaque com a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, formalmente conhecida como Lei nº 13.146, sancionada em 6 de julho de 2015. Após um processo legislativo de quase 15 anos, em que parlamentares buscaram constituir um Estatuto dos Direitos da Pessoa com Deficiência, a nova lei reuniu temas dispostos em diversas leis, buscando fortalecer o sistema de proteção social e promover uma abordagem mais integrada para a promoção da inclusão plena.

Em contraposição à perspectiva de direitos humanos, os ataques ideológicos à educação inclusiva se fortaleceram com a publicação do Decreto nº 10.502/2020, que estabelecia a Política Nacional de Educação Especial – PNEE. Muito embora o referido Decreto (o chamado “decreto da exclusão escolar”) tenha sido revogado em janeiro de 2023, a sociedade brasileira ainda enfrenta os impactos originados pela sua institucionalização.

Não estamos mais sob o jugo do governo Bolsonaro, mas a narrativa de que crianças com deficiência atrapalham o ambiente escolar e a precarização imposta pela falta de investimentos na qualidade da educação pública desses tempos ainda tensionam o cotidiano escolar e prejudicam o debate público.

A interrupção do investimento na implementação da política de educação inclusiva, de 2016 a 2022, ainda impacta a educação escolar e expõe estudantes a maiores riscos de violações de direitos e violências. E comumente os casos de violência envolvendo estudantes com deficiência que advém da precariedade das condições para a promoção da educação inclusiva são utilizados como argumentação para a defesa de retorno às práticas segregacionistas. Assim, uma consequência (violência) da falta de meios de prover inclusão escolar é usada para mobilizar a opinião pública contra a presença das pessoas com deficiência na escola regular de ensino.

A 5ª Conferência Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, ocorrida em julho de 2024, reafirmou a importância da educação inclusiva como elemento estruturante para o combate a qualquer forma de opressão, ao capacitismo e às opressões que se interseccionam.

Requer aprofundar e ampliar o debate público sobre a que se destina a educação inclusiva, quem são as pessoas com deficiência e outros grupos historicamente excluídos do ambiente educacional, requer colocar em curso estratégias de educação popular que propiciem a efetiva participação social, o desenvolvimento de análises críticas, do reconhecimento dos interesses político-econômicos dissonantes, qualificar a formação de gestores públicos atentos.

A inclusão das pessoas com deficiência nos territórios vulnerabilizados ainda é um desafio cuja solução pressupõe a priorização desse público. Combater a segregação das pessoas com deficiência é uma forma de interromper um processo histórico de negação de direitos humanos.

PRINCIPAIS AÇÕES DO GOVERNO FEDERAL VOLTADAS À EFETIVAÇÃO DA CDPD

Em 2011, o governo federal lançou o Plano Viver sem Limite, elaborado com a participação de mais de 15 ministérios e do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Conade, que teve como objetivos “promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência” (Brasil, 2011).

O Plano propiciou ao centro do governo federal avançar na coordenação intersetorial e interfederativa para a promoção dos direitos da pessoa com deficiência e abrangeu 4 eixos de ação: acesso à educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde. O Plano Viver sem Limite fortaleceu a visibilidade da PNEEPEI/2008, estimulando a inclusão de ações em todos os níveis educacionais, alcançando estudantes da educação básica ao ensino superior.

Percebe-se o esforço combinado de diferentes entes federados e órgãos públicos para prover políticas públicas que se complementassem, buscando

suprir lacunas que impeçam a efetividade das políticas públicas para as pessoas com deficiência.

O Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC na Escola também foi uma inovação. Instituído em 2007, o programa consiste em identificar pessoas com deficiência, com até 18 anos, atendidas pelo Benefício de Prestação Continuada (previsto para pessoas com deficiência e pessoas idosas em condição de extrema pobreza e sem os meios de prover sua subsistência) independentemente de estarem ou não na escola e, por meio de equipe técnica, realiza-se aplicação anual de questionário para identificar as barreiras para acesso e permanência nas escolas. Os dados obtidos são base para o desenvolvimento de estratégias intersetoriais para superar essas barreiras. Além disso, ocorre um acompanhamento sistemático das ações construídas a partir do programa.

Outra iniciativa importante é o Programa Caminho da Escola, que foi criado em 2007 e disciplinado por meio do decreto nº 6.768, de 10 de fevereiro de 2009. Seu objetivo é padronizar e renovar a frota de veículos de transporte escolar, para garantir o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas. Houve priorização na entrega de veículos do Programa Caminho da Escola aos municípios onde havia maior número de estudantes com deficiência matriculados.

Após um intervalo de 11 anos desde o lançamento de sua primeira edição, o Novo Viver sem Limite, lançado em 2023, partiu do diálogo social e de demandas dos movimentos sociais protagonizados por pessoas com deficiência e familiares, pesquisadores, profissionais e ativistas de direitos humanos.

As barreiras sociais, ao ignorar os corpos com impedimentos, provocam a experiência da desigualdade. A partir dessa premissa, as opressões vivenciadas pelas pessoas com deficiência são consequências das barreiras construídas socialmente. Assim, viver sem limite tem a dimensão de se constituírem políticas públicas efetivas, relações equânimes, livres dos limites impostos pelo capacitismo, pela corponormatividade e pela exclusão social que vulnerabilizam a existência das pessoas com deficiência.

O Novo Plano Viver sem Limite – NVSL (Brasil, 2023) sinaliza, acima de tudo, o compromisso do governo federal com a observância de concepções contemporâneas de universalidade em direitos humanos, na qual o reconhecimento da condição humana é suficiente para a titularidade de direitos, e de indivisibilidade, que vincula a garantia de direitos civis e políticos à observância dos demais direitos, como os direitos sociais, econômicos e culturais.

A organização do Plano em quatro grandes eixos foi pensada em torno do que seriam as direções nas quais a sociedade brasileira precisaria avançar em relação aos direitos das pessoas com deficiência.

A partir dos eixos temáticos definidos para o NVSL, foram delineadas 95 ações para a fase inicial do plano. A seguir, apontamos algumas dessas ações:

No eixo 1 - “**Gestão e Participação Social**”, destacamos:

1.1) Instituição do Sistema Nacional de Avaliação Unificada da Deficiência, tendo por base os resultados do Grupo de Trabalho estabelecido e o instrumento correlato da avaliação biopsicos-social referido no art. 2º da Lei 13.146/2015 (LBI);

1.2) Pactuação e **lançamento do Novo Viver Sem Limite em todos os Estados e DF**, visando a articulação federativa e a capilarização do Plano nos territórios;

1.3) Lançamento do **Portal do Observatório de Monitoramento das Ações do Novo Viver sem Limite**, que viabilize a transparência no acompanhamento e favoreça a participação social na gestão do Plano;

1.4) Revisão da **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Pessoa com Deficiência (PNAISPD)**, para atender melhor e de forma mais ampla as atuais necessidades em saúde do segmento; e

1.5) Instituição da **Câmara Interministerial dos Direitos da Pessoa com Deficiência - CIDPD** em caráter permanente, como estratégia para ampliação da competência estatal de atuar de maneira integrada na promoção e defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

Para o eixo 2 – “**Enfrentamento ao Capacitismo e à Violência**”, ressaltamos:

2.1) Formação de 15.000 **Conselheiros Tutelares na temática da Promoção de Direitos da Criança e do Adolescente com Deficiência**, para intervir nas situações de violências e violações e fortalecer os direitos deste público;

2.2) Publicação de livros (acadêmico e didático), promoção de exposições física e virtual sobre **Direito à Memória, reconhecimento e reparação da escravidão às pessoas negras com deficiência**, objetivando incidir na dupla invisibilidade da história de nosso povo e seus desdobramentos na atualidade;

2.3) 90 novas **Policlínicas equipadas com mesas ginecológicas e mamógrafos** acessíveis, ampliando a capacidade de atendimento em saúde sexual e reprodutiva das mulheres com deficiência;

2.4) Instituição do **Centro Nacional de Memória da Internação Compulsória**, viabilizando a produção da memória coletiva para inspirar a não-repetição das práticas de segregação e outras violações de direitos humanos; e

Já para o eixo 3 – “**Acessibilidade e Tecnologia Assistiva**”, evidenciamos:

- 3.1) 1.500 **ônibus de transporte escolar acessíveis**, para o acesso diário de estudantes à rede pública de ensino e a participação em outras atividades pedagógicas, esportivas, culturais e de lazer previstas nos planos pedagógicos;
- 3.2) Atendimento de 38 mil escolas com **salas de recursos multifuncionais** adquiridas com recursos do Programa Dinheiro Direito na Escola – PDDE, assegurando condições de acesso, participação e aprendizagem para estudantes com deficiência das escolas públicas de ensino regular;
- 3.3) Fornecimento de **dispositivos e equipamentos de tecnologia assistiva para o atendimento de 95 mil crianças com deficiência**, viabilizando a participação de crianças com deficiência na educação; e
- 3.4) Implantação da **Central Nacional de Interpretação da Língua Brasileira de Sinais** (CONNECTE LIBRAS BRASIL), proporcionando acessibilidade comunicacional para as pessoas surdas, mediante oferta de serviço 24h de tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais.

Por fim, no eixo 4 – “**Promoção do direito à educação, à assistência social, à saúde, e aos demais direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais**”, salientamos:

- 4.1) Habilitação de 75 novos **Centros Especializados em Reabilitação**, ampliando os serviços de referência em diagnóstico, tratamento, concessão, adaptação e manutenção de tecnologia assistiva para saúde das pessoas com deficiência;
- 4.2) Habilitação de **Centros de Referência em Reabilitação para Pessoas com Transtorno do Espectro Autista** (TEA) no SUS, fortalecendo a atenção especializada para este segmento da população;
- 4.3) Formação de 63 mil professores e 106 mil gestores em **educação especial na perspectiva inclusiva** pela Rede Nacional de Formação (RENAFOR), para contribuir com a melhoria da formação e atuação de professores e gestores da rede básica de ensino público;
- 4.4) Programa **BPC na Escola** com 425 mil matrículas de pessoas beneficiárias na rede regular de ensino, para ampliação do acesso e permanência de crianças e adolescentes com até 18 anos que recebem o Benefício da Prestação Continuada;
- 4.5) Formação de 2.000 Agentes em Tecnologia do **Emprego com Apoio**, para atuar no apoio para as pessoas com deficiência, na eliminação de barreiras e preparação de postos de trabalho para pessoas com deficiência; e

4.6) Promover 120.000 novos **contratos de trabalho de Pessoas com Deficiência** ou reabilitadas do INSS em empresas obrigadas a cumprirem a Lei de Cotas, fortalecendo a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho (Brasil, 2023a).

A Secretaria coordenou o Grupo de Trabalho de Avaliação biopsicossocial da deficiência, criado pelo Decreto nº 11.487, de 10 de abril de 2023, que elaborou seu relatório final validando o uso do Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado e outras medidas fundamentais para a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Deficiência.

Em novembro do mesmo ano, o governo federal lançou o Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como estratégia de fortalecimento da política voltada à educação inclusiva que existe há mais de 15 anos.

Desde o início do governo, a Secretaria tem intensificado o diálogo com a sociedade, fortalecendo a atuação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Conade, promovendo o fortalecimento, reunindo gestores públicos e lideranças da sociedade civil em torno da promoção e defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

RECOMENDAÇÕES DO COMITÊ DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Segundo orientações do Comitê (Organização das Nações Unidas, 2007a), os Estados signatários da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo se comprometem com o envio de relatórios ao Comitê detalhando as medidas adotadas para implementar os direitos previstos na Convenção, e o CRPD/ONU, por sua vez, faz recomendações aos Estados. O Estado Parte deve apresentar o relatório inicial dentro de um prazo de dois anos a partir da data em que a Convenção entrar em vigor para esse Estado. Os relatórios seguintes devem ser enviados a cada quatro anos ou quando solicitado pelo Comitê. Em 2009, o Brasil promulgou a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência por meio do Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009), com *status* de emenda constitucional. O relatório inicial foi elaborado dentro do prazo previsto e uma versão preliminar foi submetida à consulta pública por um período de dois meses, iniciado em abril de 2011 — momento em que a sociedade civil pôde contribuir com a elaboração do documento, conforme orientações do Comitê, garantindo uma maior transparência na elaboração do texto final (Organização das Nações Unidas, 2012). O recebimento pelo CRPD/ONU dos informes iniciais brasileiros foi registrado em 27 de maio de 2012.

O Brasil apresentou um relatório que se dividiu em duas partes: uma geral, em que foram apresentadas informações básicas sobre o país e sobre a estrutura para proteção e promoção dos direitos humanos fornecida pelo Estado brasileiro, acompanhadas de discussão detalhada acerca dos instrumentos jurídicos utilizados para defender e garantir os direitos previstos na Convenção; e uma específica, em que o país demonstra quais ações já existiam ou estavam sendo implementadas naquele período em relação aos direitos e deveres estabelecidos pelos 50 artigos da Convenção.

As análises aqui discutidas se restringem à questão da educação inclusiva. Por esse motivo, o foco serão as informações e recomendações referentes ao tema. O art. 24 da CDPD/2006, que trata sobre a educação, se subdivide em cinco seções com alguns subtópicos. Sobre ele, o relatório inicial informou que o Estado brasileiro, em conformidade com dispostos constitucionais, reconhece o direito à educação para todas as pessoas com base no princípio da igualdade de oportunidades; portanto, já havia estabelecido um sistema educativo inclusivo em todos os níveis escolares.

O referido relatório listou os principais normativos nacionais relacionados à educação. Entre esses, destacou os seguintes artigos da Constituição Federal de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (Brasil, 1988).

Também citou o capítulo V, referente à educação especial, da Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Aqui serão destacados os seguintes trechos:

Art. 58. 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.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Antes de colocar suas recomendações, o CRPD/ONU fez, em abril de 2015 (Organização das Nações Unidas, 2015b), uma série de solicitações e pedidos de esclarecimentos sobre o relatório inicial brasileiro. No que se refere à educação, o Comitê solicitou estatísticas sobre o número de crianças com deficiência que estão atualmente excluídas do sistema educacional dentro do Estado Parte e informações sobre adaptações razoáveis e medidas de apoio para estudantes com deficiência em todos os níveis do sistema educacional regular. Além disso, pediu para que fosse sinalizado se as crianças têm um direito subjetivo à educação inclusiva e se a educação segregada indesejada é considerada uma forma de discriminação.

Atendendo ao pedido, poucos meses depois, o Brasil respondeu (Organização das Nações Unidas, 2015c) que tem trabalhado para substituir o modelo paralelo de educação especial para crianças e adolescentes com deficiência por um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Citou diversos instrumentos que regulamentam a educação inclusiva, tais como a PNEEPEI/2008, decretos, resolução do Conselho Nacional de Educação e programas do governo em atividade, na época, direta ou indiretamente envolvidos com a pauta. Apresentou, também, dados sobre o aumento de 60% de estudantes com deficiência matriculados no

ensino regular e o conseqüente decréscimo de matrículas nas escolas especiais, comparando dados de 2008 e 2012. Revelou que não possuía os dados solicitados pelo Comitê referente às crianças com deficiência em idade escolar fora das escolas, mas mostrou que os dados sobre a inclusão de crianças com deficiência de baixa renda, favorecidas pelo Benefício de Prestação Continuada, na educação pré-escolar, passou de 21% em 2007 para 70% em 2012.

Sobre o questionamento referente ao direito subjetivo à educação inclusiva e se a educação segregadora é considerada discriminação, o país respondeu que o Ministério da Educação brasileiro tem a obrigação de cumprir o art. 24 da CDPD/2006 e que o direito à educação só pode ser efetivado em um sistema educacional inclusivo. Ademais, afirmou que serviços oferecidos a pessoas com deficiência por instituições não governamentais são considerados complementares à educação regular. Demonstrou, também, que a segregação de estudantes de forma indesejada é passível de punição prevista em lei. A recusa de matrícula em razão de deficiência possui pena de multa, no caso de estabelecimento de ensino privado, e ação do Estado por meio dos órgãos competentes e do Ministério Público, em situações na rede pública de educação.

No mesmo ano dos questionamentos sobre o relatório inicial e das respostas apresentadas pelo Brasil, o Comitê realizou suas recomendações. Aqui, destacam-se alguns desses apontamentos. O relatório do CRPD/ONU sugeriu que sejam feitos ajustes de certos aspectos das leis, políticas e programas brasileiros para alinhar com os padrões internacionais de direitos humanos; solicitou ao Estado que implemente medidas para assegurar a acessibilidade para pessoas com deficiência em diversas áreas, incluindo infraestrutura, serviços, sistemas de proteção social, transporte, além de garantir o acesso à informação, educação, saúde e justiça, entre outros setores; destacou que o Brasil deve assegurar a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho e na vida pública; e observou que o Estado deve garantir “o direito das pessoas com deficiência a uma vida livre de violência, tortura, maus tratos e abusos como confinamentos involuntários ou esterilizações forçadas” (Organização das Nações Unidas, 2015a). Além disso, chamou atenção para grupos vulneráveis, como indígenas, negros e mulheres com deficiência, e recomendou que o Estado adote medidas interseoriais para enfrentar as várias formas de violência, exclusão e discriminação que essas populações enfrentam (Simini e Sala, 2023).

No documento apresentado (Organização das Nações Unidas, 2015a), no que se refere à educação, o Comitê externou sua preocupação sobre a não admissão de crianças com deficiência nas escolas ou que sejam cobradas taxas adicionais das famílias. Ainda chamou atenção para a falta de acessibilidade no sistema educacional brasileiro. Foram realizadas duas recomendações: que o Estado Parte intensifique seus esforços para consolidar um sistema educacional inclusivo e de qualidade; que implemente mecanismos visando a proibição, o monitoramento e a responsabilização de atos discriminatórios em razão de deficiência nos sistemas

público e privado de ensino, assegurando adaptações razoáveis e garantindo acessibilidade em todas as escolas.

As recomendações do CRPD/ONU foram amplas e de execução complexa. Como apontam Simini e Sala (2023), muitas das proposições exigem atuação dos níveis federal, estadual e municipal de governo, mas as recomendações, em geral, foram direcionadas para programas e políticas federais. É um desafio promover a articulação entre os níveis de governo, dados os interesses políticos diversos que estão postos. Os planos nacionais dos direitos das pessoas com deficiência são uma estratégia, por parte da esfera federal, de promover uma relação interfederativa para a promoção dos direitos e efetivação de políticas públicas.

Em 2018, o Comitê emitiu orientação legal como “Comentário Geral nº 7” (Organização das Nações Unidas, 2018), na qual enfatiza o direito de todas as pessoas com deficiência e suas organizações representativas participarem daquilo que está relacionado a elas. A tomada de decisões sobre os seus direitos não pode ocorrer sem que haja espaço para sua participação. É o reconhecimento do valor proferido pelos movimentos sociais: “nada sobre nós sem nós”.

Foi identificada a necessidade de orientar os Estados Parte — portanto, a orientação não foi específica para o Brasil — sobre a importância da participação social nas discussões dos direitos das pessoas com deficiência. A consulta pública, da sociedade civil, segundo o Comitê, qualifica a legislação, as políticas e ações de modo a contribuir para uma sociedade mais inclusiva.

O comentário geral ainda traz sugestões do que pode ser feito para ampliar a participação social: a criação de informações acessíveis sobre processos decisórios; a adoção de metodologias inclusivas; e a garantia de que organizações representativas tenham acesso a financiamentos tanto nacionais quanto internacionais para suas operações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESAFIOS PARA ALCANÇAR A META DA INCLUSÃO PLENA

A perspectiva de inclusão plena não pode prescindir do desenvolvimento conceitual sobre capacitismo. Difundir conhecimentos anticapacitistas, desvendar as formas de discriminação em razão de deficiência e desenvolver estratégias para seu enfrentamento envolve a articulação de políticas de educação, cultura e comunicação em direitos humanos.

É importante apontar a perspectiva anticapacitista em campanhas, projetos e políticas públicas que promovam o combate à insegurança alimentar e à violência; que estimulem o aleitamento materno; que incentivem o diagnóstico precoce de deficiências e o acesso a cirurgias nos primeiros meses de vida, bem como pesquisas sobre doenças raras; que garantam o direito à reabilitação; que

possibilitem a expressão em um sistema de comunicação acessível, por meio de recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas; e que criem redes de apoio às famílias de pessoas com deficiência.

A retomada de investimentos e diálogo social para a implementação de uma política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva também está no auge da promoção de direitos das pessoas com deficiência, bem como o fortalecimento das políticas afirmativas para inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, envolvendo, assim, estratégias para incentivar a permanência no espaço acadêmico.

O processo de reconstrução da PNEEPEI/2008, retomado a partir de 2023 com a constituição da Comissão Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na esfera do Poder Executivo Federal, com participação de representantes de organizações da sociedade civil, não pode ser considerado trivial e demanda esforços de coordenação federativa e interinstitucionais para sua continuidade e ampliação do diálogo com grupos sociais dissonantes.

A interface entre educação inclusiva e indígena, quilombola, romani, ribeirinha, itinerantes e do campo também necessita de estudos que explorem as particularidades e desafios da inclusão de pessoas com deficiência nessas comunidades e dinâmicas sociais, considerando as especificidades culturais e linguísticas dessas populações.

O Plano Nacional de Educação – PNE demanda que sejam desenvolvidas tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação inclusiva. São inúmeras propostas e exigências que procuram devolver metodologias de ensino bilíngues ou multilíngues em contextos indígenas e o reconhecimento da cultura oral e das tradições como parte do currículo.

A elaboração de uma Política Nacional de Cuidado — que tramita no Congresso Nacional no momento de elaboração desse artigo — também qualifica a defesa de direitos humanos das pessoas com deficiência, objetiva a profissionalização de atividades relacionadas ao cuidado de pessoas que requerem maior apoio nas atividades de vida prática, e ainda cuida de quem a Política tem como diretriz, priorizando o anticapacitismo e contemplando a ética do cuidado.

As políticas voltadas à inclusão plena são parte do fortalecimento necessário da democracia, pois só têm efetividade quando elevam as pessoas com deficiência à condição de sujeitos plenos de direitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Novo Viver sem Limite. Brasília: Presidência da República, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11793.htm. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 30 ago.2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Novo Viver Sem Limite: Plano Nacional dos direitos da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/PlanoNacionaldosDireitosdaPessoacomDeficinciaNovoViverSemLimite.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2024.

CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. Educação inclusiva: diferentes configurações, olhares e mundos possíveis. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, n. 70, p. 1388-1412, 2021.

GONZAGA, E. A. Prefácio: o tempo e os contratempos da educação inclusiva. *In: Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva (org.). Pela inclusão: os argumentos favoráveis à educação inclusiva e pela inconstitucionalidade do Decreto nº 10.502.* São Paulo, SP: Instituto Alana, 2022.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, de 13 de dezembro de 2006. Nova York: ONU, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Concluding observations on the initial report of Brazil**: Committee on the Rights of Persons with Disabilities. Nova York: ONU, 2015a. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/811092?v=pdf>. Acesso em: 8 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Consideration of reports submitted by States parties under article 35 of the Convention**. Nova York: ONU, 2012. Disponível em: <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g14/082/61/pdf/g1408261.pdf> Acesso em: 8 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova York: ONU, 2007a.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **General comment No. 7 (2018) on the participation of persons with disabilities, including children with disabilities, through their representative organizations, in the implementation and monitoring of the Convention**. Nova York: ONU, 2018. Disponível em: <https://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2FPPRiCAqhKb7yhsnbHatvuFkZ%2Bt93Y3D%2Baa2pjFYzWLBu0vA%2BBBr7QovZhbuyqzjDN0plweYI46WXrIj6aB3Mx4y%2FspT%2BQrY5K2mKse5zjo%2BfvBDVu%2B42R9iK1p>. Acesso em: 28 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **List of issues on the initial report of Brazil**. Nova York: ONU, 2015b. Disponível em: <https://www.refworld.org/reference/countryrep/crpd/2015/en/106623>. Acesso em: 8 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Protocolo Facultativo ao Pacto Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2007b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Regulamento do Comitê das Nações Unidas Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2016. Disponível em: <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g16/229/67/pdf/g1622967.pdf?OpenElement>. Acesso em: 10 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Replies of Brazil to the list of issues**. Nova York: ONU, 2015c. Disponível em: <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g15/158/50/pdf/g1515850.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2024.

PALACIOS, A. The social model in the international convention on the rights of persons with disabilities. **The Age of Human Rights Journal**, v. 4, p. 91-110, 2015.

SIMINI, D. G.; SALA, J. B. Direitos das pessoas com deficiência: as recomendações feitas ao estado brasileiro no âmbito da revisão periódica universal. **Boletim de Economia e Política Internacional**, n. 35, p. 129-143, jan./abr. 2023.

TALARICO, C. A.; SOUSA, C. S. de; SANTOS, C. de N.; MOURA, M. A. S. de. A sociedade de amanhã é construída na escola de hoje. *In*: Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva (org.). **Pela inclusão**: os argumentos favoráveis à educação inclusiva e pela inconstitucionalidade do Decreto nº 10.502. São Paulo, SP: Instituto Alana, 2022.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: AVANÇOS, DESAFIOS E FORTALECIMENTO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA PERSPECTIVA INCLUSIVA

FRANCISCO ALEXANDRE DOURADO MAPURUNGA

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, enquanto princípio e prática, representa uma transformação profunda na maneira como a sociedade compreende e realiza o direito à educação. A partir da Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994), a comunidade internacional inicia o movimento para reconhecer que toda criança, independentemente de suas necessidades educativas, tem o direito de aprender em escolas comuns — ambientes mais propícios para o desenvolvimento pleno e inclusivo.

Esse marco estabeleceu um novo paradigma educacional, centrado na inclusão e no respeito à diversidade, que influenciou as políticas públicas educacionais ao redor do mundo, incluindo no Brasil.

A instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEEPEI/2008 (Brasil, 2008b) vem colocar o Brasil em sintonia com o movimento mundial, ao se afastar do modelo integracionista e definir estratégias para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação

de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas escolas e classes comuns. Esse movimento de compromisso com a inclusão educacional é reafirmado na ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD/2006 (Brasil, 2008a) e renovado com a sanção da Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015).

No entanto, a consolidação de políticas de educação especial na perspectiva inclusiva enfrenta, historicamente, desafios que se relacionam, em última instância, com a tentativa da manutenção ou retorno da perspectiva de educação segregada, a partir de concepções capacitistas relacionadas à deficiência.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a evolução da consolidação da PNEEPEI/2008 no Brasil, identificando os avanços alcançados, os desafios remanescentes do enfrentamento ao paradigma segregatório e as iniciativas mais recentes do Ministério da Educação – MEC para afirmar e fortalecer essa política. Serão abordados, ao longo do texto, o contexto histórico e normativo da educação especial, as lacunas e impasses a serem enfrentados na sua implementação, bem como as estratégias adotadas para fazer frente a tais desafios e garantir uma educação inclusiva de qualidade para o público da educação especial na perspectiva inclusiva.

BREVE HISTÓRICO DA PNEEPEI NO BRASIL

O documento resultante da Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em Salamanca, Espanha, em 1994, denominado de Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994), constitui-se em um marco que estabeleceu um ponto de virada no movimento de educação especial, a partir do reconhecimento manifesto de dois postulados políticos: i) toda criança aprende, e ii) que o melhor ambiente para o desenvolvimento desse aprendizado é a escola comum, independentemente de suas necessidades educativas. Nessa linha, o documento estabelece que o mérito de uma escola inclusiva não se resume ao provimento da educação de qualidade para todos, mas também por se constituir em “um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva”.

Trinta anos depois, os impactos colhidos pelo mundo e, em particular, no Brasil, são sensíveis: seja na mudança do arcabouço teórico-legal que reconhece a educação inclusiva como um direito humano; seja na ampliação das possibilidades de acesso, permanência e participação de estudantes com deficiência nas redes comuns de ensino.

No entanto, a perspectiva de mudança de paradigma demoraria ainda a se consolidar no Brasil: a Política Nacional de Educação Especial de 1994 e a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) — lançadas no mesmo ano de Salamanca e dois anos depois da Declaração, respectivamente —, não avançavam para incorporar a perspectiva da inclusão.

Embora o governo brasileiro tenha assumido, nos anos 1990, o compromisso social e político com o lema “Educação para Todos”, proposto pela Organização das Nações Unidas – ONU, a perspectiva integracionista ainda predominava nesse período. A Política Nacional de Educação Especial, publicada pelo MEC em 1994, condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular apenas àqueles estudantes que possuíam “(...) condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994, p. 18). Dessa forma, o discurso da integração estava fundamentado na premissa de que a educação seria viável desde que cada estudante, individualmente, adaptasse seu corpo e suas condições para ocupar um espaço educacional que não considerava a diversidade de seu público.

Os ventos das mudanças só passaram a soprar mais forte no Brasil a partir de 2003, quando o MEC passou a induzir processos de transformação junto às redes de ensino com o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (Brasil, 2005). Nessa senda, uma série de ações vieram para fortalecer a educação, em seu modelo inclusivo, das pessoas com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento, culminando no lançamento da PNEEPEI/2008 (Brasil, 2008b, p. 14):

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Esse processo acontece *pari passu* com a discussão e aprovação, em nível internacional, e a assinatura e ratificação, em nível nacional, da CDPD/2006. Em seu art. 24, a CDPD/2006 positiva o direito à educação inclusiva, numa escola dotada de competências para tal e com a missão de promover uma sociedade

livre de preconceitos. Esse tratado de direitos humanos demanda do Estado Parte signatário a mudança em leis, políticas e práticas sociais lhes sejam incompatíveis, em outras palavras, que divirjam do objetivo da plena inclusão das pessoas com deficiência em todos os âmbitos da sociedade.

É importante destacar que a CDPD/2006, assinada pelo Brasil em 30 de março de 2007, teve sua ratificação aprovada pelo Congresso Nacional, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008, e confirmada pelo Decreto nº 6.949/2009, pela Presidência da República. Por ter obedecido ao rito estabelecido no § 3º do art. 5º da Constituição Federal, a CDPD/2006 foi aprovada com *status* de Emenda Constitucional, elevando os direitos das pessoas com deficiência ao nível mais alto na hierarquia das normas jurídicas. Nesse sentido, todas as outras normas e legislações devem se adequar ao que está escrito nesse tratado de direitos humanos, inclusive no que se refere ao direito à educação inclusiva, disposto em seu art. 24.

Em 2015, a LBI (Brasil, 2015) regulamentou uma série de dispositivos da CDPD/2006 e buscou harmonizar a legislação brasileira ao tratado internacional de direitos humanos, superando reminiscências de modelos ultrapassados que ainda estavam em vigor. Em seu capítulo IV, uma série de elementos da PNEEPEI/2008 são trazidos para o ordenamento jurídico, consolidando, por fim, o reconhecimento do Estado Brasileiro ao direito de estudantes com deficiência, estudantes autistas e estudantes com altas habilidades ou superdotação a condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

Por mais de uma vez, o direito à educação inclusiva foi reafirmado pelo Superior Tribunal Federal – STF, em função do *status* que ostenta no ordenamento jurídico brasileiro. Na primeira delas, a confederação de instituições privadas de ensino entrou com Ação de Inconstitucionalidade – ADI 5357 e pedido de liminar contra dispositivos da LBI em uma tentativa de que as escolas particulares se eximissem da obrigação de garantir medidas de apoio e Atendimento Educacional Especializado – AEE, além de assegurar matrículas a estudantes com deficiência, sem a cobrança de valores adicionais. Na ocasião, por ampla maioria, prevaleceu o entendimento de que a educação inclusiva é um direito humano do estudante e de responsabilidade de toda a sociedade.

Outro momento em que o STF atuou fazendo valer a CDPD/2006 foi quando o próprio Governo Federal mudou sua orientação, durante a gestão 2019 a 2022, retornando a uma perspectiva integracionista. Em seu segundo ano, o Governo Bolsonaro editou o Decreto nº 10.502/2020, com retorno da perspectiva de educação segregada por tipologia diagnóstica. Os movimentos sociais e políticos recorreram à Suprema Corte e, por meio de liminar, foi declarado inconstitucional. Em um de seus primeiros atos do 3º mandato, o presidente Lula revogou o decreto, que ficou conhecido como “decreto da exclusão”, reafirmando o compromisso do Estado Brasileiro com a educação inclusiva.

Como resultado de todo o processo que envolveu a retirada da presidenta Dilma, em 2016, diminuíram os investimentos na indução da política da educação inclusiva, notadamente no que se refere à formação e à estruturação do AEE nas escolas comuns de todo país. Entre 2016 e 2022, por exemplo, o número de escolas com Salas de Recursos Multifuncionais e AEE parou de crescer, permanecendo em torno de 32% das escolas com público da educação especial (Brasil, 2024a). Com a entrada do governo Bolsonaro, em 2019, não apenas se ampliou o hiato na implementação da política, como também o Governo Federal de então optou por retroagir a modelos segregados, o que só não se concretizou por intervenção do STF.

Os desafios e avanços de uma política passam por entender a que paradigma ela se filia. Nesse sentido, a perspectiva inclusiva da política de educação especial se distancia sobremaneira de sua matriz integracionista: enquanto a integração condiciona o acesso à escola comum a critérios de normalidade e adequação do indivíduo, a inclusão visa garantir apoios, adaptações e acessibilidade para que a escola possa acolher a todos, cada um com suas diferenças.

A mudança de olhar não faz com que os desafios e problemas dos sistemas educacionais cessem, mas faz com que eles sejam encarados a partir de um conjunto de valores distintos. Se antes era comum simplesmente negar matrícula em função do nível da deficiência, hoje está claro que a escola não pode negar acesso e que o conjunto de atores da comunidade escolar precisa encontrar soluções para garantir a permanência, o aprendizado e a participação em um ambiente livre de preconceitos (Mantoan, 2015).

Desde a PNEEPEI/2008, são inegáveis os avanços conceituais e normativos ocorridos no campo da educação inclusiva, notadamente na escola pública. A ampliação do acesso à escola regular comum demanda, por consequência, a readequação da rotina escolar, a adoção de novas práticas para a gestão da diversidade e o confronto diuturno com os desafios advindos da inclusão. Questões que não poderiam ser resolvidas *a priori*, ou seja, sem a presença do estudante público da educação especial nas salas comuns de escolas comuns.

No paradigma antigo, a solução seria considerada simples: a criança com deficiência não pertence à escola, e, portanto, não seria uma responsabilidade da instituição; a falta de formação dos professores e adequação dos espaços servem de justificativa formal para exclusão e encaminhamento para espaços especializados. No entanto, no contexto atual, o que se identifica como um “problema” não é a presença do estudante com deficiência em si, mas as barreiras que se tornam visíveis na medida em que se amplia o acesso para grupos historicamente excluídos. Essas barreiras desafiam a comunidade escolar e a gestão a desenvolver soluções inclusivas, garantindo apoios e acessibilidade ao currículo. Não se trata de negar, então, a existência de dificuldades nos sistemas de ensino, mas sob que base ética e conceitual se encaram esses desafios.

No campo dos estudos da deficiência, o conceito de capacitismo emerge para identificar e dar significado à opressão vivenciada por pessoas com deficiência,

abrindo uma chave de compreensão sobre os processos de exclusão vivenciados por essa parcela da população. O capacitismo tem sido utilizado para descrever a discriminação baseada na deficiência e é reconhecido como um eixo de opressão que, quando interseccionado com o racismo e o sexismo, intensifica os processos de exclusão social (Gesser; Block; Mello, 2020). No contexto escolar e educacional:

[...] é possível identificar o capacitismo como uma dinâmica que distorce e nega a inclusão, ao mesmo tempo que naturaliza a exclusão a partir de concepções individualizantes, baseadas no modelo médico e caritativo; que cria barreiras para participação plena; e que, em última instância, resulta na justificação do uso de práticas pedagógicas excludentes, falta de recursos adequados para práticas inclusivas e na segregação em ambientes educacionais exclusivos (Mapurunga, 2024).

Atualmente, cerca de 138 mil escolas da educação básica registram matrículas de estudantes público da educação especial inclusiva em todo o Brasil. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, entre 2003 e 2023, período em que começam a vigor ações, programas e políticas na perspectiva inclusiva da educação especial, o número de estudantes público da educação especial em escolas especializadas e classes especiais caiu pela metade, de 358.898 para 154.010, enquanto aqueles em escolas regulares e classes comum passaram de 145.141 para 1.617.420; nessa monta, o Brasil atinge percentuais de acesso à escola regular inclusiva superiores a 91,3% (Brasil, 2004; 2024a). Considerando apenas as redes públicas (estadual, municipal e do Distrito Federal), esse número supera 97%.

Em relação ao ensino superior, o número de matrículas de pessoas com deficiência em 2010 era de 19.869, de acordo com o Censo da Educação Superior (Brasil, 2024c). Em 2016, ano em que os estudantes com deficiência passaram a ser contemplados pelas políticas de ações afirmativas (cotas) nas instituições federais de ensino superior (Lei nº 13.409/2016), o número de matrículas aumentou para 35.916. Já em 2023, observa-se um total de 92.756 matrículas de estudantes público-alvo da educação especial na graduação e 435 matrículas em cursos sequenciais, representando 0,93% do total de matrículas de graduação (Brasil, 2024b).

Nas próximas seções, buscarei abordar como o MEC tem encarado os desafios persistentes e atuado para afirmar e fortalecer a PNEEPEI/2008 a partir de seus diversos programas e ações.

AÇÕES DA ATUAL GESTÃO DO GOVERNO FEDERAL PARA AFIRMAÇÃO E FORTALECIMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Apesar dos avanços significativos alcançados nos últimos anos, ainda existem lacunas e precedentes críticos que precisam ser abordados para que a PNEEPEI/2008 atinja sua plena efetividade. Essas questões impactam diretamente a concretização da educação inclusiva e exigem uma atenção criteriosa por parte dos gestores educacionais, em particular do Governo Federal, na mobilização de esforços para implementação de uma política de educação inclusiva em conformidade com o art. 24 da CDPD/2006. Superar os desafios colocados para o avanço da educação inclusiva exige ações coordenadas, diálogo junto às 5.597 redes de ensino (5.570 municipais, 26 estaduais e uma distrital), mobilização de apoio técnico e recursos financeiros para indução da Política nas cinco regiões do país.

Nesse sentido, a acessibilidade nas escolas é um ponto que merece atenção. Dados do Inep (Brasil, 2024a) demonstram que 19,4% das escolas que atendem estudantes público da educação especial inclusiva não possuem nenhum item de acessibilidade e 50% dessas escolas não têm banheiros acessíveis. Essas lacunas estruturais podem comprometer o direito à educação em ambientes seguros e acessíveis, perpetuando barreiras físicas que limitam as possibilidades de permanência e participação no cotidiano escolar.

Com relação à formação, os dados do Inep (Brasil, 2024a) também apontam a existência de grandes desafios. Cerca de 1,4 milhão de professores de classes comuns, do AEE e gestores escolares não possuem formação específica para atuar com o público da educação especial na perspectiva inclusiva. O percentual de professores da sala comum que atuam na educação básica com formação em educação especial na perspectiva inclusiva, em 2021, era de apenas 5,8% (Brasil, 2024a). Essa ausência de saberes relacionados à educação inclusiva na sala comum, lugar onde deve vicejar a inclusão, caracteriza-se como um ponto crítico para o fortalecimento da PNEEPEI/2008.

Por outro lado, aproximadamente 68% das escolas que têm matrículas de estudantes da educação especial não possuem Salas de Recursos Multifuncionais, e 82% das escolas que atendem público da educação especial inclusiva não haviam recebido recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE para equipar essas salas, em 2022. Esses materiais e recursos têm centralidade na atuação do professor do AEE em seu papel final de promover acesso ao currículo, em condições de equidade.

Um ponto essencial que perpassa esse desafio é a transição do modelo médico de compreensão da deficiência para o modelo social, que fundamenta a PNEEPEI, desde 2008, em alinhamento com a CDPD /2006 e a LBI (Brasil, 2015). A nova perspectiva busca eliminar barreiras sociais e atitudinais, promovendo a participação plena das pessoas com deficiência, não encontrando no diagnóstico ou no impedimento corporal justificativa para exclusão escolar.

Um assunto que merece atenção particular se refere à falta de diretrizes claras sobre a provisão do profissional de apoio escolar. O direito é assegurado em lei nos casos de “comprovada necessidade”, mas há uma lacuna normativa sobre vários aspectos relacionados à provisão desse suporte, resultando em uma judicialização excessiva e em soluções díspares entre as diferentes redes de ensino.

A partir desses fundamentos e conhecendo essa realidade, em novembro de 2023, o Ministro da Educação Camilo Santana e o presidente Luiz Inácio Lula da Silva lançaram a estratégia de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2023), estruturada em quatro eixos — expansão do acesso, qualidade e permanência, produção de conhecimento e formação —, renovando o compromisso do Brasil com os princípios e diretrizes da PNEEPEI/2008 e anunciando uma série de ações compatíveis com os desafios atuais e investimentos na ordem de 3 bilhões de reais.

O eixo de expansão do acesso busca eliminar as barreiras que historicamente excluíram crianças e adolescentes com deficiência do ambiente escolar. Uma das ações centrais é a implementação da busca ativa em conjunto com programas intersetoriais, que visa identificar e incluir estudantes com deficiência que ainda estão fora da escola, como o programa Benefício de Prestação Continuada na Escola. A meta é que o número de estudantes da educação especial em classes comuns aumente de 1,3 milhão, em 2022, para mais de 2 milhões, em 2026.

A expansão também se estende à educação infantil, com um crescimento planejado de 169 mil matrículas de estudantes da educação especial/inclusiva nessa etapa. Nesse contexto, foi desenvolvido o Programa de Atenção Precoce na Infância – ProAPI, um projeto piloto em parceria com a Universidade Federal de Pelotas, com foco na educação infantil, que visa atender crianças com sinais de alerta para o desenvolvimento, de forma intersetorial, envolvendo educação, saúde e assistência social. Essa iniciativa está em consonância com a Lei nº 14.880, de 4 de junho de 2024, que criou o Marco Legal da Primeira Infância e instituiu a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos.

É importante destacar ainda o caráter transversal da PNEEPEI/2008 e, por isso, a importância do estabelecimento de diálogo próximo com outras áreas do próprio MEC para tratar de temas estratégicos como: primeira infância, alfabetização, recomposição da aprendizagem ante os impactos da pandemia de COVID-19, Núcleos de Acessibilidade e Inclusão nas Instituições Federais de Nível Superior, entre outros. Essa atuação busca estabelecer, aos estudantes com deficiência, condições sustentadas de acesso equitativo a programas e políticas educacionais disponíveis à população em geral.

Com relação ao eixo qualidade e permanência, o governo brasileiro tem investido em infraestrutura e recursos que assegurem a acessibilidade e a qualidade do ensino para todos. A entrega de 1.500 ônibus escolares acessíveis é uma ação importante para garantir o direito ao transporte adequado, em 2024, com a

previsão de alcançar 3.000, até 2026. Outro destaque é a meta de dobrar o número de escolas equipadas com Salas de Recursos Multifuncionais até 2026, de 38 mil para 78 mil escolas, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola. Nos anos de 2023 e 2024, mais 20 mil novas escolas foram contempladas.

A acessibilidade arquitetônica das escolas também está sendo priorizada com o objetivo de remover barreiras físicas que possam impedir o acesso, permanência e a plena participação dos estudantes com deficiência. Por meio do Plano de Aceleração do Crescimento – PAC, todas as obras de reforma e construção de unidades escolares preveem que o projeto esteja adequado às normas de acessibilidade.

Paralelamente, foi criada a Rede Nacional de Autodefensoria contra o Capacitismo e em favor da Educação Inclusiva, composta por pessoas com deficiência intelectual, síndrome de Down e autismo, representando as cinco regiões do país. Essa rede tem como objetivo central combater o capacitismo e promover a educação inclusiva, valorizando a experiência e a participação ativa das próprias pessoas com deficiência. O lançamento da Rede ocorreu nos dias 22 e 23 de maio de 2024, em Brasília, e contou com a presença de 58 autodefensores de todo o Brasil. O protagonismo das pessoas com deficiência é um elemento essencial, uma vez que assegura que suas vozes sejam ouvidas na construção das políticas públicas – o que atende a preceito estabelecido pela CDPD/2006. Isso é particularmente importante quando se trata de grupos sub-representados, como pessoas autistas, com síndrome de Down ou com deficiência intelectual.

Objetivando contribuir e fortalecer a atuação do profissional de apoio escolar, o MEC publicou, em 1º de julho de 2024, a Portaria SECADI/MEC nº 41 (Brasil, 2024d), que instituiu um grupo de trabalho técnico para discutir o estabelecimento de Diretrizes Nacionais para o Profissional de Apoio Escolar. Esse grupo foi composto por integrantes da Comissão Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – CNEEPEI, em diálogo com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime e o Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed. A definição de orientações mínimas é essencial para garantir que redes e famílias tenham um entendimento claro e uniforme sobre o direito ao apoio escolar, conforme estabelecido pela LBI, assegurando, assim, que todos os estudantes que necessitam desse suporte possam acessá-lo de maneira adequada.

O eixo produção de conhecimento é um dos pilares para o avanço da educação inclusiva. Reconhecendo a importância da pesquisa e da inovação, o MEC vai promover, via seis editais de pesquisas, investigações conduzidas por pessoas com deficiência em seus mestrados e doutorados, ampliando oportunidades no ambiente acadêmico, ao mesmo tempo em que fomenta o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas que possam beneficiar todo o sistema educacional.

Além disso, a partir de 2025, serão criados 27 observatórios de educação inclusiva, abrangendo todas as Unidades Federativas, em parceria com a

Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI e instituições federais de ensino superior – o que permitirá o acompanhamento da implementação da PNEEPEI/2008 junto às redes de ensino. Esses observatórios serão responsáveis por coletar e analisar dados, oferecendo subsídios para a formulação de políticas públicas e pesquisas educacionais com base na CDPD/2006 e em seus princípios.

Por sua vez, a formação inicial e continuada de professores da sala comum, professores do AEE e gestores é um eixo essencial para efetivação da PNEEPEI/2008. Até 2026, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, serão ofertadas 1.250.000 vagas de formação em educação inclusiva para professores da educação básica que possuem estudantes público da educação especial inclusiva (250 mil em 2024). Nesse cômputo, serão investidos mais de R\$700 milhões para programas de formação inicial e continuada, realizados em parceria com universidades e institutos federais por meio da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – RENAFOR e em parceria com a CAPES. Para além atender a necessidade de cobrir os diversos aspectos políticos, pedagógicos e operacionais que compõem a PNEEPEI/2008, as iniciativas de formação têm o condão de promover a transformação cultural em favor da perspectiva inclusiva da educação especial, em detrimento de alternativas que justifiquem a segregação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das últimas três décadas, o Brasil avançou significativamente em direção à implementação de uma educação inclusiva, em consonância com os princípios estabelecidos pela Declaração de Salamanca e reafirmados, com força de norma constitucional, pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. No entanto, apesar dos avanços normativos e conceituais, ainda existem desafios estruturais e culturais que precisam ser enfrentados para que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva se consolide.

A transição de um modelo integracionista para uma abordagem inclusiva exige a superação de práticas segregacionistas que, historicamente, excluíram estudantes com deficiência do ambiente escolar comum. Essa mudança demanda a identificação e eliminação de barreiras ao acesso, permanência, aprendizagem e participação; o combate sistemático ao capacitismo no contexto escolar; assim como o reconhecimento e a valorização de práticas pedagógicas inclusivas, por parte dos professores. Nesse sentido, a inclusão na escola é uma tarefa a ser protagonizada por educadores e seus alunos, com a participação fundamental da família e apoio de outros campos.

A afirmação e o fortalecimento da PNEEPEI/2008, conforme articulado pela atual gestão, reflete um esforço coordenado para expandir o acesso, melhorar a qualidade e assegurar a permanência dos estudantes, fomentar a produção de conhecimento inclusivo e promover a formação continuada dos educadores. As iniciativas visam consolidar uma escola que valoriza a diversidade e promove a equidade. Assim, a PNEEPEI/2008 se reafirma não apenas como uma política pública, mas como um compromisso ético do Estado Brasileiro com a justiça social e a dignidade humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: Senado Federal, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 8 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2003.** Brasília: Inep, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023.** Brasília: Inep, 2024a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023.** Brasília: Inep, 2024b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel Estatístico. Censo da Educação Superior.** Brasília: Inep, 2024c.

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: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Documento Orientador. Brasília: MEC/SEESP, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Afirmção e Fortalecimento da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2023-2026)**. Apresentação. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2023/09/cartilha.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. **Portaria nº 41, de 1º de julho de 2024**. Institui o Grupo de trabalho, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão, com a finalidade discutir o estabelecimento de Diretrizes Nacionais para o Profissional de Apoio Escolar. Brasília, 2024d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-secadi/mec-n-41-de-1-de-julho-de-2024-569303464>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2024.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. de. Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In*: GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (org.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: EDITORA CRV, 2020. 248 p.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MAPURUNGA, F. A. D. **Capacitismo no contexto escolar: entre preconceito estrutural e perspectivas emancipatórias**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

PIAUI: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E FORTALECIMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

VIVIANE FERNANDES FARIA

Neste artigo, será apresentado como o estado do Piauí, ao longo dos últimos 20 anos, por meio da Secretaria Estadual de Educação e do Pacto pela Educação com os 224 municípios do território piauiense, tem transformado as escolas em espaços inclusivos, com profundo compromisso com a justiça social, com o respeito e com a valorização da diversidade. Esse processo teve início em 2003, quando, em consonância com a União, o Governo Estadual priorizou a educação como política pública de combate às desigualdades, tendo como horizonte o cenário dos Direitos Humanos.

Nesse contexto, as políticas educacionais se voltaram à necessidade de garantir o acesso e a participação de todas as pessoas no processo educacional, com a garantia de igualdade de oportunidades em todos os aspectos da vida, sem discriminação e plena inclusão social — princípios pactuados pelo Estado brasileiro na Convenção da Guatemala, porém só implementados após 2003.

Para entender a base teórica que propiciou o rompimento do modelo tradicional no estado do Piauí, rememora-se a citação de Ailton Krenak, em Suzina e Tufte (2023, p. 117): “quando admiro o sentido de alteridade, vejo o outro e admiro

a diferença, e quanto mais diferença puder ser observada, mais diversidade será produzida.”

Partindo desse pressuposto, as escolas devem respeitar as diferenças, rompendo com o modelo tradicional, conteudista e homogêneo, que Santos (2005) chamava de “monocultura do saber”, pois valorizava um único tipo de conhecimento. Para o autor, essa hegemonia do saber está conectada a processos históricos de colonização e de imperialismo, nos quais o conhecimento ocidental foi estabelecido como dominante. Ele sustenta que essa perspectiva limitada do conhecimento gera exclusões e injustiças, ao negar a multiplicidade e a diversidade de saberes presentes no mundo.

Por analogia, depreende-se que somente por meio da crítica ao paradigma tradicional se pôde iniciar a construtiva discussão sobre a escola inclusiva. Nesse sentido, a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência – CDPD/2006 (Organização das Nações Unidas, 2006), incorporada como preceito constitucional do Estado brasileiro, é um marco histórico na luta pelos direitos humanos e na inclusão educacional. Um dos pilares desse tratado é o modelo social da deficiência, que rompe com o modelo médico e reconhece a deficiência como um produto das barreiras sociais. A partir desse modelo, a escola inclusiva é:

[...] um forte chamamento para que sejam revistas as direções em que estamos alinhando nosso leme, na condução de nossos papéis como cidadãos, educadores, pais. Precisamos sair das tempestades, destes tempos conturbados, perigosos [...] (Mantoan, 2006, p. 16).

No estado do Piauí, uma ação importante para o início da perspectiva inclusiva e para o rompimento da educação especial excludente em classes e centros de atendimento foram os seminários do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, lançados pelo Ministério da Educação – MEC, em 2004, e realizados em cinco municípios-polo (Teresina, Parnaíba, Floriano, São Raimundo Nonato e Campo Grande do Piauí).

Os seminários exerceram um papel essencial para a formação dos gestores municipais e estaduais na implementação de sistemas educacionais inclusivos, e contaram com a participação dos 224 municípios. Além disso, os encontros tiveram impacto direto na participação dos educadores do estado nas discussões sobre a validação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008 (Brasil, 2008).

A partir da nova perspectiva que começou a ser instalada e disseminada em 2004, o Piauí vem construindo uma trajetória fundamentada em princípios democráticos de redução de desigualdades e combate à exclusão social e à discriminação. Entretanto, será ressaltado que esse modelo de educação só é viável quando pactuado em todas as instâncias de gestão política, pedagógica e relacional,

dentro e fora das escolas, em parcerias intersetoriais, com a participação de toda a comunidade escolar.

1 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PIAUÍ ANTES DA PNEEPEI

A educação especial no estado do Piauí surgiu a partir de 1968, com a implantação da escola especial Ana Cordeiro, da rede estadual de educação (Rosado, 2016). Além do colégio pioneiro, surgiram as escolas especializadas, de caráter filantrópico, com um enfoque assistencialista e terapêutico da educação especial. De 1974 a 1988, houve a expansão de classes especiais no estado, por meio da instituição do Serviço de Educação Especial no organograma da Secretaria Estadual de Educação, que, de acordo com a professora Rosa Maria Rosado, tinha como competência:

Centralizar os assuntos relacionados com o excepcional, seja na faixa de diagnóstico e tratamento, seja na faixa de escolaridade especial, traçando as diretrizes que nortearão a filosofia de tratamento e conduta a serem adotados na problemática dos excepcionais (Rosado, 2016, p. 127).

Com o paradigma da integração, há uma expansão, no estado, das classes especiais que atendiam os estudantes com condições de acompanhar o currículo escolar, de acordo com avaliação pedagógica. Os estudantes com deficiência, em sua maioria, permaneceram em escolas especiais, conveniadas com a rede estadual de educação. Essa situação se manteve até a implementação da PNEEPEI/2008. E, de acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2000, 19% da população do Piauí possuía alguma deficiência, e, dessa população em idade escolar, apenas 29% estavam matriculados na escola (Brasil, 2000).

A rede estadual de educação contava com 96 classes especiais e 44 escolas especiais que ofertavam a escolarização mediante convênio com instituições especializadas. Além disso, o próprio estado contava com três escolas especiais próprias. Uma delas era o Centro Integrado de Educação Especial – CIES, inaugurado em 2007, e concebido como um modelo de escola especial com atendimento clínico e terapêutico para estudantes com deficiência intelectual e com o espectro autista.

Já as salas de recursos eram específicas para os estudantes surdos, contando com 13 salas, e para estudantes cegos ou com baixa visão, compreendendo sete salas. Além da estrutura de classes e de escolas especiais, foram criados: um Centro de Educação Profissional exclusivo para pessoas cegas ou deficiência visual, e outro centro denominado de Serviço de Avaliação de Alunos com Necessidades

Especiais – SAANE, que, mediante a solicitação dos professores, avaliava pedagogicamente e encaminhava os estudantes que não apresentavam o rendimento esperado para as escolas e para as classes especiais.

Um estudo interno realizado pela Gerência de Educação Especial, da Secretaria Estadual de Educação do Piauí, em 2007, com os estudantes que frequentavam as escolas e as classes especiais, concluiu que muitos alunos que frequentavam essa modalidade de ensino eram denominados na época como estudantes com condutas típicas. Esse termo era utilizado no censo escolar para denominar crianças e jovens excluídos da sala de aula regular, que, em sua maioria, apresentavam dificuldades em se adequar ao modelo de aprendizagem diante dos colegas e professores.

Nesse contexto, os jovens que, segundo as famílias e os profissionais especializados, não teriam condições de aprender, passaram a frequentar também as escolas ou as salas especiais. A referida migração ocorreu devido ao receio de vivenciarem situações de *bullying* ou de desamparo dentro das escolas regulares, com a narrativa de que não tinham preparação adequada para lidar com essas diferenças.

Essa condição, conforme trouxeram Montobbio e Lepri, pode ser explicada como uma visão de mundo. A visualizar o trecho:

A presença da pessoa com deficiência no mundo não é entendida como um evento natural, ligado às modalidades normais da convivência humana, mas representa uma exceção necessária que permite a declinação meritocrática da organização social. Mesmo em situações desse tipo, nega-se à pessoa com deficiência, qualquer poder de decisão (Montobbio; Lepri, 2007, p. 24).

Romper com essa concepção e com o modelo de escolarização, vigente por mais de 30 anos, só foi possível devido a uma consonância entre União e Governo do estado para implementar os princípios e garantias da Constituição de 1988 (Brasil, 1988). Além disso, houve uma forte influência da promulgação da CDPD/2006, que instituiu a implantação de sistemas educacionais inclusivos, fomentando ao Ministério da Educação a instituição de uma política de apoio e financiamento aos entes federados.

Iniciou-se, então, uma verdadeira reestruturação do atendimento das pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação nas escolas regulares. A partir desse contexto, o estado do Piauí superou o debate nacional que defendia a permanência do modelo segregado e implementou a modalidade da educação especial como transversal a todos os níveis e etapas de ensino.

2 A REESTRUTURAÇÃO DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A proposta de educação inclusiva pressupõe a reestruturação da educação, constituindo uma política educacional articulada no âmbito do ensino regular. De acordo com essa perspectiva, as ações da educação especial devem refletir a capacidade que todos têm de aprender, dando ênfase à convivência e à aprendizagem na heterogeneidade, como a melhor forma para a construção do conhecimento e para a promoção da cidadania.

Nessa perspectiva, a Política de Educação Especial no estado do Piauí passou a ser fundamentada na CDPD/2006, na PNEEPEI/2008, nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Brasil, 2009), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010).

A partir dessas normativas, as decisões políticas no estado foram determinantes para: garantir o acesso de todos ao ensino regular (com participação, aprendizagem e continuidade); ofertar o atendimento educacional especializado, constituindo oferta obrigatória no termo inverso ao da sala de aula; ofertar formação continuada de professores e gestores escolares; promover acessibilidade (arquitetônica, atitudinal, pedagógica e de comunicação).

Em 2006, com a participação do Ministério Público, do Conselho Estadual dos Direitos das Pessoas com Deficiência – CONEDE e do apoio da Secretaria Estadual de Inclusão da Pessoa com Deficiência – SEID, foi iniciado o processo de transformação de um modelo assistencialista para uma proposta emancipadora de educação, ainda com muitas resistências das escolas especiais e de algumas famílias.

Na estrutura da educação especial do Piauí, no período de 2007 a 2010, observa-se a transformação das classes e das escolas especiais em salas de recursos multifuncionais e centros para o atendimento educacional especializado. Identifica-se a expressiva redução do número de classes especiais, escolas estaduais especiais, convênios com ONGs para escolarização em escolas especiais e de sala de recursos para estudantes cegos e surdos e, em contrapartida, o aumento das salas de recursos multifuncionais e dos centros especializados, conforme dados (Tabela 1):

- 96 classes especiais em 2007; 18 em 2009 e três em 2010;
- três escolas estaduais especiais em 2007; uma em 2009 e zero em 2010;
- 44 convênios com ONGs em 2007; 44 em 2009 e zero em 2010;
- 11 salas de recursos para estudantes cegos e surdos em 2007; zero em 2009 e 2010;
- quatro salas de recursos multifuncionais em 2007; 70 em 2009 e 129 em 2010;
- um centro especializado de AEE em 2007; cinco em 2009 e seis em 2010.

Tabela 1. Serviços da Educação Especial 2007–2010.

ESTRUTURA	2007	2009	2010
Sala de recursos para estudantes cegos e surdos	11	0	0
Sala de recursos multifuncionais	04	70	129
Classes especiais	96	18	03
Convênios com ONGs para escolarização em escolas especiais	44	44	0
Centros especializados de AEE	01	05	06
Escolas estaduais especiais	03	01	0

Fonte: Arquivos Seduc, 2010.

Em 2007, foram realizadas inúmeras reuniões com as escolas do sistema estadual de educação em todo o território, e com as Organizações Não Governamentais – ONGs para a inclusão dos estudantes, inicialmente das classes especiais mantidas pelo estado. Entretanto, as resistências apareciam de ambos os lados: enquanto os dirigentes das ONGs não queriam perder o seu público, os diretores e os professores das escolas regulares se diziam não preparados. Vencer a narrativa de “não estar preparado” foi novamente a problematização da concepção vigente da pessoa com deficiência, como se fosse necessário conhecer tratados médicos ou pedagogias especializadas para garantir um direito subjetivo, que é o direito à educação.

Como trazido por Dutra e Gribosky (2006), a construção de um novo paradigma não se faz sem resistência. A observar o trecho:

Essa construção tem suscitado uma disputa de ideias, projetos e possíveis caminhos manifestos de um lado, pela busca da construção de um novo caminho, e de outro, na continuidade do modelo tradicional de educação especial (p. 22).

No estado do Piauí não foi diferente. A determinação política em seguir as normativas vigentes, junto com a PNEEPE/2008, aliada ao movimento desenvolvido de escuta e de diálogo nas escolas, comunidades e famílias, possibilitou uma transição gradual entre os dois modelos de atendimento.

A mudança iniciou no âmbito da Gerência de Educação Especial, responsável pela gestão dos serviços de educação especial. O SAANE consistia em um serviço, implantado na década de 1970, em que assistentes sociais, psicólogos e pedagogos avaliavam e encaminhavam os estudantes para as classes especiais. Com a nova concepção, o serviço foi extinto e a equipe multidisciplinar deixou o modelo de avaliação médico para promover a inclusão desses estudantes nas

salas de aulas regulares, convertendo os espaços físicos das classes especiais em salas de recursos multifuncionais.

Esse panorama colaborou tanto com a formação de professores de AEE, quanto com a formação dos professores de salas de aula regulares. As classes especiais também passaram por um período de transição, considerando que muitos estudantes estavam há anos na mesma etapa escolar e precisavam ser acolhidos em turmas diurnas de Educação de Jovens e Adultos.

A mesma transição aconteceu com as escolas especiais mantidas por ONGs, que foram aos poucos deixando de ter a renovação de autorização de oferta de educação especial como escolas especiais, sendo reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação como Centros de Atendimento Educacional Especializado, com oferta no contraturno de escolarização dos estudantes.

Em 2006, já funcionava no estado o Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual – CAP, e, nos anos seguintes, foram inaugurados o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS e o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S.

Destaca-se, que as três escolas de educação especial passaram a ser estruturadas como Centros de Atendimento Educacional Especializado, com oferta de AEE, produção de materiais e um espaço de formação de professores, tanto da rede estadual, como das redes municipais.

O Ministério de Educação – MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE foram parceiros importantes nessa transição, contribuindo para que o Governo do Piauí resgatasse uma dívida histórica com a população do estado, que foi excluída durante muito tempo das políticas educacionais. A partir da transição, a garantia ao acesso e à permanência dos estudantes com deficiência na escola regular foi crescendo de forma gradual.

As ações pactuadas a partir da PNEPEI/2008 garantiram: a implementação de Centros de AEE; a implantação de salas de recurso multifuncionais para o AEE; a remoção de barreiras arquitetônicas nas escolas da rede estadual; a realização de seminários sobre educação inclusiva e a implementação de cursos de formação continuada para professores do AEE.

O gráfico 1 demonstra a queda progressiva das matrículas em escolas e classes especiais e a evolução das matrículas em escolas e classes regulares, entre os anos de 2003 e 2023. Observa-se, em 2005, com o início do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, a inversão da curva de matrículas da educação especial, que deixam de ser prevalentes em escolas e classes especiais e passam a ser majoritárias em escolas e classes regulares, atingindo, em 2015, 100% das matrículas em classes comuns.

GRÁFICO 1. MATRÍCULAS NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO.



Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar.

O gráfico 1 apresenta a evolução de matrículas na Educação Especial na Rede Estadual de Educação. Em 2003, 54% das matrículas de estudantes com deficiência eram em salas especiais. A partir de 2005, houve um decréscimo nessas matrículas, passando para 50%; para 43% em 2006; 20% em 2009; 3% em 2011; 2% em 2013 e, de 2015 em diante, não há mais matrícula em salas especiais. Apesar da tentativa de desmonte da PNEEPEI/2008, em 2017, com a mudança de gestão no Governo Federal, houve a manutenção de 100% das matrículas em salas de aulas regulares. É importante destacar a atuação do Conselho Estadual de Educação do Piauí que, ao seguir o disposto na Lei Brasileira de Inclusão/2015 e os princípios da PNEEPEI/2008, não credenciou nem autorizou o funcionamento de escolas e de classes especiais. Ao contrário, houve a orientação para que as instituições filantrópicas apresentassem a proposta político-pedagógica para o credenciamento como Centro de AEE, não substitutivo à escolarização.

Na mesma esteira, o Ministério Público do Estado do Piauí manteve uma posição firme de defesa da educação inclusiva. Houve um enfoque na atuação do Centro de Apoio Operacional de Defesa da Educação e Cidadania – CAODEC, órgão auxiliar do Ministério Público do Estado do Piauí, criado em 2013, que passou a abranger, desde 2017, além dos temas referentes à educação, também os referentes à pessoa com deficiência. A atual coordenação do CAODEC vem expedindo recomendações para o cumprimento da legislação, bem como promovendo a formação para os demais membros do Ministério Público e gestores municipais, destacando, entre outras ações, a Campanha “Na Escola Cabem Todos”.

Seguindo essa crescente de mudança, conforme observa-se na tabela 2, o aumento das matrículas em salas regulares, de 2017 até os dias atuais, pode ser assim resumido:

- O número de matrículas da educação especial nas classes regulares, contabilizando as Redes Municipais e a Rede Estadual de Educação, chegou a 30.202 em 2023 – um aumento de 60% em relação a 2017.
- A maior taxa de matrículas está nos anos iniciais do ensino fundamental, que concentra 37% das matrículas da educação especial.
- A diferença no número de matrículas entre 2017 e 2023, por etapa de ensino, indica que as matrículas do ensino médio cresceram 233%.

Ou seja, a partir das ações da PNEEPEI/2008, não houve só o acesso, mas também a continuidade nos estudos dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Tabela 2. Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino (Piauí, 2017–2023).

ETAPA DE ENSINO	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Educação infantil	1327	1566	2043	1914	1898	2793	4653
Anos iniciais	8551	8999	10015	9608	9653	9518	11303
Anos finais	4081	5045	5646	6220	7234	8164	8914
Ensino médio	793	1510	1746	1914	2337	2373	2641
Educação de jovens e adultos	3190	4168	2341	2478	2706	2595	2691

Entretanto, a distribuição das Salas de Atendimento Educacional Especializado nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Educação revela um dos desafios para a implementação da PNEEPEI/2008 – que é a continuidade do Programa de Salas de Recursos Multifuncionais para a oferta do AEE.

Desde 2017, o estado e os municípios não recebem fomento para a implantação de novas salas de recursos, representando uma interrupção brusca da Política que desde 2006 vinha auxiliando as escolas públicas a implementarem a educação inclusiva. Eram disponibilizados às escolas públicas de ensino regular conjuntos de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, com o objetivo de promover a organização do espaço de atendimento educacional especializado.

Em 2017, a Rede Estadual de Educação tinha 139 salas de recursos em funcionamento, implementadas com recursos provenientes do Governo Federal e do Tesouro Estadual; já em 2024, 157 salas. Um crescimento de 12,9%, em razão da descontinuidade do Programa, que passou a ser fomentado apenas por recursos do Programa Sala de Recursos Multifuncionais do PDDE Interativo, sem

o investimento em inovação e tecnologias assistivas para garantir a superação das barreiras e promover a participação, aprendizagem e permanência na escola.

Dados do censo escolar do MEC / Inep, no período de 2017 a 2021, demonstram que não houve evolução na implementação de salas de recursos multifuncionais, mantendo, nesse período, uma média de 35% das escolas com oferta de AEE.

Destaca-se que o AEE dentro de uma escola não se resume ao atendimento do estudante no contraturno. O professor de AEE deve ser um agente de transformação no ambiente escolar, rompendo as barreiras atitudinais e capacitistas que ainda permeiam a concepção de deficiência. A orientação é que o professor identifique as barreiras junto com os professores da sala regular e seja esse promotor de inclusão no ambiente escolar.

3 OS DESAFIOS QUE PODEM SER SUPERADOS

A expansão da educação inclusiva na Rede Estadual de Educação do Piauí apresenta indicadores significativos de acesso e de permanência de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação na escola. No entanto, para consolidar a concepção da escola inclusiva, expandindo as experiências exitosas, ainda há muitos desafios a enfrentar. É necessário investir na efetivação política e pedagógica da PNEEPEI/2008, principalmente na defesa do modelo social da deficiência.

A estratégia de afirmação e fortalecimento da PNEEPEI/2008, lançada em novembro de 2023, pelo Ministério da Educação – MEC, foi um momento aguardado diante da forte tentativa de retrocesso com o Decreto nº 10.502 de 2020, revogado no acender das luzes do novo governo, em janeiro de 2023. Porém, a discussão em torno da inclusão de estudantes com TEA e a utilização de técnicas terapêuticas e assistentes especializados nas escolas, além da profusão de projetos de lei que ferem a autonomia pedagógica e a concepção de educação inclusiva alertam que é necessário retomar a mobilização e a parceria dos gestores e professores que construíram os princípios e diretrizes da PNEEPEI/2008 desde os seminários de 2003.

Ressalta-se também que, nos últimos anos, houve a precarização dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas na formação inicial de professores. A oferta dos cursos de Pedagogia na modalidade de Educação à Distância – EaD alcançou 74% das matrículas, segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2022 (Brasil, 2023).

A Resolução CNE/CP nº 4 de 2024 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), definindo fundamentos, princípios, base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e

currículo a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, limitando a oferta de EAD.

Porém, é imprescindível a articulação entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI e a Secretaria de Educação Superior – SESU para a avaliação dos currículos e para a garantia da formação inicial na perspectiva inclusiva, considerando que a referida resolução do CNE não foi explícita nessa orientação.

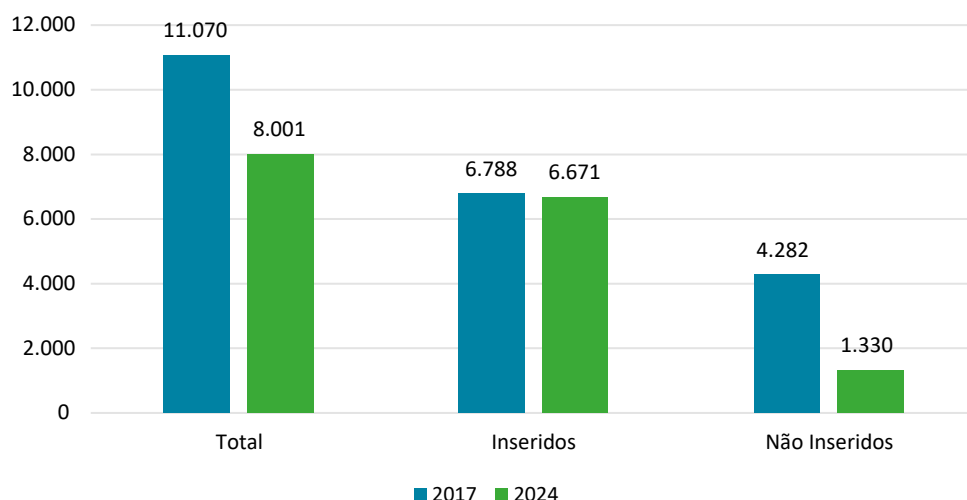
Sem uma formação inicial consistente, é necessário investir em uma formação continuada de professores/as, na perspectiva da educação inclusiva, que não se restrinja à transmissão de conteúdos teóricos, mas enfatize também o compartilhamento das práticas e o estabelecimento de um novo olhar do profissional do magistério em relação ao outro e, conseqüentemente, em relação às suas próprias concepções, valores e atitudes.

A ação de formação continuada deve atender ao núcleo gestor das escolas, aos professores/as e aos profissionais de educação da rede regular de ensino, além dos professores/as das salas de recursos multifuncionais que fazem o atendimento educacional especializado. A proposta não se resume apenas à oferta de cursos, mas sim ao desenvolvimento de ações que levem os professores/as a uma reflexão cotidiana de sua prática.

Outro desafio a ser superado é a consolidação da intersetorialidade entre saúde, educação e assistência social. Nesse sentido, o Programa BPC na Escola foi instituído em 2007, com o objetivo de identificar as barreiras que impedem ou dificultam o acesso e a permanência de crianças e adolescentes com deficiência na escola, além de desenvolver ações intersetoriais, envolvendo políticas de assistência social, de educação, de saúde e de direitos humanos.

O gráfico 2 demonstra o parâmetro de evolução do Programa BPC na Escola, indicando que, entre 2017 e 2024, houve uma queda no número de beneficiários do Benefício da Prestação Continuada – BPC e, ao mesmo tempo, um crescimento do percentual de beneficiários matriculados na escola. Em 2017, o total de beneficiários do BPC era de 11.070 pessoas e, destas, 6.788 estavam matriculadas na rede regular de educação, perfazendo 61,3% de beneficiários matriculados. Em 2024, são 8.001 beneficiários no total, e destes, 6.671 estão matriculados nas escolas, atingindo uma taxa de 83,3% de atendimento escolar.

GRÁFICO 2. QUANTITATIVO DE BENEFICIÁRIOS DO BPC DE 4 A 17 ANOS DE IDADE COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO OU ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO QUE ESTÃO INSERIDOS NAS ESCOLAS E OS QUE NÃO ESTÃO MATRICULADOS (PIAUI, 2017-2024).



Fonte: SASC – Piauí 2024

Como uma das estratégias para aprofundar as ações de acompanhamento do acesso e permanência na escola, o Comitê Intersectorial do Programa BPC na Escola poderá realizar estudos e propostas para a remoção das barreiras que estejam impedindo a participação de estudantes com deficiência e com o Transtorno do Espectro Autista, considerando o Plano de AEE, a concepção anticapacitista e as diretrizes pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Secretaria de Educação do Estado do Piauí lançou, no início de 2024, o Programa Educação Escolar Inclusiva, com o objetivo de superar os desafios diários na construção de uma escola inclusiva, que respeite e conviva com as diferenças e combata toda forma de discriminação. Essa ação integra, de modo sistêmico, todas as demais ações desenvolvidas no âmbito da política educacional do estado, como a universalização do Ensino Médio em Tempo Integral, a Formação de Gestores Escolares para a Equidade, a Educação Profissional e Tecnológica, a Seduc Olímpica, Empreendedorismo, Inovação e Tecnologias.

“O Piauí tem pressa, pois é preciso reduzir as desigualdades sociais e construir um estado com oportunidades para todos, sem deixar ninguém para trás”.

e essa é a frase repetida insistentemente pelo Governador do estado em todos os atos públicos e em todas as reuniões de trabalho.

A coerência entre a concepção da educação inclusiva e as práticas pedagógicas aponta um caminho para superar os desafios e para garantir a permanência e a aprendizagem, com o objetivo de reduzir a desigualdade e combater a exclusão. Esse objetivo é possível, com a construção de redes e ações integradas entre as secretarias de governo, Ministério Público, Tribunal de Contas do Estado, Conselho Estadual de Educação, Conselho Estadual da Pessoa com Deficiência, Dirigentes Municipais, Universidades Públicas e Privadas, e, principalmente, com a comunidade escolar.

É essa união que fortalece as conquistas e direciona os passos para novos caminhos, como refletiu Machado (2009, p. 146), no final do seu relato sobre a construção do sistema educacional inclusivo em Florianópolis, expressando bem o cotidiano de quem colabora com a implementação de políticas públicas: “a ousadia do fazer é que abre o campo do possível. E é o fazer — com seus erros e acertos — que nos possibilita a construção de algo consistente”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2000: Características gerais da população, educação e pessoas com deficiência no Piauí**. Brasília: IBGE, 2000. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9663-censo-demografico-2000.html?=&t=downloads>. Acesso em: 9 set. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2022**. Brasília: Inep, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C. M. Educação inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. *In: Ensaios Pedagógicos*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2006.

MACHADO, R. **Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: caminhos e descaminhos, perspectivas. *In: Ensaios Pedagógicos*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2006.

MONTOBBIO, E; LEPRI, C. **Quem eu seria se pudesse ser: a condição adulta com deficiência intelectual**. Campinas: Fundação Síndrome de Down, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, de 13 de dezembro de 2006. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>. Acesso em: 10 set. 2024.

ROSADO, R. M. B. de Q. **Educação especial no Piauí – 1968 a 1998: reflexões sobre sua história e memória**. Teresina, PI: EDUFPI, 2016.

SANTOS, B. de S. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2005.

SUZINA, A. C.; TUFTE, T. (ed.). **Esperançar com Freire: reflexões sobre comunicação e mudança social**. Teresina: Ubíqua, 2023.

IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AVANÇOS, DESAFIOS E PROPOSIÇÕES

**DENISE DE OLIVEIRA ALVES
SINARA POLLOM ZARDO**

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A inclusão de pessoas com deficiência na educação superior tem avançado de forma significativa no Brasil na última década, como consequência da positividade do direito à educação nas normativas nacionais e internacionais e como resultado da atuação dos movimentos sociais de luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Tais processos avançam, especialmente, após a publicação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD/2006, promulgada pela Organização das Nações Unidas – ONU em 2006, ratificada no Brasil como emenda constitucional pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelo Decreto Executivo nº 6.949/2009, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e da Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

As normativas supracitadas representam um marco no referencial legislativo brasileiro e um desafio para o redimensionamento das políticas sociais, ao

propor a superação da ótica biomédica, que reduz a compreensão da deficiência como consequência de um corpo com lesão, que precisa ser normalizado (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017) ou cujas “limitações precisam ser superadas” (Martín; Castillo, 2010). O conceito de deficiência proposto pela CDPD/2006 reconhece os impedimentos e as suas expressões e propõe a eliminação das estruturas inacessíveis e das barreiras que impedem a efetiva participação dos corpos com funcionalidades diversas.

A deficiência é, portanto, o resultado da interação de um corpo com impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, ao interagir com um ambiente com barreiras, têm restringidas as oportunidades de participação social (Brasil, 2007, p. 16). Nessa lógica, o debate sobre a deficiência passa do âmbito privado para o público, configurando-se como uma questão de direitos humanos (Diniz; Barbosa; Santos, 2009), que demanda movimentos de luta constante por condições de vida digna (Herrera Flores, 2008).

No contexto da educação superior, a perspectiva da deficiência como resultado da interação de um corpo com impedimentos com as barreiras sociais repercute na transformação das instituições formativas em sua amplitude. A acessibilidade, compreendida como a eliminação de barreiras nos termos do art. 3º, item I, da Lei Brasileira de Inclusão, se constitui como um direito para aquelas pessoas que vivenciam a condição de deficiência e como um princípio e uma diretriz para as políticas organizacionais, impactando na infraestrutura, nos sistemas de comunicação e informação, nas práticas pedagógicas, nas relações interpessoais, na formação de professores, entre outros aspectos.

No Brasil, a reserva de vagas para pessoas com deficiência em processos seletivos para a educação superior tem se constituído como política afirmativa de garantia de acesso a esse nível de ensino que, como um bem público, historicamente foi concebido como privilégio das elites (Nierotka; Trevisol, 2019). A reserva de vagas para pessoas com deficiência apenas foi regulamentada com a Lei nº 13.409/2016, que alterou a Lei nº 12.711/2012, constituindo, assim, as cotas para autodeclarados pretos e pardos, para indígenas e para pessoas com deficiência.

Embora essa importante ação afirmativa para o acesso das pessoas com deficiência tenha sido positivada no texto lei, a efetivação do direito ao ingresso em cursos de graduação ainda é um grande desafio para esta parcela da população, além das condições de permanência e efetiva participação, aprendizagem e conclusão dos processos formativos.

O presente artigo trata da implementação da política de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior e objetiva identificar avanços conceituais e nas práticas educacionais decorrentes do acesso dos estudantes com deficiência nos cursos, com ênfase no contexto das universidades federais brasileiras. Justificamos a ênfase nas universidades federais por serem instituições de educação superior financiadas e mantidas pelo Governo do Brasil, por meio do

Ministério da Educação, e por serem periodicamente monitoradas e avaliadas quanto à execução das suas ações.

Face ao exposto, discutiremos o direito à educação de pessoas com deficiência na educação superior na perspectiva do acesso e da permanência, referenciando os dados estatísticos do Censo da Educação Superior de 2023 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep e as principais normativas nacionais. Serão discutidos, ainda, os principais desafios para a permanência dos estudantes com deficiência na educação superior, com vistas ao enfrentamento das desigualdades e da promoção da igualdade de oportunidades. Por fim, serão apresentadas proposições no âmbito das políticas para a promoção da acessibilidade na educação superior, assim como para a transformação da cultura organizacional das instituições na perspectiva da educação inclusiva e dos direitos humanos.

ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O acesso à educação e o direito à participação e ao aprendizado são garantias universais, expressas em nosso texto constitucional (Brasil, 1988). Este mesmo texto elege, como um dos seus objetivos fundamentais, a dignidade da pessoa humana, juntamente com a cidadania e a promoção do bem de todos sem preconceito ou qualquer forma de discriminação (art. 3º, inc. IV).

Ao assegurar o direito de todos à educação (art. 205), a Constituição Federativa do Brasil toma a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (art. 206, inc. I) como princípio do ensino, garantindo acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art. 208, inc. V).

Observa-se que, no texto constitucional, o princípio da dignidade humana é tratado como elemento estruturante (art. 1º) e premissa fundamental de garantia de Direitos Humanos (art. 5º) — o que implica no entendimento de que, pelo princípio da dignidade da pessoa humana, a “pessoa” é vista como o fim último da sociedade. Ou, no dizer de Silva (2009), a dignidade da pessoa humana é um valor soberano que, em si, atrai o conteúdo de todos os demais direitos.

Este diploma legal que vem ancorado na base axiológica da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU, de 1948 (Declaração [...], 2024) — e que, portanto, reconhece a condição humana como requisito suficiente, *per se* para a titularidade de direitos —, dá passagem para muitos outros dispositivos legais e políticos que reeditem o imperativo ético do direito à educação e passam a orientar a organização e a revisão de práticas educacionais inclusivas nos sistemas educacionais de ensino.

Na impossibilidade de discorrer acerca de todos os dispositivos que, sob a legenda dos direitos humanos, impulsionaram o desenvolvimento da educação inclusiva, tomaremos como referência internacional a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD/2006 (Brasil, 2007) e, nacionalmente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008 (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Como critérios de escolha, consideramos a atualidade histórica e o fato de serem dispositivos que recuperam os avanços legais, políticos e conceituais, com orientação inclusiva, dos documentos anteriores.

Contudo, antes de nos reportarmos a estes dispositivos, importa, para melhor situarmos nossa discussão, chamar a atenção para uma expressiva queda de matrículas de pessoas com deficiência, à medida que avançamos da educação básica para a educação superior. Tomando como referência dados do Inep, temos, para o ano de 2023, 1.617.420 (um milhão seiscentos e dezessete mil quatrocentos e vinte) matrículas de estudantes público da educação especial nas classes comuns da educação básica (Brasil, 2024a), contra 92.756 (noventa e dois mil setecentos e cinquenta e seis) estudantes da educação especial na educação superior (Brasil, 2024b) — o que expressa um decréscimo substancial no número de matrículas deste segmento ao longo do processo de escolarização.

Movimento similar é notado quando comparamos as matrículas de estudantes sem deficiência nos dois níveis de ensino. Temos, para a educação básica em 2024, mais de 47 milhões de matrículas (Brasil, 2024a), contra 9.976.782 (nove milhões novecentos e setenta e seis mil setecentos e oitenta e dois) na educação superior, em cursos de graduação (Brasil, 2024b).

Essas informações são importantes para a nossa discussão sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, para que possamos entender que não se faz qualquer empreendimento que busque assegurar inclusão e acessibilidade sem relacionar a educação, em seus diferentes níveis, com o conjunto da sociedade, em sua dimensão política, econômica, social; de modo que a origem de qualquer discussão ou esforço de transformação da universidade não poderá ser, portanto, ela própria.

Este olhar sistêmico é, pois, estruturante do processo de formulação de políticas de educação inclusiva na educação superior, já que os desafios que fragilizam ou comprometem o direito à educação não se reduzem ou se circunscrevem apenas ao seu universo. Incidir com políticas, neste caminho, cotejado por paradoxos, descontinuidades, resistências, onde tantos alunos, com e sem deficiência, (muito mais com deficiência) se perdem, evadem, desistem, exige essa compreensão.

Voltemos aos documentos que nos servirão de referência: CDPD/2006, PNEEPEI/2008 e LBI/2015. São eles que, em suas bases axiológicas, confrontam a realidade de negação do direito à educação, e contribuem, de forma relevante, para um maior entendimento da estrita relação entre as políticas de inclusão e

a eliminação de todo tipo de barreira que venha a desfavorecer a participação social e educacional das pessoas com deficiência.

Conforme mencionado nas considerações iniciais, a CDPD/2006, ratificada no Brasil como emenda constitucional, representa um marco, enquanto esteira conceitual e política, para a organização de práticas educacionais inclusivas na educação superior. Isso porque os novos desenvolvimentos conceituais apresentados no documento superam compreensões reducionistas, que consideram a deficiência como barreira (muitas vezes intransponível), para que a pessoa tenha acesso ao tripé estruturante da educação inclusiva, que é o ingresso e a permanência com efetiva participação e aprendizado no meio acadêmico. Para esta compreensão (modelo médico da deficiência), a “deficiência” vem antes da “pessoa”, e nela reside a origem das barreiras. A discussão, nessa perspectiva, é centrada no campo dos cuidados médicos e reabilitativos e na busca por um padrão de “normalidade” e “funcionalidade”.

Ao confrontar o modelo médico de deficiência, a CDPD/2006 inverte a lógica da causalidade da deficiência, reconhecendo que a pessoa vem antes da deficiência e não é definida por ela, chamando a atenção para as barreiras que estão presentes na sociedade. Essa nova compreensão (modelo social da deficiência) tem implicações diretas nas práticas pedagógicas e na concepção que fundamenta os processos formativos, que passam a acolher as diferentes maneiras de participar e aprender, quando objetivamos ensinar para que todos possam atingir o máximo de suas capacidades, sem “uma capacidade” especificamente definida *a priori*.

A mudança da cultura institucional na perspectiva de uma educação inclusiva e anticapacitista perpassa por um processo formativo que reconheça a diferença humana como um valor pedagógico e a práxis docente como um processo permanente de reflexão sobre a ação.

Contribuindo para a superação do modelo médico, que tanto tem influenciado a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional dos docentes, temos, também, no campo da psicologia, a força da teoria sociocultural de Vygotsky (1998), que confronta os referenciais organicistas e aponta para a complexidade e singularidade dos processos humanos de desenvolvimento e aprendizagem, que acontecem na interação com signos, símbolos culturais e objetos. Um dos pressupostos básicos do pensamento de Vygotsky é que o ser humano constitui-se, enquanto tal, na relação com o outro.

Temos, nesse mote conceitual, que não existe e nem poderá existir nenhum determinismo ou condicionante para a capacidade de aprender. Pessoas com deficiência, ou sem deficiência, estarão sujeitas, o tempo todo, ao entrelaçamento entre as condições e possibilidades de interações — sempre dialéticas — entre os fatores ambientais, histórico-culturais e as suas condições subjetivas.

Dois anos após a promulgação da CDPD/2006, na esteira dos referenciais dispostos nesta Convenção e demais diretrizes inclusivas, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, atualmente denominada Secretaria

de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão, apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

O documento representa um marco enquanto política nacional, por romper com a ideia de educação especial substitutiva da educação comum e assumir, em seus objetivos e diretrizes, o modelo social de deficiência. Com isso, causa grande impacto na organização dos sistemas de ensino, em suas práticas pedagógicas e nos processos de gestão e formação docente.

Para a educação superior, o dispositivo traz a importante orientação de que a educação especial deve se efetivar por meio de ações que promovam o acesso, a acessibilidade, a permanência e a participação das pessoas com deficiência neste nível de ensino. Essas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos, e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Por fim, é importante destacar que os avanços conquistados em âmbito nacional e internacional acerca do desenvolvimento dos direitos humanos das pessoas com deficiência foram recuperados e corroborados, recentemente, por meio da LBI, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Em seu capítulo IV, “Do Direito à Educação”, o Estatuto conta com três artigos que reforçam o direito da pessoa com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, ao longo de toda a vida.

Proposições como essas, apresentadas no escopo conceitual dos marcos normativos supracitados, trazem à tona questões sensíveis relacionadas a uma mudança substancial no perfil da comunidade acadêmica, que hoje acessa, legitimamente, a educação superior. Com isso, o debate sobre a inclusão de estudantes com deficiência nos espaços educacionais inscreve-se na discussão mais ampla do direito de todos à educação e na igualdade de oportunidades de acesso e permanência.

Quando pensamos no acesso e na permanência, com participação e aprendizado, alguns desafios são impostos desde a inscrição nos processos seletivos pela falta de acessibilidade nos sites e nos editais das instituições de educação superior. De acordo com um estudo de 2023 da BigDataCorp e do Movimento Web para Todos, menos de 1% dos sites brasileiros são considerados acessíveis.

Outro aspecto a ser considerado é a falta de acessibilidade nos processos seletivos. Nesse sentido, o art. 30 da LBI recomenda o atendimento preferencial à pessoa com deficiência; a disponibilização de formulários de inscrição com campos específicos para que os candidatos com deficiência possam informar os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; a disponibilização de provas em formatos acessíveis e de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva; a dilação de tempo mediante prévia

solicitação e comprovação da necessidade; a adoção de critérios de avaliação das provas escritas que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência; e a tradução completa do edital e de suas retificações em Língua Brasileira de Sinais – Libras.

A verificação da condição de deficiência também tem se colocado como um dos principais desafios no processo de implementação da Lei de Cotas para estes estudantes. Os dados do Censo da Educação Superior de 2023 (Brasil, 2024b, p. 24) revelam o quantitativo de 2.329 (dois mil trezentos e vinte e nove) ingressantes nas vagas reservadas para pessoa com deficiência nas instituições públicas de educação superior, o que corresponde a 1,1% do total das vagas reservadas para cotas de escola pública.

Estudo realizado por Pagaiame (2022) buscou identificar e analisar os critérios e as regras estabelecidas pelas universidades federais brasileiras para delimitação do perfil dos candidatos elegíveis à política de cotas do Sistema de Seleção Unificada – Sisu, a partir da análise dos Termos de Adesão e Editais dos processos seletivos do primeiro semestre de 2019, de 62 instituições. Os resultados indicam que as normas que regem o Sisu não estão alinhadas com os compromissos assumidos na CDPD/2006 e na LBI. Mostram, ainda, que as universidades federais têm buscado aproximação com o modelo de avaliação biopsicossocial da deficiência, previsto na LBI desde 2015.

Nesse sentido, destacamos a publicação do Relatório Final do Grupo de Trabalho sobre a Avaliação Biopsicossocial Unificada da Deficiência (Brasil, 2024c), que apresenta uma metodologia de avaliação da deficiência abrangente baseada no modelo biopsicossocial e que deverá orientar a revisão e as alterações das normas vigentes, a fim de assegurar processos de avaliação da deficiência mais justos e inclusivos. A implementação da avaliação biopsicossocial impactará no redimensionamento das ações, projetos e programas para a promoção da acessibilidade nas universidades federais, já que permitirá o mapeamento das barreiras vivenciadas pelas pessoas da comunidade acadêmica que experimentam impedimentos, constituindo-se, inclusive, como instrumento de gestão institucional.

Tratando-se do acesso, é importante ressaltar, ainda, que a reserva de vagas para pessoas com deficiência está contida no percentual de 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias conveniadas com o poder público (cf. art. 1º da Lei nº 12.711/2012). Com isso, pessoas com deficiência que concluíram o ensino médio em escolas privadas ou filantrópicas sem fins lucrativos não conseguem acessar a educação superior pela política de cotas. Certamente que a condição socioeconômica intensifica as barreiras para a permanência na educação superior, no entanto, não elimina os impedimentos vivenciados pelas pessoas e não diminui a responsabilidade das instituições de promoverem acessibilidade para todas as pessoas com deficiência.

O Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2023 (Brasil, 2024b) afirma que as instituições privadas superam as públicas na oferta das condições de acessibilidade arquitetônica, nos materiais, nas bibliotecas e na oferta de tecnologia assistiva, visando a permanência dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação. Esta informação chama a atenção pois, antes da promulgação da Lei de Cotas, o Ministério da Educação já havia criado o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, que tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais, nos termos do Decreto nº 7.611/2011. Conforme o Documento Orientador do Programa (Brasil, 2013), os núcleos de acessibilidade são responsáveis pela organização de ações institucionais para a inclusão das pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

O referido Programa foi criado em 2005 e implementado até 2011 por meio de Chamadas Públicas realizadas pela então Secretaria de Educação Especial e Secretaria de Educação Superior, nas quais as instituições federais de educação superior apresentavam projetos para criação, consolidação e fortalecimento dos núcleos de acessibilidade. O Programa Incluir – ainda em execução – prevê a estruturação dos núcleos nos seguintes eixos: infraestrutura; currículo, comunicação e informação; programas de extensão; e programas de pesquisa.

A partir de 2012, o Programa Incluir contemplou todas as universidades federais e os recursos foram alocados diretamente na matriz orçamentária das instituições, vinculados à Ação 4002 – Assistência a Estudante de Graduação, observando-se o quantitativo de estudantes declarados no Censo da Educação Superior. Destaca-se que a ação 4002 possui recursos de outros programas, a exemplo do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES e do Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior – PROMISAES.

A inserção do Programa Incluir na Ação 4002 vinculou a utilização dos recursos para a promoção da acessibilidade a diversos marcos normativos, dentre os quais destacamos o Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Ampliou, também, a possibilidade de consolidação dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais; no entanto, limita o atendimento de estudantes com deficiência apenas àqueles vinculados aos cursos de graduação presencial, sem considerar os estudantes com deficiência que estão em cursos de graduação ofertados na modalidade à distância ou matriculados na pós-graduação.

No art. 3º, o Decreto do PNAES especifica o “atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial” (Decreto nº 7.234/2010). Outro ponto de destaque, no art. 5º, é o “atendimento prioritário de estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio” (Decreto nº 7.234/2010). Observa-se que a condição socioeconômica é sobreposta à condição de deficiência do estudante.

Embora a intersecção de classe social, raça, gênero, geracional, entre outras, intensifique as formas de opressão vivenciadas pelas pessoas com deficiência no contexto da educação superior e comprometam a sua permanência, entendemos que a acessibilidade se configura como um direito para todas as pessoas que vivenciam impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

A presença de barreiras acomete a dignidade da pessoa com deficiência e seus direitos à participação social e ao exercício da cidadania. Por isso, o alerta quanto à necessidade de diferenciar acessibilidade de assistência social: a primeira é um direito *sine qua non* para a participação social de todas as pessoas com deficiência; a segunda é uma política pública que deve ser assegurada para o cidadão que dela precisar.

A vinculação dos recursos do Programa Incluir à assistência estudantil tem, pois, restringido a atuação das universidades federais à elaboração e publicação de editais de auxílio financeiro para os estudantes com deficiência oriundos de escolas públicas de educação básica ou em condição de vulnerabilidade socioeconômica.

A permanência dos estudantes com deficiência nas universidades federais também fica comprometida com a falta de profissionais especializados, a exemplo de tradutores e intérpretes de Libras, de revisores e transcritores braile, de profissionais de apoio, dentre outros. Estudos realizados por Pletsch e Melo (2017) e Martins, Melo e Martins (2021) evidenciam a falta de profissionais com formação especializada para atuar nos núcleos de acessibilidade, situação agravada após a publicação do Decreto nº 10.185/2019, assinado pelo então Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, que extingue cargos efetivos de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e provimento de vagas, incluindo-se, nesse rol, os revisores braile e tradutores/intérpretes de Libras.

Diante deste contexto, a terceirização de serviços especializados ascende, em algumas universidades federais, como opção para a promoção da acessibilidade para o crescente número de estudantes com deficiência que ingressam na educação superior sem, no entanto, serem garantidas as condições de qualidade na oferta dos serviços, devido à rotatividade dos profissionais e à baixa remuneração. A título de ilustração, destacamos a atuação dos intérpretes de Libras, cuja competência linguística para a tradução e interpretação do par linguístico Língua Portuguesa/Libras exige tempo de experiência e estudo aprofundado das diversas áreas do conhecimento, devido à complexidade dos processos formativos nos cursos de graduação e pós-graduação.

Os desafios explicitados revelam a emergência de ampliar o debate sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, especialmente no contexto das instituições federais, envolvendo os gestores institucionais e dos núcleos de acessibilidade, pessoas com deficiência, movimentos sociais e representantes do Ministério da Educação. O enfrentamento de tais desafios se

faz necessário para que efetivas condições de permanência sejam asseguradas, visando a promoção da equidade nos processos formativos de nível superior.

Contudo, se hoje identificamos fragilidades na implementação das políticas educacionais inclusivas na educação superior, é porque rompemos com a barreira da invisibilidade e garantimos o acesso à educação às pessoas com deficiência, que viviam completamente apartadas da educação comum. Na disputa ideológica, entre os que ainda defendem sistemas educacionais paralelos e segregados para pessoas com deficiência, que, supostamente, não têm condições de se beneficiar do ensino inclusivo, e os que defendem o direito inalienável à educação para todas as pessoas, em sistemas comuns de aprendizagem, ganhou a ética, a luta dos movimentos sociais, o conhecimento científico que nos apresenta novas epistemologias, novos desenvolvimentos teóricos e conceituais, e que fundamenta nossos diplomas legais. Como pressuposto conceitual, nas palavras de Zardo (2017, p. 10):

Uma política emancipatória de direitos humanos e de inclusão deve distinguir a luta pela igualdade, da luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças; ou seja, deve ser garantido o direito de todos participarem das oportunidades sociais, em igualdade de condições, mas que, simultaneamente, sejam respeitadas as diferenças individuais que caracterizam cada pessoa.

A ética do reconhecimento da diferença, a crença na capacidade de todas as pessoas aprenderem “juntas”, e o provimento de acessibilidade que assegure as condições para este aprendizado inauguram uma nova cultura institucional, que só foi possível porque vencemos a barreira do acesso. Temos hoje uma estrutura de ensino que se organiza com base em um sistema educacional inclusivo, fundamentado em ideais democráticos de igualdade, equidade e diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados de acesso de pessoas com deficiência na educação superior brasileira, à luz das normativas atuais que compreendem a deficiência como uma das formas da diversidade humana, apresentamos, nestas considerações finais, algumas proposições para a superação dos desafios expostos.

Primeiramente, consideramos de fundamental importância a atualização dos referenciais normativos do Programa Incluir pelo Ministério da Educação, estabelecendo diretrizes para o funcionamento dos núcleos de acessibilidade. É preciso que a acessibilidade, como direito das pessoas com deficiência e como dever ético e político do poder público e das instituições, seja considerada em suas

perspectivas multidimensional e transversal. A atualização do Programa deve considerar, portanto, a eliminação de todos os tipos de barreiras e a formação sobre inclusão e acessibilidade para as comunidades acadêmicas.

Tal movimento também incide na política de financiamento para a acessibilidade, especialmente com a aprovação da Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024, que institui a nova Política de Assistência Estudantil – PNAES, que, em seu art. 4º, item VI, abrange o Programa Incluir. A acessibilidade assegura o acesso aos demais direitos e deve se efetivar por meio de ações e práticas de eliminação de barreiras de forma ampla e irrestrita. Embora seja uma política focalizada no segmento das pessoas com deficiência, sua oferta deve ser universalizada para todos aqueles que vivenciam restrições de participação devido aos impedimentos corporais, independente de condições socioeconômicas ou escola de origem.

Em segundo lugar, sugerimos que ações sejam empreendidas para a regulamentação da avaliação biopsicossocial da deficiência nos processos de ingresso nas instituições de educação superior, no âmbito da graduação e da pós-graduação. Para além de reafirmar os preceitos da CDPD/2006, trata-se de uma medida de justiça social, que fortalecerá a política de cotas como ação afirmativa e reorientará o processo de gestão da política de acessibilidade nas instituições de educação superior, colaborando fortemente na identificação das prioridades e demandas.

Sugerimos, ainda, que ações sejam promovidas no âmbito do governo federal para viabilizar a composição das equipes dos núcleos de acessibilidade com profissionais especializados, a exemplo de audiodescritores, revisores braile, intérprete de Libras, guias-intérpretes, entre outros, a fim de garantir condições equitativas de acesso ao conhecimento.

O apoio para a aquisição de tecnologia assistiva para os núcleos de acessibilidade, assim como de projetos de apoio para o desenvolvimento destas tecnologias nas universidades federais, também se configura como uma proposição. A tecnologia assistiva auxilia na transposição das barreiras e confere aos estudantes com deficiência autonomia nos processos formativos e na vida acadêmica. Aproveitar a potencialidade dos núcleos de pesquisa das instituições de educação superior para desenvolver tecnologia assistiva pode ser uma alternativa interessante para a criação de artefatos e produtos que contribuam para a qualidade de vida dos membros da comunidade acadêmica.

No que tange à acessibilidade pedagógica, em consonância aos preceitos legais e conceituais que embasam a educação inclusiva, é fundamental que a configuração de projetos pedagógicos e planos de aula contemplem os diferentes percursos e tempos de aprendizagem dos estudantes. A diversificação de estratégias e metodologias de ensino amplia as oportunidades de participação para todos os estudantes, com ou sem deficiência, desafia os docentes na proposição de ações inovadoras e qualifica, como um todo, os processos formativos. Em ampla perspectiva, esse movimento pode contribuir para a redução dos índices de reprovação, evasão e desistência nos cursos de graduação e pós-graduação.

Acerca da formação de docentes da educação superior, reforçamos a necessidade de investimento nestas ações para a superação do modelo médico como ancoragem para o trabalho pedagógico e para transformação da cultura institucional, referenciada nos princípios da educação inclusiva e anticapacitista. Sugerimos que as políticas de formação de professores contemplem o contexto universitário e que sejam acompanhadas por indicadores que permitam captar o impacto de tais ações na permanência e na conclusão dos cursos de graduação e pós-graduação pelos estudantes com deficiência.

Temos clareza da complexidade dos desafios; no entanto, temos convicção da possibilidade de superá-los. Se, atualmente, estamos nos debruçando sobre o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na educação superior, é porque a política de inclusão impactou na educação básica. Que as instituições de educação superior possam efetivamente ressignificar a si próprias, a partir do reconhecimento e da valorização dos diferentes conhecimentos, experiências e formas de estar no mundo.

REFERÊNCIAS

BISOL, C. A.; PEGORINI, N. N.; VALENTINI, C. B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 24, n. 1, p. 87-100, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2024a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023**. Brasília: Inep, 2024b.

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: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior.** Brasília: Secadi/SESu, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania. **Relatório final do grupo de trabalho sobre a avaliação biopsicossocial unificada da deficiência.** Brasília, 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/julho/governo-federal-anuncia-novas-iniciativas-para-garantir-mais-dignidade-e-inclusao-a-pessoas-com-deficiencia/RelatoriofinaldoGTVersao12deJulho2024CasaCivil.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2024.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Tradução oficial. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência –CORDE, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jul. 2024.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948. **UNICEF Brasil** [2024]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 ago. 2024.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11. p. 64-77, 2009.

HERRERA FLORES, J. **La reinvencción de los derechos humanos.** Andalucía: Atrapasueños, 2008.

MARTÍN, M. T.; CASTILLO, F. G. Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Procasto. **Política y Sociedad**, v. 47, n. 1, p. 67-83, 2010.

MARTINS, M. H. V.; MELO, F. R. L. V. de; MARTINS, C. Serviços para estudantes com deficiência nas universidades: dificuldades e desafios. **Educação em Revista**, v. 37, p. 1-17, 2021.

NIEROTKA, R. L.; TREVISOL, J. V. Políticas de acesso e ações afirmativas na Universidade Federal da Fronteira Sul. *In*: NIEROTKA, R. L.; TREVISOL, J. V. **Ações afirmativas na educação superior**: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó: Editora UFFS, 2019, p. 65- 94.

PAGAIME, A. **Estudantes com deficiência e as cotas do Sisu**: critérios de elegibilidade para ingresso nas universidades federais. 2022. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

PLETSCH, M. D.; MELO, F. R. L. V. de. Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade nas Universidades Federais da Região Sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1610-1627, 2017.

SILVA, J. A. da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 32. ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

ZARDO, S. P. A deficiência na perspectiva dos direitos humanos e da justiça social: contribuições para a organização de sistemas educacionais inclusivos. *In*: **18º Congresso Brasileiro de Sociologia**, 2017. Brasília. Anais do 18º Congresso Brasileiro de Sociologia. Porto Alegre: Acontece Eventos, p. 1-16, 2017.

A INTERSETORIALIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

ÉRIKA PISANESCHI

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008 (Brasil, 2008b) tem como objetivo a inclusão escolar, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para responder às necessidades educacionais específicas dos estudantes, os sistemas de ensino devem identificar e agir sobre as barreiras à inclusão.

Essas barreiras são múltiplas — há fatores intrínsecos aos processos educacionais, pedagógicos e estruturais das redes de ensino. Porém, há, também, aqueles de outra ordem, como, por exemplo, a falta de rede de apoio às famílias, de tecnologia assistiva, de acesso à serviços de saúde, ao transporte entre outros, que afetam os estudantes, principalmente os que vivem em situação de maior vulnerabilidade social. Com isso, as políticas públicas de outras áreas também precisam estar comprometidas com a inclusão educacional e articuladas para dar suporte aos sistemas de ensino.

A articulação intersetorial na implementação de políticas públicas é ação estruturante da PNEEPEI/2008 junto a outras, como a oferta do atendimento educacional especializado – AEE; a formação de professores e demais profissionais

da educação; a acessibilidade urbanística, arquitetônica, de mobiliários e equipamentos, de transportes, de comunicação e informação, além da participação da família e da comunidade.

Neste artigo, reflito sobre a intersetorialidade como mecanismo de gestão para a garantia do direito à educação a partir do Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência, Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC na Escola – um programa intersetorial que envolve as políticas de Educação, Assistência Social, Saúde e Direitos Humanos, com o objetivo de desenvolver ações integradas para o acesso e a permanência na escola de estudantes com deficiência que vivem em situação de vulnerabilidade social.

Este artigo está estruturado em três partes: na primeira, apresento o contexto histórico e marcos legais das políticas públicas brasileiras para pessoas com deficiência, destacando a diretriz intersetorial na formulação e implementação da política de educação especial inclusiva e os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD/2006 (Organização das Nações Unidas, 2006). Na segunda parte, apresento os aspectos teóricos sobre intersetorialidade nas políticas públicas, a sua relação com princípios dos direitos humanos, de colaboração interfederativa na administração do Estado e de participação social como modo constitutivo da gestão pública.

Na terceira parte, apresento e faço uma breve análise de dados e ações do BPC na Escola – uma estratégia intersetorial e interfederativa para a organização local da rede de suporte à inclusão educacional dos estudantes da educação especial. Nas considerações finais, teço comentários sobre como fortalecer a diretriz intersetorial para garantir o direito à educação das pessoas com deficiência.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

A CDPD/2006 é o principal documento internacional de direitos humanos para a defesa da garantia das condições de vida com dignidade e inclusão social das pessoas com deficiência. Ao ratificar esse tratado internacional, os Estados 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.

No Brasil, a CDPD/2006 foi ratificada como emenda à Constituição Federal pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 (Brasil, 2008a) e Decreto Executivo nº 6.949/2009 (Brasil, 2009a). Desde então, as políticas públicas e programas da União, dos estados e municípios e Distrito Federal, para atender a esse grupo

populacional, devem adotar o paradigma social da deficiência, fundamento da Convenção.

Trata-se da compreensão de que impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial são inerentes ao ser humano. Já a restrição à participação social, vivida por pessoas com deficiência, é efeito do encontro com as barreiras produzidas pela sociedade, que obstruem o acesso e usufruto de direitos.

Portanto, o paradigma orientador das ações do Estado requer a intervenção nas barreiras (atitudinais, arquitetônicas, dos meios físicos, de comunicação, entre outras) para garantir as condições de acessibilidade para o pleno exercício dos direitos, sem qualquer tipo de discriminação. A ação governamental deve promover o acesso às políticas, programas e serviços da comunidade, tornando-os acessíveis e adequados às pessoas com deficiência.

Em outras palavras, devem ser garantidos, por exemplo, transporte acessível para a livre circulação nas cidades; a integralidade no cuidado à saúde para o bem-estar físico e mental; a concessão de recursos de tecnologia assistiva e serviços de apoio; o acesso ao conhecimento e à cultura em sistema educacional inclusivo; a disponibilização de equipamentos comunitários com acessibilidade para o lazer e o esporte; o acesso à informação e à comunicação; o acesso a políticas contra violência de gênero e promoção dos direitos sexuais e reprodutivos; o acesso à renda; a participação política, entre outros.

É o conjunto de medidas, de acordo com as necessidades de cada pessoa, que possibilita a fruição da vida e não o acesso isolado a um ou outro direito. Assim, a complexidade do desafio que se apresenta à promoção da inclusão social das pessoas com deficiência fortalece a percepção de que são necessárias estratégias conjuntas das políticas públicas. A intervenção nas múltiplas barreiras que determinam a exclusão deve, também, considerar a sobreposição de atitudes discriminatórias, por outros motivos, não só pela condição de deficiência.

No preâmbulo da CDPD/2006 é, também, enfatizado que os Estados que a ratificaram devem considerar que a maioria das pessoas com deficiência vive em condições de pobreza; elas são sujeitas a formas múltiplas ou agravadas de discriminação por causa da raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, origem nacional, étnica, nativa ou social, propriedade, nascimento, idade ou outra condição (Organização das Nações Unidas, 2006). Essas afirmações reiteram o quanto é imprescindível que as políticas públicas de áreas distintas assumam a corresponsabilidade pela mudança da realidade de exclusão em que vivem essas pessoas.

A Constituição Federal de 1988 instituiu os direitos sociais e a garantia à proteção do Estado às pessoas com deficiência hoje atendidas em suas necessidades básicas e específicas, pelos serviços regulados pelas políticas públicas. Antes disso, assim como outros grupos estigmatizados pela sociedade, as pessoas com deficiência eram atendidas em instituições filantrópicas, como ato de caridade. Assim como a Carta Magna, a ratificação da Convenção pelo governo brasileiro

é um marco na conquista de direitos das pessoas com deficiência no Brasil. O paradigma social e de direitos humanos incorporado ao arcabouço legal sustenta a inflexão necessária das políticas públicas na direção da conquista da cidadania, da equidade e da justiça social — objetivos manifestos na Constituição Federal (Brasil, 1988, art. 3º).

É nesse contexto histórico, e a partir de amplo debate com educadores, gestores das áreas da Assistência Social, Saúde, Direitos Humanos e sociedade civil, que o governo federal, em 2008, instituiu a PNEEPEI/2008. Dutra e Santos (2015), ao apresentarem o histórico de construção dessa política, registram:

O Brasil homologa a Convenção e, com base nos seus fundamentos, publica a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), alterando o caráter dessa modalidade. A nova política orienta os sistemas de ensino para a garantia de matrícula de todos os estudantes com deficiência nas classes comuns de ensino regular e para a transformação de escolas especiais em centros especializados de apoio à inclusão escolar (Dutra; Santos, 2015, p. 4).

O advento da CDPD/2006 impulsionou o desenvolvimento de políticas inclusivas para as pessoas com deficiência pelo governo federal, conferindo visibilidade a esse tema entre as prioridades da agenda política. As ações estruturantes da política de educação especial inclusiva estiveram, por cerca de dez anos, incluídas entre as prioridades da agenda educacional e de direitos humanos do país. Foram desenvolvidos programas para a acessibilidade nos prédios escolares, no transporte escolar e nos materiais didáticos; além da implementação de salas de recursos multifuncionais, da oferta de formação de professores para o AEE, bem como o desenvolvimento intersetorial das políticas públicas de suporte à inclusão escolar.

O Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – Ipea (Brasil, 2009b) analisou as diretrizes e metas de 2008 a 2011, com relação ao planejamento da Agenda Social do governo federal. A articulação intersetorial das políticas públicas foi a estratégia adotada pelo governo para intensificar ações que visavam promover a inclusão social com cidadania.

A estratégia norteadora da agenda é a busca pela unificação da ação do Estado no território [...], fazendo chegar conjunto de ações priorizadas a público que geralmente não tem acesso às políticas públicas (Brasil, 2009b, p. 538-539).

Essa diretriz é mantida até meados de 2016; no entanto, de 2016 a 2022, foi interrompida, devido a um novo contexto governamental. Um dos exemplos dessa mudança foi a Emenda Constitucional nº 95/2016 (Brasil, 2016), que restringiu os investimentos públicos necessários à garantia dos serviços à população nas áreas da educação, saúde e assistência social, levando também a falta de apoio técnico e

financeiro para a implementação da política de educação especial e de suas ações estruturantes. Além disso, entre 2020 e 2022, o Brasil viveu a fase mais crítica da pandemia do Covid-19, com efeitos rigorosos para a educação provocados pela suspensão das aulas presenciais por quase dois anos, com intervalos presenciais e tentativas de manutenção das atividades escolares, como o ensino remoto por computador, smartphone, televisão, videoaulas, entre outras.

Também ocorreram investidas contra o direito à educação das pessoas com deficiência, como a proposição pelo governo federal de restituir modelo de escolas especiais exclusivas para pessoas com deficiência no país (Decreto nº 10.502/2020) (Brasil, 2020a). A medida foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal devido à sua inconstitucionalidade, pelo entendimento de que era incompatível com os avanços na legislação nacional e os pactos internacionais em direitos humanos (Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.590/2020) (Brasil, 2020b). Em 2023, em um novo contexto político e governamental, o referido decreto foi revogado pelo Presidente da República (Decreto nº 11.370/2023) (Brasil, 2023) e o Ministério da Educação – MEC anunciou investimentos financeiros para retomar a implementação da política de educação especial inclusiva, a PNEEPEI/2008.

A INTERSETORIALIDADE E OS PRINCÍPIOS DE INTERDEPENDÊNCIA, COLABORAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

Visando contribuir com o debate conceitual, apresento nesta seção a noção de intersectorialidade nas políticas públicas, articulada ao princípio de interdependência dos direitos humanos, de colaboração interfederativa e de participação social. Ao apresentá-los, é possível, em seguida, refletir sobre arranjos intersectoriais na garantia do direito à educação.

Para a discussão proposta neste artigo, entende-se a intersectorialidade nas políticas públicas como ferramenta de gestão para a garantia do direito à educação de estudantes com deficiência. Dutra e Santos (2015), ao apresentarem o histórico de construção da política de educação especial, descrevem o momento inicial da aplicação de princípios de intersectorialidade na perspectiva inclusiva:

A partir da ação articulada entre os diversos segmentos envolvidos na construção da política de inclusão, se fortalecem as ações para a identificação dos processos de exclusão educacional, o questionamento aos modelos que atuam na sua reprodução e a implantação de mecanismos para a eliminação das barreiras que impedem o pleno acesso e a participação de todos na educação regular (Dutra; Santos, 2015, p. 4).

Para Inojosa (2001), pensar a gestão pública com foco na complexidade dos problemas sociais constitui um novo paradigma orientado pelas necessidades integradas da população e por uma perspectiva política de desenvolvimento social para a superação da exclusão. A intersetorialidade é a forma de gestão com potencial de superar a fragmentação na execução das políticas sociais e romper com a lógica assistencialista que não aborda as causas subjacentes às desigualdades. A pesquisadora define intersetorialidade como:

[...] a articulação de saberes e experiências com vistas ao planejamento, para a realização e a avaliação de políticas, programas e projetos, com o objetivo de alcançar resultados sinérgicos em situações complexas. Trata-se, portanto, de buscar alcançar resultados integrados [...] muito mais do que juntar setores, é criar uma nova dinâmica para o aparato governamental, com base territorial e populacional (Inojosa, 2001, p. 105).

A articulação de políticas públicas para produzir respostas integradas a condições de vida complexas de pessoas com deficiência coloca em prática os princípios de universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos (Organização das Nações Unidas, 1993), reafirmados pela CDPD/2006. A universalidade refere-se ao alcance dos direitos humanos para toda a população, sem discriminação. Dos princípios da indivisibilidade e da interdependência, decorre a premissa de que “sempre que um direito é violado, rompe-se a unidade e todos os demais direitos são comprometidos” (Brasil, 2010, p. 16).

A estratégia intersetorial envolve a articulação entre diferentes políticas públicas num determinado território, com um mesmo objetivo, respeitando suas atribuições setoriais, mas em ações conjugadas. Além disso, envolve os três níveis de governo que compartilham responsabilidades na implementação das políticas públicas. Sendo o Brasil um país federativo em que os entes — a União, os estados e municípios — têm autonomia para cumprir suas competências, a pactuação interfederativa é necessária para assegurar e definir como os diversos entes se relacionam no processo de produção de um arranjo intersetorial.

A participação da sociedade civil é, também, elemento a ser considerado no planejamento de programas e ações intersetoriais que buscam atender às necessidades integradas da população, conforme afirma Inojosa (2001). Incorporar a participação social como modo constitutivo da gestão pública, na formulação de políticas e programas e no acompanhamento da execução, aproxima as ações governamentais das necessidades reais das pessoas, tornando essas políticas públicas mais efetivas.

Lotta e Vaz (2015) analisam arranjos institucionais complexos na formulação e implementação de políticas públicas no Brasil considerando três dimensões: o aprimoramento da relação entre os entes federativos, a articulação das políticas

públicas e a participação da sociedade civil ou relação do Estado com organizações do terceiro setor. Para os autores, o conjunto dessas dimensões organizadas em arranjos institucionais específicos e inovadores buscam “resultados mais efetivos, democráticos e integrados de políticas públicas” (Lotta; Vaz, 2015, p. 178).

Além do controle social e do acompanhamento dos resultados, organizações da sociedade civil também podem participar da execução de políticas públicas prestando serviços ao Estado. Isso ocorre, por exemplo, nas redes de ensino, no Sistema Único de Saúde – SUS, ou no Sistema Único de Assistência Social – SUAS. Portanto, esse é outro aspecto a ser considerado na formulação e implementação de políticas e programas intersetoriais.

Carmo (2017), ao discutir os desafios para a execução da intersetorialidade nas políticas de saúde e de assistência social no Brasil, destaca como problemático o fato de abordagens inovadoras coexistirem “com formas renovadas de conservadorismo no enfrentamento da questão social, seja na oferta de serviços ou na forma de gerir a *coisa pública*” (Carmo, 2017, p. 1279). Há, portanto, que considerar em propostas de atuação intersetorial medidas que promovam as mudanças culturais e de valores expressos, por vezes, nas legislações e normas, mas que ainda não alteraram as práticas usuais nos serviços prestados à população. Scopinho e Rossi (2017) analisam as representações sobre o cuidado de crianças em instituições de acolhimento na rede da assistência social. As autoras afirmam que, apesar desse tipo de trabalho ter deixado de ser ação filantrópica caritativa para se tornar prestação de serviço regulada por lei, “o discurso que valoriza a caridade e a filantropia continua sendo socialmente reafirmado pela cultura [...] o que afeta as representações e as práticas sociais das pessoas inseridas nas instituições de cuidado” (Scopinho; Rossi, 2017, p. 76).

É possível fazer um paralelo com as políticas e serviços de cuidado a pessoas com deficiência. A própria compreensão do conceito social de deficiência pode não ter sido totalmente absorvida por políticas e programas governamentais e ainda reproduzir nos serviços as lógicas conservadoras ou retrógradas.

Portanto, entre outras medidas, é imprescindível para a ação intersetorial de suporte à educação especial inclusiva que haja constância nas ações formativas dos profissionais das redes de assistência social, de saúde, de educação, junto com direitos humanos, para que antigas práticas assistenciais caritativas não perdurem. No campo da educação, significa, com efeito, desvincular a prática educacional da ação terapêutica/reabilitadora, conforme diretrizes da PNEEPEI/2008.

PROGRAMA BPC NA ESCOLA: A INTERSETORIALIDADE NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A partir dessas considerações sobre a intersectorialidade como mecanismo de gestão nas políticas públicas para a garantia do direito à educação, faço, a seguir, a descrição e uma breve análise de ações e dados sobre o Programa BPC na Escola – ação intersectorial estruturante da PNEEPEI/2008.

O Benefício de Prestação Continuada – BPC é um direito constitucional previsto na Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (Brasil, 1993), que garante um rendimento mensal básico ao idoso com idade igual ou superior a 65 anos ou à pessoa com deficiência de qualquer idade. Para ter direito a esse benefício, a pessoa deve comprovar que não possui meios para se sustentar e nem sua família possui meios para sustentá-la. O benefício foi regulamentado em 1993 e o pagamento aos beneficiários, realizado desde 1996.

Já o Programa BPC na Escola foi criado em 2007 (Brasil, 2007), pelo governo federal, com articulação dos Ministérios da Educação – MEC, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Saúde – MS e da Secretaria Especial de Direitos Humanos – SEDH, fazendo parte da Agenda Social de desenvolvimento de ações estratégicas intersectoriais para promover a inclusão social com cidadania de pessoas com deficiência.

O BPC na Escola tem como objetivo específico promover o acesso e o monitoramento da permanência na escola de crianças e adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade social e recebem esse benefício (BPC). Para atingir seu objetivo, esse programa tem como base a articulação intersectorial de políticas de educação, de assistência social, de saúde e de direitos humanos, além da gestão compartilhada entre União, estados e municípios.

A partir da adesão voluntária e formalização pelos entes federados das responsabilidades com o Programa, Grupos Gestores Estaduais – GGE e Grupos Gestores Locais – GGL passam a executá-lo junto com o Grupo Gestor Interministerial – GGI. Para início do Programa, foram realizadas formações dos profissionais dos estados e municípios oferecidas e incentivadas pela gestão federal. No encontro formativo inicial e nos sequenciais, está prevista a participação de representantes das quatro áreas da política pública tocadas pelo programa. A atividade organizada para acontecer nos estados abrange a participação dos municípios do território que aderiram ao Programa.

As formações do Programa BPC na Escola são estruturantes, pois promovem a visão crítica sobre as causas da exclusão a partir do modelo social de deficiência; constroem um entendimento comum das áreas quanto à nova concepção; compartilham as normativas das respectivas áreas; discutem formas de mapear a rede de serviços no território; discutem a importância da corresponsabilização das áreas com o cuidado e manejo de cada caso; entre outros.

Em 2024, o Programa conta com a adesão formal de todos os estados (26 estados e o Distrito Federal) e 91,26% dos municípios brasileiros (5.083 do total de 5.570), de acordo com informações colhidas, por e-mail, junto a Coordenação Nacional do Programa BPC na Escola (DBA/SNAS/MDS).

O BPC na Escola se organiza a partir de quatro eixos: (1) identificação das crianças e adolescentes que estão na escola ou fora dela; (2) identificação das barreiras que impedem o acesso e a permanência na escola; (3) realização de estudos e desenvolvimento de estratégias conjuntas para a superação das barreiras; (4) realização de acompanhamento das ações desenvolvidas pelos entes federados.

Para fazer a busca ativa das crianças e adolescentes beneficiários do BPC que estão fora da escola e o monitoramento daquelas que estão na escola, primeiro é feita essa identificação a partir de dados federais. Isso é operacionalizado pelo GGI, que realiza o cruzamento de informações da base de dados do Cadastro Administrativo do BPC (Dataprev / Instituto Nacional de Seguridade Social) com as informações obtidas no banco de dados do Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Assim, são identificadas as crianças e adolescentes que recebem o benefício e estão matriculados ou não na escola regular.

Estudos realizados (Comim, 2015; Souza, 2016) com base em dados do início da implementação do BPC na Escola ressaltam o aumento no percentual de beneficiários do BPC com deficiência e idade de 0 a 18 anos inseridos na escola nos primeiros cinco anos de implementação do Programa. “Constata-se [...] o expressivo crescimento de 318,27%, em termos de avanço no número de matrículas” (Souza, 2016, p. 20). Em termos absolutos, foram identificadas 78.848 matrículas de beneficiários do BPC com deficiência no ano de 2007. Em 2012, no contexto da implementação do Programa, o número de matrículas passou para 329.801. Essas afirmações foram feitas com base nas análises do Relatório de Atividades do Programa referente ao período 2011/2012.

O último pareamento nacional, realizado em 2021, identificou 500.670 beneficiários do BPC com deficiência, entre 0 e 18 anos, sendo 350.791 com registro de matrícula (70,06% na escola) e 149.879 sem registro de matrícula (29,94% fora da escola).

Após o cruzamento dos dados, para identificar as barreiras que impedem o acesso e a permanência na escola, os municípios recebem recursos financeiros e apoio técnico do governo federal para a aplicação do Questionário para Identificação das Barreiras para Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do BPC (Brasil, 2008c) e para o tratamento dos dados obtidos.

Esse questionário é composto de 119 questões divididas em nove partes: informações gerais; tipos de deficiência; acesso à escola; trabalho; produtos e tecnologia assistiva; apoio e relacionamento; acesso às políticas públicas; moradia;

e justificativa de não preenchimento do questionário. Ele é aplicado em domicílio em beneficiários do BPC de 0 a 18 anos que frequentam ou não a escola.

De acordo com informações obtidas junto ao MDS, entre 2018 e 2024, foram inseridos 147.483 questionários no Sistema BPC na Escola, 101.232 (68,64%) entrevistas realizadas e 46.251 (31,36%) entrevistas não realizadas.

Os dados obtidos pelo questionário levam à elaboração e cadastro de Planos de Acompanhamento dos Beneficiários e, em seguida, ao registro das atividades realizadas para superação das barreiras identificadas referentes às políticas de assistência social, educação, saúde e direitos humanos envolvidas no Programa BPC na Escola. Além do acompanhamento do beneficiário, esses dados e informações visam ao planejamento da expansão das ações das políticas públicas, pelos entes federados, pois realizam o diagnóstico das barreiras identificadas nas localidades.

Após a apresentação das características do BPC na Escola e de alguns dados referentes a sua implementação, identifiquei algumas lacunas em sua execução. Se considerarmos os dados obtidos junto ao MDS, referentes ao período de 2018 a 2024 para a aplicação dos questionários, e de 2021 para o número de beneficiários identificados, cerca de 30% dos beneficiários do BPC de 0 a 18 anos (147.483) tiveram contato com o questionário entre 2018 e 2024. Ou seja, cerca de 70% não tiveram informações colhidas pelo questionário e não puderam explicitar as barreiras que os impedem de acessar e de permanecer na escola nos últimos anos, ocasionando, assim, a não realização das ações previstas pelo Programa para garantir que essas crianças e adolescentes frequentem e permaneçam na escola.

Comim (2015) e Souza (2016) avaliaram a implementação do Programa BPC na Escola sob a ótica da intersetorialidade. Ambas destacam que o Programa é uma iniciativa consolidada e com capacidade de produzir os resultados planejados, mesmo que existam dificuldades na sua implementação, em termos de gestão. De acordo com Comim (2015), ao longo dos anos de sua existência, as normativas do BPC na Escola foram aprimoradas e atualizadas, sendo mantida e reforçada a natureza intersetorial da gestão, envolvendo as quatro áreas originais: educação, assistência social, saúde e direitos humanos.

Isso pode ser explicitado pela análise feita por Comim (2015) da Portaria Interministerial nº 1.066/2012 (Brasil, 2012), que, em seu preâmbulo, apresenta fundamentos do BPC na Escola, que podem ser assim resumidos: (i) a intersetorialidade das ações é a principal diretriz; (ii) as principais ações devem ser executadas de forma conjunta pelos órgãos governamentais responsáveis pela iniciativa; (iii) a identificação do público, assim como das barreiras que dificultam o acesso e permanência na escola, necessariamente requerem a ação conjugada dos órgãos envolvidos na gestão da iniciativa, em articulação com as políticas locais de saúde, educação e assistência social; (iv) a necessidade de que tais ações sejam planejadas, bem como suas estratégias operacionais, de forma articulada, pelas quatro políticas responsáveis pelo Programa (Comim, 2015, p. 37-38).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa BPC na Escola tem formato inovador, contempla a intersectorialidade de quatro políticas públicas (assistência social, educação, saúde e direitos humanos) em arranjo institucional colaborativo para sua execução entre as instâncias federal, estadual e municipal. O Programa também é inovador ao colocar em prática o sentido da interdependência dos direitos humanos, ao promover o direito à educação ao lado de outros direitos, sem hierarquizá-los, ampliando a proteção social à população de extrema vulnerabilidade social.

No entanto, a implementação desse tipo de programa, por seu caráter intersectorial, não é fácil, demandando o engajamento, sobretudo da União. Lotta e Vaz (2015) afirmam que arranjos institucionais complexos, caracterizados pela articulação das dimensões da intersectorialidade, da relação interfederativa e da participação social, implicam em mudanças importantes para as práticas de gestão pública. As autoras destacam a importância do significado desses arranjos para o desenvolvimento de políticas sociais no nível federal, mas também para a sua execução e desenvolvimento no nível local. Para tanto,

Constrói-se uma referência de ação estatal baseada em uma presença bastante ativa do Estado, com a União assumindo um papel de verdadeira liderança e coordenação ao longo do ciclo das políticas públicas (Lotta; Vaz, 2015, p. 191).

O Programa BPC na Escola, por ser uma estratégia intersectorial, na prática, exige enfrentar os desafios de alinhamento quanto às diferentes dinâmicas institucionais, os diferentes níveis de incorporação da concepção social da deficiência, de cada política e cada sistema (SUAS, SUS e redes de ensino) envolvido no programa, além das responsabilidades dos entes federados para sua implementação. Outro desafio são as dificuldades na execução do Programa pelos gestores locais, relacionadas à autonomia diversa e desigualdades entre as regiões. Diante dessa complexidade, Lotta e Vaz (2015) afirmam que a liderança do governo federal se faz, entre outras medidas, promovendo o envolvimento dos entes federados “nos processos decisórios, na implementação e na avaliação das políticas públicas, para que essas possam gerar resultados satisfatórios em diferentes localidades” (Lotta; Vaz, 2015, p. 173).

Inojosa (2001), ao defender a abordagem intersectorial de políticas públicas, afirma que a lógica de fragmentação da assistência não aborda o que é estrutural e determinante da desigualdade social e não atende as necessidades relativas à complexidade da vida. Nessa direção, abordar o que é estrutural e determinante da exclusão social vivida pelas pessoas com deficiência requer a corresponsabilização das políticas públicas na promoção do acesso aos direitos de forma integrada, criando condições para a participação na sociedade.

Na mesma lógica, de acordo com o princípio de interdependência dos direitos humanos, pode-se supor que a atenção às necessidades da população pelo Estado de maneira fragmentada acaba por fragilizar políticas públicas exitosas, pelo efeito da (des)assistência das outras áreas. Isso gera suscetibilidade na população ao consumo de produtos e serviços e a demanda ao Estado por soluções em uma outra lógica, a mercadológica, que nem sempre é a do interesse público ou pertinente à política pública em questão.

Para enfrentar os desafios atuais da implementação da PNEEPEI/2008 — uma política pública consolidada pelo seu arcabouço legal e normativo e por sua legitimidade social —, é imprescindível que o compromisso intersetorial entre as políticas de educação, de assistência social, de saúde e de direitos humanos seja priorizado na agenda governamental e que as ações, embora sejam realizadas pelas três esferas do poder público, sejam implementadas a partir de forte condução do governo federal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: Senado Federal, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 21 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.370 de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Brasil em desenvolvimento:** estado, planejamento e políticas públicas. Brasília: Ipea, 2009b. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3722/1/Livro_Brasil_em_desenvolvimento_2009_v_3.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742compilado.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 1.066, de 28 de agosto de 2012. Redefine o Grupo Gestor Interministerial do Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada (Programa BPC na Escola). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 169, p. 8, 30 ago. 2012. Disponível em: https://aplicacoes.mds.gov.br/bpcnaescola/publico/resource/Portaria_Interministerial_N_1066_28_08_12_Redefine_GGI_BPC_na_Escola.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do “Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC/LOAS, com prioridade para aquelas na faixa etária de zero a dezoito anos”. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/bpc.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Manual de aplicação do questionário para identificação das barreiras para o acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC**. Brasília, 2008c. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Aplicacao_Questionario_Identificacao_Barreiras_Programa_BPC_Escola.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH/PR, 2010. *E-book*. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/1002/2/Programa%20Nacional%20de%20Direitos%20Humanos%20-%20PNDH3.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 6.590 - Distrito Federal**. Relator: Ministro Dias Toffoli. Brasília, 2020b. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=755053491>. Acesso em: 20 ago. 2024.

CARMO, M. E. do; GUIZARDI, F. L. Desafios da intersetorialidade nas políticas públicas de saúde e assistência social: uma revisão do estado da arte. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 27, n. 4, p. 1265-1286, 2017.

COMIM, D. O. **O desafio da gestão intersetorial de programas sociais no âmbito da administração pública federal**: o caso do programa BPC na escola. Programa Nacional de Formação em Administração Pública. 2015. Trabalho de conclusão de curso de especialização (Especialização em Gestão Pública) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

DUTRA, C. P.; SANTOS, M. C. D. dos. O direito de todos à educação: avanços na política de educação inclusiva. **FPA Discute**. Fundação Perseu Abramo, mar. 2015. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/wp-content/uploads/2015/03/fpa-discute-educacao-01.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

INOJOSA, R. M. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade. **Cadernos FUNDAP**, n. 22, p. 102-110, 2001.

LOTTA, G. S.; VAZ, J. C. Arranjos institucionais de políticas públicas: aprendizados a partir de casos de arranjos institucionais complexos no Brasil. **Revista do Serviço Público**, v. 66, n. 2, p. 171-194, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, de 13 de dezembro de 2006. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>. Acesso em: 20 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Áustria: [s.n.], 1993. Disponível em: <https://www.ohchr.org/sites/default/files/vienna.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SCOPINHO, R. A.; ROSSI, A. Entre a caridade, a filantropia e os direitos sociais: representações sociais de trabalhadoras do care. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 34, n. 1, p. 75-85, 2017.

SOUZA, M. V. S. de. **O desafio de garantir o acesso e permanência das pessoas com deficiência na escola**: uma análise do Programa BPC na Escola. 2016. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Gestão Pública) – Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, 2016.

SISTEMAS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS: A RELEVÂNCIA DOS APOIOS, DA SOLUÇÃO ASSISTIVA E DO EMPREGO APOIADO

JESUS CARLOS DELGADO GARCIA

INTRODUÇÃO

Este artigo reproduz o teor da apresentação realizada durante o I Encontro da Rede Ibero-americana para o Desenvolvimento dos Sistemas Educacionais Inclusivos – REDSEI/OEI, celebrado no Rio de Janeiro, de 15 a 17 de maio de 2024, focalizando o tema da tecnologia assistiva – TA. Nessa perspectiva, o presente texto se organiza em ideias-forças que nos parecem relevantes para alicerçar a Rede Ibero-americana para o Desenvolvimento dos Sistemas Educacionais Inclusivos da OEI.

Por ideia-força, se entendem aqui três novos conceitos que emanam da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD/2006, da Organização das Nações Unidas (Organização das Nações Unidas, 2006) e que ao mesmo tempo constituem direitos dos(as) estudantes com deficiência. Eles possuem uma característica dupla e inovadora, porque englobam não apenas o âmbito epistêmico, conceitual, mas sobretudo a dimensão normativa em relação às políticas públicas.

Eles carregam uma força ética, um dever ser. E, ao mesmo tempo, demandam uma nova forma de realização para as políticas públicas.

As três ideias-forças escolhidas para alicerçar sólidos Sistemas Educacionais Inclusivos são as seguintes: i) a categoria do “apoio” como direito e como a nova modalidade de realização das políticas públicas destinadas para as pessoas com deficiência; ii) a noção de “solução assistiva”, como integração harmoniosa dos “produtos” de TA, dos “serviços” proporcionados por profissionais especializados em TA, e da condição de “acessibilidade” dos entornos; e iii) a TA do emprego apoiado, considerando que uma das finalidades da educação é a preparação para o ingresso no mercado de trabalho.

O texto se inicia com o novo conceito de deficiência construído desde os anos 70 do século XX, porque é dele que se deriva o nexos das ideias-forças.

UMA REVOLUÇÃO NA CONCEPÇÃO SOBRE A DEFICIÊNCIA

A humanidade tem assistido nos últimos decênios a uma verdadeira revolução na concepção sobre deficiência, que culminou na CDPD/2006. Isso aconteceu como resultado, principalmente, da mobilização das pessoas com deficiência e da convergência de diferentes pesquisas científicas nas áreas de psicologia, sociologia, educação, bioética e outras áreas do conhecimento.

Desde a década de 1970, numerosos documentos programáticos dos movimentos sociais das pessoas com deficiência e de estudos acadêmicos questionaram a ideia, vigente na época, de que a deficiência fosse uma característica individual das pessoas com deficiência, que comportava uma espécie de “tragédia pessoal” para elas, e que precisava ser tratada, curada, corrigida ou, no mínimo, reabilitada. Quando isso não é conseguido, deve-se colocar as pessoas com deficiência em instituições segregadas como escolas especiais, instituições residenciais ou oficinas protegidas de trabalho. Essa forma de entender e tratar a deficiência foi denominada de “modelo médico da deficiência” (Abberley, 1987; Marks, 1999; Oliver, 1998; Barnes; Mercer; Shakespeare, 1999; Shalock, 1999).

Frente a este modelo, esses movimentos sociais propuseram outro conceito, radicalmente oposto, denominado de “modelo social da deficiência”. Vejamos os seguintes exemplos: “A deficiência é a desvantagem ou restrição de atividade provocada por uma sociedade que tem pouca ou nenhuma conta de pessoas que têm deficiências e, portanto, as exclui de qualquer atividade” (Union of the Physically Impaired Against Segregation, 1976). “A deficiência é o resultado do fracasso da sociedade para se adaptar às necessidades das pessoas com deficiência” (Abberley, 1999). “A deficiência é uma relação de dominação social que fica naturalizada na forma de um déficit individual e biológico” (Oliver, 1998). “Minha lesão está em

não poder andar. Minha deficiência está na inacessibilidade dos ônibus” (Upias *apud* Diniz, 2007, p. 19).

Em alguns países europeus definem minha condição com as palavras de “portador de deficiência”. Mas se reflexiono sobre a raiz dos meus problemas, descubro uma verdade simples: os ônibus com escada inacessível, os edifícios com barreiras arquitetônicas, os serviços públicos e os locais de trabalho, que não foram adaptados a minhas habilidades, são uma dificuldade para mim. Não porque eu me movimente com uma cadeira de rodas, mas porque os engenheiros, os arquitetos, os projetistas e gerentes não me incluíram entre os viajantes de ônibus, entre os espectadores de cinema e teatro, entre os usuários de serviços ou entre os trabalhadores. Então, não sou um portador de deficiência, mas um receptor de deficiência (Griffo, 1999).

Essa nova concepção sobre a deficiência serviu de fundamento para uma luta social por direitos e reconhecimento. Em sintonia com as fortes mudanças sociais, políticas, culturais e científicas do século XX, e junto com outros movimentos sociais por direitos civis e sociais — como, por exemplo, as lutas antirracistas e feministas —, as pessoas com deficiência reivindicaram ser tratadas como sujeitos de direito, iguais às outras pessoas em dignidade, autonomia e participação social e política.

Assim, graças à mobilização social das pessoas com deficiência, a ONU construiu um tratado internacional, o primeiro do século XXI, inscrevendo a deficiência de forma inequívoca no campo dos direitos humanos: a CDPD/2006. Como nota Palácios:

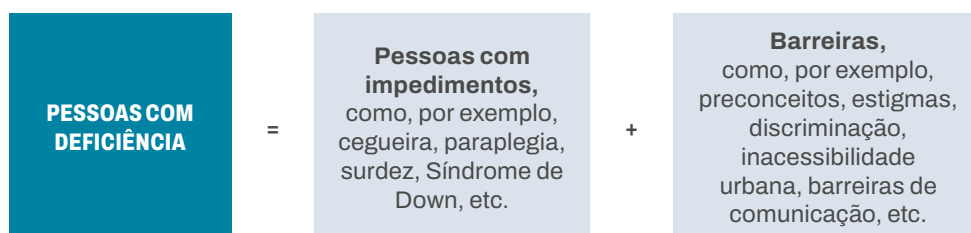
A Comunidade Internacional conseguiu no ano de 2006, logo após um processo de negociação surpreendentemente veloz e efetivo, adotar um instrumento vinculante de direitos humanos, denominado Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência, que constitui a deficiência como um âmbito temático específico no sistema universal de proteção dos direitos humanos, e que desde a etapa da sua elaboração tem respeitado muitas das consignas do modelo social (Palacios, 2008, tradução nossa).

Dessa forma, para os países que ratificaram a CDPD/2006, a principal referência de tipo conceitual e normativo para todas as políticas públicas relacionadas

à deficiência é o conceito expresso na CDPD/2006 sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu preâmbulo e no seu art. 1º:

Os Estados Partes da presente Convenção,
e) Reconhecendo que a deficiência é um **conceito em evolução** e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com **impedimentos e as barreiras** devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade **em igualdade de oportunidades com as demais pessoas** (Brasil, 2011, preâmbulo, grifo nosso).
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 igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2011, art. 1º, grifo nosso).

Assim, o conceito de deficiência pode ser expresso na seguinte equação:



Essa definição de pessoa com deficiência da CDPD/2006 consagra as reivindicações dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, não apenas porque esta deixa de ser vista como uma característica da pessoa e passa a ser considerada como uma situação injusta provocada pelas barreiras de todo tipo que obstruem a participação plena da pessoa com deficiência na sociedade, mas também porque pode ser considerado que “ela vai além do modelo social da deficiência e codifica o modelo dos direitos humanos da deficiência” (Degener, 2016).

A partir da CDPD/2006, as pessoas com deficiência passam a ter direitos destinados à superação de situação de deficiência, à não discriminação e a alcançar uma igualdade inclusiva em relação às condições e oportunidades que as pessoas sem deficiência têm para realização pessoal e social. Nesse novo contexto, as crianças, adolescentes e jovens adquirem o direito à educação inclusiva e os Estados, a obrigação de implementarem sistemas educacionais inclusivos.

O APOIO COMO NOVO MODO DE REALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Se as causas das situações de deficiência não se encontram na pessoa, nem nos impedimentos que ela possa ter (cegueira, paraplegia, Síndrome de Down, etc.), mas na sociedade que coloca barreiras ou obstruções para o desenvolvimento de seu projeto de vida e sua plena participação social, entende-se que os propósitos de eliminar e de reduzir as situações de deficiência constituem uma responsabilidade social compartilhada, um compromisso de todos, especialmente a ação dos Estados.

Nesse sentido, a CDPD/2006 possui a propriedade, e até a exigência normativa, de instaurar legalmente um novo modo de realização das políticas públicas: a provisão de apoios como forma de superação das barreiras, para que as pessoas com deficiência, em vez de serem segregadas e excluídas, possam exercer a autonomia pessoal, o controle de suas vidas e a participação social, e, dessa forma, possam se realizar como pessoas em seus projetos de vida no convívio social.

A importância dada aos “apoios” adquire um destaque tão alto que a CDPD/2006 os entende como instrumentos viabilizadores de igualdade e também como direitos da pessoa com deficiência. No documento, a palavra “apoio”, como estratégia de superação de barreiras e como direito, aparece mencionada numerosas vezes, dentre as quais destacamos as seguintes:

- No preâmbulo:

“j) Reconhecendo a necessidade de promover e proteger os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência, inclusive daquelas que requerem maior apoio” (Brasil, 2011, grifo nosso).

- No art. 12:

“3. Os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para prover o acesso de pessoas com deficiência ao apoio que necessitarem no exercício de sua capacidade legal” (Brasil, 2011, grifo nosso).

b) As pessoas com deficiência tenham acesso a uma variedade de serviços de apoio em domicílio ou em instituições residenciais ou outros serviços comunitários de apoio, inclusive os serviços de atendentes pessoais que forem necessários como apoio para que as pessoas com deficiência vivam e sejam incluídas na comunidade e para evitar que fiquem isoladas ou segregadas da comunidade (Brasil, 2011, art. 19, grifo nosso). Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

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 (Brasil, 2011, art. 24, § 2, grifo nosso).

Ao pensar no Projeto TEIA – Tecnologia na Educação Inclusiva Ibero-Americana, da REDSEI/OEI, desde a provisão de apoios como o novo modo de realização das políticas públicas que os Estados nacionais que ratificaram a CDPD/2006 devem fazer para que as crianças, os adolescentes e os jovens com deficiência usufruam do direito à educação, é necessário abordar o conceito de “apoio”.

O apoio pode ser considerado como uma categoria comum e genérica, que abrange uma diversidade enorme de concretizações. A primeira Relatora Especial das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Catalina Devandas Aguilar, elaborou um relatório para o Comitê de Direitos Humanos da ONU que contempla um estudo temático sobre o acesso das pessoas com deficiência ao apoio. Nele, a relatora especial menciona uma ampla variedade de apoios:

O apoio às pessoas com deficiência abrange uma ampla gama de intervenções formais e informais, como assistência humana ou animal e intermediários, auxílios de mobilidade, dispositivos técnicos e tecnologias assistivas. Também inclui assistência pessoal; apoio à decisão; suporte de comunicação, como intérpretes de língua de sinais e meios de comunicação alternativos e aumentativos; apoio à mobilidade, como tecnologias assistivas ou animais de serviço; serviços para viver segundo um sistema de vida específico que garanta moradia e ajuda doméstica; e serviços comunitários. As pessoas com deficiência também podem precisar de apoio para acessar e usar serviços gerais, como saúde, educação e justiça (Devandas-Aguilar, 2016, p. 5).

Enquanto categoria comum e genérica, o apoio como novo modo de realização das políticas públicas para as pessoas com deficiência adquire conotações específicas, que o diferenciam da utilização de apoios em outros contextos. Dentre essas características específicas, podem ser sinalizadas as seguintes:

- 1.A finalidade:** trata-se de apoios destinados à superação das barreiras causadoras da situação de deficiência. Por definição, qualquer apoio tem a função de sustentar, de ajudar, de servir de base ou fundamento para a realização de atividades. Entretanto, os apoios como nova forma de ação dos governos nas políticas destinadas às pessoas com deficiência correspondem àquelas ações que objetivam a não discriminação e a igualdade inclusiva.
- 2. Um direito das pessoas com deficiência, consagrado na CDPD/2006.**

3. Uma amplíssima variedade: apoios baseados em tecnologia, apoios humanos ou animais, serviços, projetos, estratégias, legislação, entornos inclusivos e apoios diferenciados nas diversas atividades da vida diária, assim como também nas áreas da vida, como: o trabalho, a educação, a mobilidade, o lazer, a economia, a participação social e política, etc.

Em cada uma dessas áreas, configuram-se apoios específicos. Ao focalizar o contexto da educação inclusiva, encontramos também um conceito de apoio que lhe é próprio:

[...] considera-se “apoio” todas aquelas atividades que aumentam a capacidade de um centro educativo para servir a diversidade dos seus alunos, promovendo que todos sejam valorizados de forma equitativa. É de esperar que todas as formas de apoio sejam reunidas num quadro único que procure garantir a participação de todos e a melhoria da escola como um todo (Booth; Black-Hawkins; Ainscow, 2000, tradução nossa).

Nessa perspectiva, ressalta a conveniência de que os Sistemas Educacionais Inclusivos disponibilizem um sistema de provisão de apoios, considerando os apoios específicos do âmbito da TA, como também os apoios de tipo pedagógico (Sánchez Gómez *et al.*, 2020; Thompson *et al.*, 2018).

Todavia, não devemos esquecer que a educação inclusiva não fica restrita ao que acontece dentro dos recintos educativos, mas que implica em mudanças mais amplas e profundas, abrangendo os âmbitos culturais, sociais, econômicos e políticos do sistema educativo. Como nos recorda o Comentário Geral nº 4 sobre o direito à educação inclusiva:

9. Garantir o direito à educação inclusiva implica uma transformação da cultura, das políticas e das práticas em todos os ambientes educativos formais e informais para acomodar as diferentes necessidades e identidades de cada aluno, bem como um compromisso para remover barreiras que impedem essa possibilidade. [...] A inclusão inclui o acesso à educação formal e informal de alta qualidade e não discriminatória e os progressos alcançados neste sentido. [...] Requer também uma transformação profunda dos sistemas educativos nas áreas da legislação, políticas e mecanismos para financiar, administrar, conceber, ministrar e monitorizar a educação (Organização das Nações Unidas, 2016).

O DIREITO À TECNOLOGIA ASSISTIVA: DA ÊNFASE NOS PRODUTOS À “SOLUÇÃO ASSISTIVA”

No imaginário mais comum, ao falar em TA ou tecnologia de apoio nos sistemas educacionais inclusivos, costuma-se pensar em objetos, instrumentos, aparelhos, aplicativos, isto é, nos produtos que podem ser disponibilizados nas instituições educativas para estudantes com deficiência.

Entretanto, o conceito de TA, desde a primeira definição em uma lei dos Estados Unidos de 1988 que já contemplava os serviços, enriqueceu-se de novas ênfases, âmbitos e significados que convêm assinalar porque serão indispensáveis ao pensar a relevância da implementação de TA dentro dos sistemas educacionais inclusivos. Nessa trajetória da ampliação do conceito de TA, chega-se hoje ao conceito de solução assistiva, que inclui os produtos, os serviços de assistentes profissionais e a acessibilidade dos entornos.

Em relação à elaboração do conceito de TA, pode-se destacar que, já em sua primeira definição, em um texto da legislação dos Estados Unidos de 1988, suas características como produto e serviço foram contempladas:

Para efeitos desta Lei:

RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA: O termo recurso de TA significa qualquer item, peça de equipamento ou um sistema de produto, quer seja adquirido comercialmente, modificado ou customizado que é usado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais de indivíduos com deficiências.

SERVIÇOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA: O termo serviço de TA significa qualquer serviço que diretamente assiste um indivíduo com uma deficiência na seleção, aquisição ou uso de um recurso de TA (USA, 1988, seção 3, tradução nossa, grifo nosso).

Duas propriedades dos serviços de TA podem ser notadas na definição da legislação norte-americana: sua função instrumental perante “os recursos/ produtos” (aqueles que auxiliam a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos) e seu âmbito individualizado (uma pessoa com deficiência).

Em seu desenvolvimento extremamente dinâmico, a TA ganhou progressivamente mais importância e abrangência e, em consequência, também se ampliou o âmbito de atuação dos serviços de TA. Estes passaram a abranger não apenas atendimentos às pessoas com deficiência, mas também às famílias, aos profissionais que as atendem, e, em um âmbito ainda maior, aos serviços públicos nos mais diversos setores e estratégias: legais, sociais, educacionais, de PD&I, assistenciais, de turismo e lazer, etc. (Roca Dorda; Roca González; Campo Adrián, 2004).

Dessa forma, os serviços ligados à provisão de TA alcançaram tal magnitude que chegaram a constituir nacionalmente verdadeiros “Sistemas de Prestação de Serviços”, referindo-se à legislação social nacional: procedimentos e regulamentos relativos ao fornecimento de auxílios técnicos, incluindo serviços relacionados, como informações e treinamento com peculiaridades específicas por país (Empowering Users Through Assistive Technology, 1999; Horizontal European Activities in Rehabilitation Technology, 1994; 2012).

Nesse processo, se por um lado os serviços de TA se ampliaram de forma acelerada, por outro, eles também abriram um novo tipo de serviços que se “emancipou” — por assim dizer — do caráter instrumental perante os produtos de TA, e adquiriram uma consistência assistiva “*per se*”, pela sua própria natureza, por seu próprio funcionamento e pelos consequentes efeitos produzidos na pessoa com deficiência. Tal é o caso da Tecnologia Assistiva do Emprego Apoiado.

Uma definição de TA, que contempla especificamente o âmbito da educação e não vincula necessariamente os serviços aos produtos, pode encontrar-se no conceito recomendado pelas organizações Associação para o Avanço da Tecnologia Assistiva na Europa – AAATE e Rede Europeia de Informações em Tecnologia Assistiva – EASTIN: “Tecnologia Assistiva (TA) é um termo genérico que indica qualquer produto ou serviço, baseado em tecnologia, que possibilita as atividades na vida diária, educação, trabalho ou lazer das pessoas de todas as idades com limitações” (Association for the Advancement of Assistive Technology in Europe; European Assistive Technology Information Network, 2012).

No Brasil, a definição legal de TA contempla uma ampla diversidade: produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços. A Lei Brasileira de Inclusão – LBI ou Estatuto das Pessoas com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), reproduziu o conceito de TA elaborado pelo Comitê de Ajudas Técnicas (Galvão Filho, 2009) e definiu, em seu art. 3º, as ajudas técnicas ou tecnologias assistivas como:

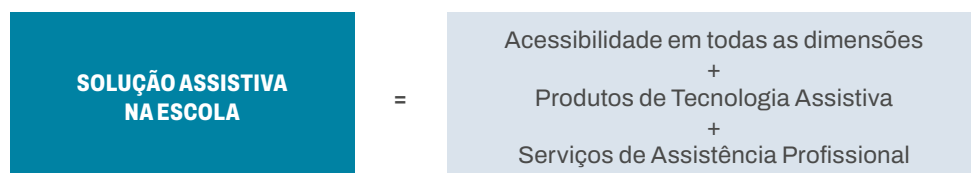
III – tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015).

A ênfase em detalhar a complexidade de fatores e dimensões que interatuam na utilização de TA deriva-se de que, no imaginário comum, como assinalado, frequentemente se pensa nela como se fosse apenas um produto semelhante a qualquer artigo que se adquire no supermercado, quando, na realidade, precisa-se levar em consideração serviços de assistentes profissionais e pessoais, assim

como o ambiente. Dessa forma, até para evitar que as pessoas comprem apressadamente TA e depois a abandonem por não terem levado em consideração essas interfaces, a AAATE e EASTIN propuseram o conceito de solução assistiva:

Em geral, a solução de uma necessidade individual pode exigir algo mais do que apenas um produto: requer muitas vezes o contributo de vários artigos provenientes quer do circuito comercial de grande consumo, quer do mundo das tecnologias assistivas, cuja montagem e configuração podem variar de um indivíduo para outro e de um contexto para outro; às vezes implica **modificações ambientais personalizadas**, por exemplo, a adaptação de um banheiro, cozinha ou local de trabalho; para certas pessoas, ele também pode requerer **assistência pessoal**, em maior ou menor grau de acordo com as necessidades individuais e o contexto. No geral, todos esses produtos e intervenções como um todo constituem a **solução assistiva** customizada às necessidades daquele usuário específico (Association for the Advancement of Assistive Technology in Europe; European Assistive Technology Information Network, 2012, grifo nosso).

O conjunto de componentes da solução assistiva para cada estudante no âmbito educacional pode ser sinalizado no seguinte gráfico:



Nesse tripé que conforma a solução assistiva, é necessário diferenciar a TA da acessibilidade, embora exista uma profunda relação entre elas e ambas constituam direitos das pessoas com deficiência. A acessibilidade é uma condição de todo e qualquer espaço ou ambiente, seja físico ou virtual. Estes devem ser acessíveis, compreensíveis, usáveis de forma fácil e prazerosa, para todos os seres humanos, seja qual for a limitação ou a diversidade funcional de cada pessoa. Já a TA se comporta como uma ferramenta, um meio, para ajudar à realização de qualquer tipo de atividade e participação em qualquer ambiente, porque a função dela é atuar destravando a relação obstrutiva que se dá na situação de deficiência, na relação entre o impedimento da pessoa e a barreira do ambiente. Dessa forma, o desafio para desenvolver sólidos sistemas educacionais passa pela implementação de sistemas de provisão de soluções assistivas.

A TRANSIÇÃO EDUCAÇÃO – TRABALHO MEDIANTE O EMPREGO APOIADO

A preparação para o trabalho constitui um objetivo fundamental da educação, junto com a finalidade do desenvolvimento pessoal e do aprendizado do exercício da cidadania, como afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). Situados nessa perspectiva, é importante que os sistemas educacionais inclusivos contemplem a tecnologia assistiva do Emprego Apoiado como uma prática da educação inclusiva a ser inserida no ensino médio e na educação superior, assim como também na educação profissional e tecnológica, e na educação de jovens e adultos, com o objetivo de conseguir que os estudantes com deficiência acessem a um emprego formal, o mantenham, e nele possam progredir e realizar seus projetos de vida.

A tecnologia assistiva do Emprego Apoiado nasceu em âmbito acadêmico como um conjunto de atividades de natureza educativa. Projetos desenvolvidos nas universidades de Virginia, Oregon, Washington e Wisconsin, nas décadas de 1970 e 1980, criaram uma nova metodologia para inserção de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho formal, que se destacou porque inverteu a trajetória habitual de colocação, em que primeiro se realiza a formação fora da empresa e, em seguida, se busca o emprego.

Procedendo em sentido contrário, o Emprego Apoiado foi conhecido por sua estratégia de “primeiro empregar, depois treinar”, porque o contrato de trabalho precede à formação da pessoa com deficiência, que acontece trabalhando, dentro da empresa, no próprio posto de trabalho (Trochim; Cook; Setze, 1994; Barcus *et al.*, 1988; Wehman, 2012).

De forma progressiva, diversas evidências foram comprovando que esse procedimento empregar → treinar funciona também com todas as pessoas com deficiência, sem importar o tipo dos seus impedimentos, físicos ou psicológicos, e seu nível de instrução. Isso acontece porque o Emprego Apoiado consegue desenvolver “apoios” antes, durante e depois do contrato de trabalho, que se tornam eficazes para destravar as diversas barreiras que impedem o acesso ao emprego das pessoas com deficiência.

Assim, o Emprego Apoiado (Bellver, 2012; Jordán de Urríes, 2006, 2008; Sousa *et al.*, 2005; Verdugo e Ramis, 2004; Wehman, 2012) foi se constituindo como uma metodologia para inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal, aplicando-se, posteriormente, também, para pessoas em situação de exclusão social com especial dificuldade em encontrar um emprego.

O emprego apoiado pode ser concebido como um conjunto de atividades de tipo educativo, denominadas “apoios”, consistentes em ações de formação, orientação, assessoria e acompanhamento, destinadas à inserção no emprego de pessoas com deficiência — e outros coletivos em situação de exclusão — que desejem trabalhar:

[...] serviços de mediação para a colocação competitiva no mercado de trabalho, englobando um conjunto de ações de assessoria, orientação, formação, treinamento e acompanhamento personalizado, dentro e fora do local de trabalho, realizadas por profissionais especializados, cujo objetivo consiste em conseguir que as pessoas com deficiência encontrem e mantenham trabalho nos termos da legislação brasileira, em igualdade de oportunidades e nas mesmas condições que o resto dos trabalhadores que desempenham funções equivalentes (Delgado Garcia; Blanes Sala; Instituto de Tecnologia Social, 2017, p. 25).

Esse conjunto de atividades educativas pode ser agrupado numa sequência metodológica de três etapas:

- Etapa I: Ações de orientação, formação e acompanhamento prévios ao momento do contrato de trabalho. Estas atividades educativas consistem na orientação e formação de preparação para o trabalho, destacando-se as atividades de elaboração do perfil vocacional e profissional da pessoa com deficiência que busca emprego, na procura por vagas no mercado de trabalho compatíveis com esse perfil profissional e na escolha por parte do candidato da vaga preferida.
- Etapa II: Ações de orientação, formação e acompanhamento realizadas no posto de trabalho, que buscam a formação profissional do trabalhador com deficiência, assim como a formação em habilidades sociais. Nesta etapa, as atividades educativas do Emprego Apoiado se estendem, também, para outros funcionários da empresa, e, entre elas, adquirem uma importância especial a formação para detecção e eliminação de barreiras de todo tipo, principalmente atitudinais, de comunicação e de acessibilidade, assim como o desenvolvimento e/ou disponibilização de produtos de TA.
- Etapa III: Ações de orientação, formação e acompanhamento relativas à retenção do trabalhador com deficiência no posto de trabalho e à progressão na carreira profissional. Nesta etapa, progressivamente, os profissionais especializados na metodologia do Emprego Apoiado, ou seja, os Técnicos de Emprego Apoiado — um misto de orientadores, professores, educadores sociais e monitores do trabalhador com deficiência —, iniciam o processo de retirada progressiva do local de trabalho, espaçando a disponibilização dos apoios para os momentos em que sejam necessários, tendo obtido a consecução da autonomia laboral do trabalhador com deficiência.

Transitar da educação inclusiva ao emprego inclusivo mediante o Emprego Apoiado pode revestir uma variedade considerável de formas, estratégias e ações, tendo em vista a diversidade de níveis educacionais, centros educativos e de contextos locais, sociais e culturais. A seguir, propomos algumas estratégias que nos parecem particularmente relevantes.

Os estudos sobre as transições escola-trabalho de alunos com deficiência (Gutierrez Melgarejo, 2016) destacam que o Emprego Apoiado constitui uma estratégia com estrutura e identidade próprias a ser inserida dentro de um conjunto de atividades de transição à vida adulta e que deve ser realizado em articulação estreita e parcerias diversas com o entorno social: famílias, entidades que prestam serviços para pessoas com deficiência, o setor empresarial e o poder público.

Considera-se desejável que cada unidade educativa crie um programa de Emprego Apoiado, que no ensino médio pode ser uma atividade específica sob coordenação do Professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE oferecido aos estudantes com deficiência, no contraturno escolar, por exemplo.

No ensino superior e educação profissional e tecnológica, além da possibilidade de participação dos estudantes com deficiência no Programa do Emprego Apoiado, vislumbra-se a possibilidade de elaboração de cursos técnicos, bem como projetos de extensão voltados à formação do Técnico de Emprego Apoiado, como mais uma possibilidade de atuação profissional para pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, engenheiros em tecnologia assistiva, entre outras profissões que apresentam afinidade com a metodologia do Emprego Apoiado e que possam colaborar.

Deve ser acrescido, por derradeiro, que o Emprego Apoiado é reconhecidamente a melhor estratégia para que as pessoas com deficiência encontrem e mantenham um emprego (Jordán de Urríes; Verdugo, 2014), sendo, então, também recomendável sua inserção no sistema educacional por motivos de eficácia e eficiência. Nessa perspectiva, por causa da sua efetividade, deve-se notar que vários estudos mostraram que o Emprego Apoiado é também a estratégia mais econômica, a que apresenta melhor relação custo-benefício, quando comparada com outras iniciativas que buscam específica e diretamente a inserção no emprego das pessoas com deficiência (Cimera, 2000; Beyer; Beyer, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto situou-se na perspectiva da *Rede Ibero-americana para o Desenvolvimento dos Sistemas Educacionais Inclusivos*, da OEI, escolhendo a exposição de três ideias-forças — conceitos que possuem dimensão epistêmica e normativa ao mesmo tempo — com potencialidade para contribuírem com o desenvolvimento dessa iniciativa.

A categoria do “apoio” como direito e como a nova modalidade de realização das políticas públicas destinadas para as pessoas com deficiência pode contribuir para auxiliar os Estados na transição da implementação das políticas públicas baseadas no modelo médico para a perspectiva dos direitos humanos da deficiência.

A noção de “solução assistiva”, como integração harmoniosa dos “produtos” de TA, dos “serviços” proporcionados por profissionais especializados em TA e da condição de “acessibilidade” dos entornos, possui a propriedade da maior efetividade para conseguir o efeito desejado de melhora dos processos de ensino e aprendizagem, assim como da qualidade da vida escolar e da participação.

Por fim, a tecnologia assistiva do Emprego Apoiado, em projetos de transição educação-emprego, pode ajudar para que o sistema educativo melhore a finalidade de preparação dos alunos e alunas com deficiência para o trabalho.

REFERÊNCIAS

ABBERLEY, P. The concept of oppression and the development of a social theory of disability. **Disability, Handicap and Society**, v. 2, n. 1, 1987, p. 5-20.

ABBERLEY, P. **The significance of work for the citizenship of disabled people**. University College Dublin. Dublin: 1999.

ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF ASSISTIVE TECHNOLOGY IN EUROPE; EUROPEAN ASSISTIVE TECHNOLOGY INFORMATION NETWORK. **Service Delivery Systems for Assistive Technology in Europe**: Position Paper, AAATE; EASTIN, 2012.

BARCUS, M.; GRIFFIN, S.; MANK, D.; RHODES, L.; MOON, S. **Supported Employment Implementation Issues**. Richmond: Rehabilitation Research and Training Center School of Education / Virginia Commonwealth University, 1988.

BARNES, C; MERCER, G.; SHAKESPEARE, T. **Exploring disability**: A sociological introduction. Cambridge: Polity Press, 1999.

BELLVER, F. El Empleo con Apoyo en Europa. *In*: VERDUGO, M. Á.; NIETO, T. S.; CRESPO, M. C., JORDÁN DE URRIES, B. (org.). **Cambio organizacional y apoyo a las graves afectaciones**. Salamanca: Amarú Ediciones, 2012.

BEYER, S.; BEYER, A. **The economic impact of inclusion in the open labour market for persons with disabilities**. Bruselas: European Association of Service Providers for Persons with Disabilities (EASPD), 2016.

BOOTH, T.; BLACK-HAWKINS, K.; AINSCOW, M. **Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva**: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, 2000.

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: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 ago. 2024.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: 2011. Disponível em: https://www.gov.br/turismo/pt-br/centrais-de-conteudo/-publicacoes/turismo-acessivel/Convencao_Pessoas_com_Deficiencia.pdf. Acesso em: 17 ago. 2024.

CIMERA, R. E. The cost-efficiency of supported employment programs: A literature review. **Journal of Vocational Rehabilitation**, v. 14, p. 51–61, 2000.

DEGENER, T. Disability in a human rights context. **Laws**, v. 5, n. 3, 1-24, 2016.

DELGADO GARCIA, J. C.; BLANES SALA, J.; INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL. Uma proposta de Anteprojeto de Lei de Política Nacional de Trabalho com Apoio para Pessoas com Deficiência. In: DELGADO GARCIA, J. C.; INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL (org.). **Trabalho com Apoio para Pessoas com Deficiência**: Uma proposta de política pública. Metodologia do Emprego Apoiado. São Paulo: ITSBRASIL, 2017. p. 14-29.

DEVANDAS-AGUILAR, C. Informe de la Relatora Especial del Consejo de Derechos Humanos sobre los derechos de las personas con discapacidad. **Assembleia Geral das Nações Unidas**, A/71/314, 2016. Disponível em: <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n16/254/24/pdf/n1625424.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2014.

DINIZ, D. **O que é Deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

EMPOWERING USERS THROUGH ASSISTIVE TECHNOLOGY. **A por ello:** un manual para usuarios de tecnología de la rehabilitación. Copenhague: EUSTAT, 1999.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? *In:* MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (org.). **Conexões:** educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 207-235.

GRIFFO, G. **La riqueza de las diversidades.** III Jornadas científicas de Investigación sobre personas con discapacidad. “Hacia una nueva concepción de la discapacidad”. Salamanca: 1999.

GUTIERREZ MELGAREJO, A. M. **Transición de la escuela inclusiva al empleo inclusivo de jóvenes con discapacidad:** Una revisión teórica. Trabajo de Fin de Master. Universidad de Salamanca, 2016.

HORIZONTAL EUROPEAN ACTIVITIES IN REHABILITATION TECHNOLOGY. **HEART Final Report on Service Delivery.** Bruxelles: HEART; European Commission, 2012.

HORIZONTAL EUROPEAN ACTIVITIES IN REHABILITATION TECHNOLOGY. **Rehabilitation technology service delivery.** C. 4. Report 2. Rehabilitation technology service delivery systems in Europe. Brussels: HEART Line C; European Commission, 1994.

JORDÁN DE URRÍES, F. B. Concepto, características y elementos del empleo con apoyo. *In:* RABANAL, R.; VIDRIALES, R. (org.). **Manual de buenas prácticas en empleo con apoyo para personas con autismo.** Madrid: Confederación Autismo España, 2006. p. 11-32.

JORDÁN DE URRÍES, F. B. Fundamentos del Empleo con Apoyo. **Cuaderno FEDACE:** Empleo con Apoyo y Daño Cerebral Adquirido. Madrid: n. 8, p. 12-39, 2008.

JORDÁN DE URRÍES, F. B.; VERDUGO, M. A. Aproximación al problema de la inactividad en las personas con discapacidad. **Revista del Ministerio de Empleo y Seguridad Social**, n. 111, p. 63-76, 2014.

MARKS, D. **Disability:** Controversial debates and psychosocial perspectives. Londres: Routledge, 1999.

OLIVER, M. ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? *In*: BARTON, L. (org.). **Discapacidad y sociedad**. Madrid: Morata/Fundación Paideia, 1998. p. 34-58.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva**. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nova York: ONU, 2016. Disponível em: <https://www.ohchr.org/es/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>. Acesso em : 17 ago. 2024.

PALACIOS, A. **El modelo social de discapacidad**: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Colección CERMI, nº 36. Madrid: CERMI, Cinca, 2008.

ROCA DORDA, J.; ROCA GONZÁLEZ, J.; CAMPO ADRIÁN, M. E. De las ayudas técnicas a la tecnología asistiva. *In*: SOTO PÉREZ, F. J.; RODRÍGUEZ VAZQUEZ, J. **Tecnología, Educación y Diversidad**: Retos y realidades de la inclusión digital. España: Consejería de Educación y Cultura. Madrid, 2004. p. 235-239.

SÁNCHEZ-GÓMEZ, V.; LÓPEZ, M.; AMOR, A. M.; VERDUGO, M. A. Apoyos para la Calidad de Vida de Escolares con y sin Discapacidad: Revisión de Literatura. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, v. 9, n. 2, p. 327-349, 2020.

SCHALOCK, R. L. **Hacia una nueva concepción de la discapacidad**. III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1999.

SOUSA, A. *et al.* **Manual de formação de técnicos em emprego apoiado**. Lisboa: APEA, 2005.

THOMPSON, J. R.; WALKER, V. L.; SHOGREN, K. A.; WEHMEYER, M. L. Expanding inclusive educational opportunities for students with the most significant cognitive disabilities through personalized supports. **Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 56, n. 6, p. 396-411, 2018.

TROCHIM, W. M. K.; COOK, J. A.; SETZE, R. J. Using concept mapping to develop a conceptual framework of staff's views of a supported employment program for persons with severe mental illness. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 62, n. 4, p. 766-775, 1994.



UNION OF THE PHYSICALLY IMPAIRED AGAINST SEGREGATION. **Fundamental Principles of Disability**. London (UK): UPIAS, 1976.

USA. 102 STAT. 1044. **Public Law** 100-407, Aug. 19, 1988.

VERDUGO, M. A.; RAMIS, C. V. **Evaluación de la calidad de vida en empleo con apoyo**. Proyecto ALSOI. Salamanca: Universidad de Salamanca, Publicaciones del Inico, 2004.

WEHMAN, P. Supported Employment: What is it? **Journal of Vocational Rehabilitation**, v. 37, n. 3, p. 139-142, 2012.

TECNOLOGIA ASSISTIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO

**MARA SARTORETTO
RITA BERSCH**

INTRODUÇÃO: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns da rede regular de ensino coloca o sistema educacional brasileiro, em todas as suas esferas, diante de novos e grandes desafios. Esse talvez seja um dos temas que, nos últimos anos, mais têm provocado discussões, análises e reflexões que envolvem os professores da escola comum, da educação especial e das universidades, as famílias e a própria mídia. As discussões e as reflexões apontam para as modificações que devem ser implementadas na organização e na prática pedagógica das escolas.

As diferenças que se manifestam não somente pela deficiência, mas também em função da raça, do sexo, da religião, da cultura de cada um e de cada grupo social, transpõem os muros da escola, atravessam as paredes da sala de aula e, se prestarmos atenção, veremos, em cada turma, muitos estudantes pedindo que suas diferenças sejam reconhecidas e respeitadas. Haja ou não estudantes com deficiências na sala de aula, cada turma será sempre um painel de individualida-

des, uma diferente da outra. A educação inclusiva pressupõe que todos aprendam juntos, na mesma escola, e que se reconheça a diferença de cada um, sem exceção.

Analisando a história das pessoas com deficiência, verificamos que, por muitos anos, elas perderam a sua identidade fundamental de ser humano ou de indivíduo e passaram a ser identificadas não pelo nome, mas por sua deficiência: o cego, o down, o surdo, o autista, etc. As crianças com deficiência (chamados “deficientes”) não tiveram acesso à escola comum: ou ficavam em casa, ou eram atendidas em espaços segregados (classes ou escolas especiais), convivendo apenas com colegas com deficiência. E quando, num momento posterior, os pais de alguns desses estudantes procuravam a escola comum para matricular seus filhos, só conseguiam a matrícula se aquela criança, num processo de seleção prévia, atendessem a certos requisitos de um padrão de deficiência considerado apto a frequentar a escola comum, dentro de um modelo de escola e de sala de aula já posto e intocável. Nesse modelo, a escola não precisaria mudar absolutamente nada; os alunos teriam que mudar para se adequar às exigências da escola.

O progressivo aumento do número de estudantes com deficiência que, nos últimos anos, vêm ingressando nas escolas comuns tem forçado, no âmbito do sistema educacional, uma profunda reflexão sobre a função da escola e sobre seu papel de formação das futuras gerações.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS ORGANIZACIONAIS

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008, o Decreto nº 6.571/2008, homologado pelo Ministério da Educação por meio do Parecer nº 13/2009, e a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação – CNE, têm estabelecido, de forma clara e irreversível, os parâmetros e os modos operacionais para a escola matricular na classe comum estudantes com deficiência e a eles oferecer as condições de permanência e de aprendizagem. Nessas diretrizes, assume particular importância a tarefa atribuída ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, que deverá estar solidamente fundamentado e baseado no que reza a Resolução nº 4 e que tem na Tecnologia Assistiva os recursos, as estratégias e o serviço que irão proporcionar a participação efetiva dos estudantes com deficiência em todas as atividades previstas no currículo escolar.

Muitas são as barreiras que deverão ser superadas para que o AEE cumpra sua função e, conseqüentemente, o processo de inclusão dos estudantes com deficiência se efetive na prática pedagógica e no ambiente escolar como um todo. Para que isso aconteça, a articulação entre a educação especial e a escola comum deve ocorrer em todas as etapas e em todos os níveis de ensino, do básico ao superior, sem descaracterizar o que é próprio de cada um desses níveis.

Entendemos que a deficiência se manifesta quando a pessoa com deficiência encontra no ambiente algo desfavorável, que venha limitar ou impedir a sua participação e interação. Na perspectiva da educação inclusiva, os problemas que procuraremos identificar e resolver não se referem à condição pessoal do estudante, mas às barreiras do contexto escolar. Não se trata de mudar a pessoa, mas sim de intervir para mudar o contexto. Será necessário um trabalho compartilhado e, ao mesmo tempo, distinto e complementar entre professor da classe comum e professor do AEE: ao professor da sala comum compete o ensino das áreas do conhecimento e ao professor especializado a identificação de barreiras e a promoção da acessibilidade para a garantia da permanência, com aprendizagem, no ensino comum. Na prática, o AEE poderá realizar sua função somente se houver o encontro entre o professor especializado e o professor da sala comum, para a troca de informações e planejamento conjunto de ações.

Outro ponto a ser considerado é a necessidade de presumir a competência dos estudantes com deficiência e oportunizar a eles todas as vivências propostas no currículo escolar, sem reduzir desafios e sem “adaptar”, retirando conteúdos que imaginamos não serem capazes de aprender. Acreditamos que todos os estudantes aprendem; eles trazem consigo conhecimentos prévios que foram construídos ao longo da vida e precisam ser expostos a novos conhecimentos e novos desafios, junto com seus colegas. Ao propor um currículo diferenciado por presumir que um estudante com deficiência não conseguirá aprender, nós retiramos dele a chance de acessar novas informações, relacionar o novo com o que já conhece, vivenciar e manifestar o que e como aprende.

ATRIBUIÇÕES DO AEE

Medidas de apoio específicas poderão ser necessárias aos estudantes com deficiência e devem proporcionar a eles a participação plena nas atividades curriculares e extracurriculares, junto com seus colegas. As atribuições do professor do AEE estão descritas no art. 13 da Resolução nº 4 do CNE (Brasil, 2009):

- 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.

Para que todas as atribuições sejam contempladas, no projeto político-pedagógico da escola e na organização do AEE deve estar previsto o tempo para formação continuada, tanto para os professores do AEE quanto para os do ensino comum, visando à compreensão e ao aprofundamento dos princípios da escola inclusiva e à sua efetivação no cotidiano pedagógico da escola.

Ao observarmos as atribuições do professor de AEE, encontramos os termos “recursos pedagógicos e de acessibilidade”, bem como “recursos de tecnologia assistiva”. Para atender à atribuição de identificar e implementar esses recursos no contexto educacional inclusivo, o profissional que atua no AEE deve ter conhecimento aprofundado sobre acessibilidade e tecnologia assistiva e estes temas deveriam ter uma carga horária considerável na formação deste profissional, seja na graduação, especialização, bem como na formação continuada em serviço.

Analisando ainda o conjunto das atribuições, percebemos que a educação especial, ofertada agora por meio do AEE, nas salas de recursos multifuncionais, deixou de ser uma modalidade de ensino destinada a um grupo de estudantes, atendidos por um professor especialista em uma determinada área de deficiência que, com frequência, ao longo de vários anos, tentava “normalizar” estes estudantes.

Por isso, a escola que implanta uma sala de recursos multifuncional deve ter bem claro que não cabe mais utilizar o atendimento especializado para fazer reforço escolar, resolver os problemas de aprendizagem, atender aos alunos com deficiência no mesmo turno em que frequentam a sala comum, para não atrapalhar o professor e seus colegas.

ESCOLA INCLUSIVA: UM TRABALHO EM REDE

Esse processo de mudança, porém, não obterá êxito se a responsabilidade pela sua efetivação recair apenas sobre a pessoa do professor do AEE. Dentre todos os agentes da dinâmica escolar, o gestor escolar, de modo especial, tem um papel fundamental no processo de implantação e funcionamento adequado do serviço de atendimento educacional especializado e, mais concretamente, das salas de recursos multifuncionais. A ele, junto com sua equipe, cabe dinamizar, no dia a dia da escola, uma gestão escolar democrática e incentivar uma prática pedagógica comprometida com a qualidade e preocupada mais em desenvolver habilidades e competências do que em armazenar, memorizar e repetir informações, e que veja na diferença não um obstáculo, não um estorvo, mas um convite à reflexão e à mudança. Mas, para que isso aconteça, será preciso, em primeiro lugar, garantir a formação continuada e permanente do corpo docente visando à superação do paradigma do professor quadro-verde, giz e saliva.

Com relação aos professores que atendem alunos com deficiências nas classes comuns, a equipe diretiva deve oportunizar-lhes tempo para encontros com colegas do Atendimento Educacional Especializado, reuniões com profissionais da saúde, quando se fizerem necessárias, e, acima de tudo, um espaço de interlocução entre todos os envolvidos no processo, onde se possa refletir e discutir sobre os problemas que os afligem e as necessidades que devem ser atendidas. Todas essas mudanças devem estar presentes no corpo do projeto político pedagógico e não como um mero apêndice.

A TA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Com o objetivo de subsidiar políticas públicas, o Comitê de Ajudas Técnicas – CAT, instituído pela Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006, propôs e aprovou o seguinte conceito de tecnologia assistiva:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Comitê de Ajudas Técnicas, 2007, p. 3).

A Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146, de 6 de julho de 2015, estabelece alguns conceitos importantes que envolvem o estudo da Tecnologia Assistiva e sua aplicação. Diz o art. 3º da LBI:

I. Acessibilidade: 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.

III. Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

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 (Brasil, 2015).

Nos conceitos apresentados acima, podemos destacar que a TA é um conhecimento aplicado e é também um serviço que tem por objetivo promover ou qualificar o desempenho de pessoas com deficiência em funções variadas e, assim, romper impedimentos ou limitações de acesso e participação. Tecnologia Assistiva inclui produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas que serão utilizadas por pessoas com deficiência, mobilidade reduzida ou também aquelas que apresentam limitações funcionais temporárias.

A TA apoiará seus usuários na realização de atividades do cotidiano como a mobilidade, o autocuidado, a alimentação, o vestuário, a higiene pessoal, a comunicação, o acesso às informações, ao esporte e lazer, ao controle de ambiente, à expressão artística, à produção de escrita, o acesso ao texto, acesso e utilização do computador e dispositivos móveis, a utilização de ferramentas para o trabalho e qualquer outra atividade pretendida.

O cotidiano da escola é repleto de desafios: os estudantes circulam em diferentes ambientes e neles realizam atividades variadas. Garantir a acessibilidade aos estudantes com deficiência significa assegurar a eles a igualdade de oportunidades oferecida às demais pessoas, tendo acesso a todos os espaços,

às informações, à comunicação, à participação nos projetos e ações propostos no currículo escolar. Para que isso aconteça, precisaremos agir concretamente organizando serviços e trazendo à instituição de ensino as medidas de apoio necessárias.

No Brasil, o texto da PNEEPEI/2008, ao apresentar quais são as atribuições do AEE, afirma:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas [...] (Brasil, 2008).

O AEE é o serviço de TA que acontece na escola e possui a atribuição de coordenar ações para identificar, elaborar e organizar os recursos de acessibilidade aos estudantes com deficiência. A partir da PNEEPEI/2008, a modalidade de educação especial adentra a escola comum e passa a focar sua ação na acessibilidade, tendo por objetivo promover as condições necessárias para que a educação dos estudantes com deficiência aconteça no ambiente escolar, conforme propostas do currículo comum.

Para o reconhecimento das barreiras à participação, há a necessidade de observação e escuta do estudante para se identificar em que espaços e em que atividades ele atua plenamente, parcialmente ou está excluído. Há que se investigar também se os apoios já disponibilizados incluem ou discriminam por separá-lo do grupo, por reduzir oportunidades comuns, por subestimar possibilidades de aprender. Frequentemente, são propostas algumas medidas de apoio aos estudantes com deficiência que estão mais identificadas com o modelo de integração e não de inclusão, portanto, o processo de avaliação e intervenção em TA deve fundamentar-se na perspectiva inclusiva que busca propor soluções à participação igualitária desses estudantes nos desafios educacionais.

Para elaborar soluções a um “problema funcional identificado”, é preciso um tempo de análise e pesquisa sobre possíveis alternativas de recursos. A primeira pergunta que devemos responder é: O que causa este problema? Não podemos esquecer aqui que, na perspectiva inclusiva, estamos ancorados ao modelo social da deficiência e, portanto, nossa atenção deverá se voltar especialmente ao meio, a fim de compreender o que pode ser mudado ali, no sentido de possibilitar o acesso, a participação autoral do estudante na atividade proposta e, portanto, às condições para sua evolução no aprendizado, tendo como meta atingir os objetivos educacionais propostos a ele e ao grupo a que pertence.

Em pesquisa sobre a aplicação de TA no contexto educacional, Bersch (2009) cita diferentes autores que sugerem que, no contexto educacional, a tecnologia assistiva tem como foco promover as condições necessárias para que o estudante

com deficiência atinja as metas do planejamento pedagógico. Macomb (2020) refere que conhecer os objetivos educacionais propostos ao estudante será de fundamental importância, no sentido de que permite identificar as ferramentas adequadas que o apoiarão a alcançar as metas pretendidas no campo educacional. Essa afirmação confirma a proposta de Zabala (2020), quando também refere não ser possível definirmos corretamente qual será a melhor tecnologia se não tivermos clareza sobre o objetivo educacional que o estudante pretende alcançar a partir de sua utilização.

Para cumprir sua função, o serviço de TA na escola, liderado pelo professor de AEE, deverá necessariamente interagir com o professor da classe comum, conhecer seu planejamento, incluindo os objetivos, as atividades, os materiais e a avaliação. Ao identificar restrição de participação em alguma atividade, deve-se partir para a pesquisa sobre alternativas de recursos de TA a serem experimentados, definidos e depois disponibilizados ao estudante no contexto educacional.

Uma etapa de experimentação de diferentes alternativas de recursos de TA possibilitará ao estudante perceber e indicar qual o recurso que melhor atende a sua necessidade, valorizando suas habilidades e interesses. A tomada de decisão sobre a TA apropriada ou a indicação de ajustes necessários nos recursos já disponíveis deverá acontecer de forma compartilhada entre os profissionais e o estudante com deficiência.

Uma solução em TA, quando identificada, precisa seguir com seu usuário para ser utilizada nos diferentes espaços onde se faça necessário. Ao introduzir as soluções de recursos de TA, poderá haver a necessidade de formação do estudante para que ele obtenha uma competência operacional na utilização do seu recurso. Para essa formação, o estudante deverá ser atendido na sala de recursos, no contraturno escolar. Por outro lado, também será importante uma formação ou orientação aos parceiros e isto envolve toda comunidade escolar e a família.

O organograma a seguir apresenta as etapas de avaliação e implementação da Tecnologia Assistiva:

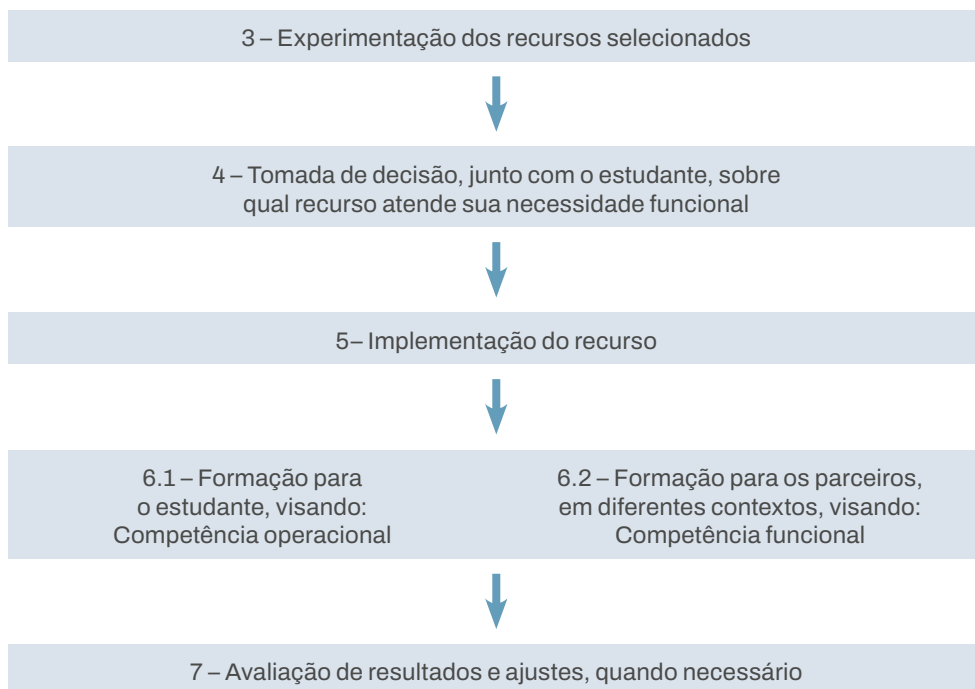
TECNOLOGIA ASSISTIVA: AVALIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO

1 – Considerações iniciais com dados sobre o estudante, o contexto e a tarefa: definição clara dos problemas a serem resolvidos por meio da TA, ou outros apoios



2 – Pesquisa sobre recursos existentes, seleção ou construção de recursos que serão enviados para a fase de experimentação





Fica então a pergunta: Como acertar na indicação de um recurso de TA de forma a responder às expectativas de um estudante com deficiência, em apoio a um desempenho positivo na realização de tarefas e no aprendizado? Inspirados no instrumento de avaliação SETT (do inglês *Student, Environments, Tasks and Tools*: estudante, ambiente, tarefa e recurso) (Zabala, 2020), apresentamos, a seguir, questões a serem respondidas para a identificação de uma solução em termos de recursos de TA:

O Estudante:

- Como é sua condição pessoal (motora, sensorial, intelectual, emocional, desempenho acadêmico, comunicação, etc.), no sentido de apontarmos habilidades e apoios necessários?
- Quais áreas demandarão nossa atenção especial? Por quê?
- A manifestação clara dos problemas que o estudante pretende ver resolvidos. Quais são seus interesses e prioridades neste sentido?

O contexto:

- Como a escola está organizada?
- Há recursos humanos disponibilizados (ou não)?
- Há recursos materiais disponíveis ou ausentes?
- Como está a acessibilidade ambiental e de comunicações?

- Quais os conhecimentos da equipe sobre acessibilidade e como ela consegue aplicá-los? Quais os conhecimentos que a equipe necessita aprofundar?
- Como é a gestão de tempo dos profissionais para efetivação de ações em parceria (AEE, sala comum, gestão, família, profissionais da escola e colegas, profissionais da saúde, direito, engenharia e outros)? Como são estas parcerias efetivamente?

A tarefa:

- Em que atividade o aluno deseja ver seu desempenho qualificado pela TA? Como ele executa esta atividade hoje?
- Quais os objetivos educacionais vinculados à tarefa proposta?

Os Recursos:

- Quais recursos de TA já são disponibilizados e seus resultados?
- Quais recursos poderiam ser experimentados?
- O recurso sugerido apoia o usuário a atingir o objetivo educacional proposto?

Entendemos que poderemos evoluir na pesquisa e/ou produção do recurso de TA que apoiará o estudante, após responder essas questões que permitem conhecer sobre o estudante, o ambiente e a tarefa que este pretende realizar ou qualificar seu desempenho.

FATORES RELACIONADOS AO SUCESSO OU INSUCESSO DA TA

Definir a compra de recursos de TA considerando apenas o tipo de deficiência levará inevitavelmente a subutilização ou abandono dos recursos. Cada estudante possui um conhecimento e uma vivência prévia que faz com que ele se envolva e realize as atividades propostas pelos professores. Por esse motivo, não será possível propor recursos de TA considerando apenas grupos de estudantes com a mesma deficiência: intelectual, física, sensorial, autismo e outros. Estudantes com deficiência são também sujeitos únicos que, a partir de uma condição favorável de acesso e participação em desafios comuns, percorrerão caminhos inimagináveis a quem acompanha o processo de desenvolvimento desses estudantes. Quando falamos em acessibilidade e participação, olhamos para o contexto e para a tarefa, e procuramos entender que barreira precisa ser removida ou que recurso pode ser introduzido em termos de TA, para que este estudante, com suas habilidades e necessidades únicas, possa acessar, interagir, explorar, criar, expressar-se e construir conhecimentos a partir de vivências propostas no coletivo.

Outro ponto importante a se considerar: TA é um recurso que pertence ao seu usuário e não pode ficar restrito à sala de recursos multifuncionais.

O professor do AEE deverá, portanto, saber avaliar e identificar o que limita ou impede a participação do seu estudante e, a partir disso, poderá pesquisar, construir, propor e ensinar o uso da tecnologia assistiva. Esse trabalho se inicia com a observação do estudante nos diferentes momentos e espaços da escola, passa pelo conhecimento do planejamento de aula do professor de classe comum e faz uma minuciosa pesquisa de possíveis barreiras existentes no meio, na forma como a atividade é proposta e nos materiais sugeridos.

Bersch (2009), em sua pesquisa sobre a TA, apresenta um conjunto de fatores que levam ao abandono ou subutilização da TA e que foram discutidos por diferentes autores. Um fator muito importante e que justifica o abandono da tecnologia assistiva é a falha por não considerar as opiniões e preferências do usuário. Com muita frequência, as expectativas que o usuário tem com uma ferramenta não se realizam porque suas metas, necessidades percebidas e preferências não são levadas em consideração na escolha da tecnologia mais adequada para ele (Scherer; Galvin, 1996, p. 4).

Outro aspecto que deve ser considerado é a personalidade do usuário. Qual é a sua tolerância à frustração? Será ele capaz de perseverar no esforço de aprendizagem para usar o dispositivo antes de perceber os resultados esperados? Na seleção de um dispositivo específico, a personalidade de uma pessoa e o seu meio ambiente influenciam tanto quanto suas limitações funcionais, senão mais. Uma vez que as necessidades sociais e as preferências do usuário e seu ambiente são estabelecidas, a equipe deve identificar cuidadosamente os aspectos concretos que impedem uma pessoa de usar um dispositivo com êxito. As habilidades cognitivas, sensoriais e físicas do usuário devem também ser consideradas (Kintsch; DePaula, 2002).

Ao escolher um recurso de TA, é preciso ter ciência de que esta decisão incidirá na vida da pessoa que o utilizará e poderá impor um modo diferente de desenvolver atividades cotidianas, bem como de estabelecer relações com o meio e com os outros. O uso da TA poderá incidir sobre a própria imagem e ainda requerer reorganização do ambiente doméstico, da escola ou do trabalho. Se estes aspectos não forem considerados no momento da tomada de decisão e se não houver um compromisso do usuário e dos parceiros com quem convive, sobre envolvimento prático, sobre aprendizado e utilização da TA, o recurso poderá resultar ineficiente.

A disposição do usuário em utilizar a TA depende de uma série de fatores complexos: a necessidade e a utilidade percebidas em relação à TA, a segurança, a percepção de que o uso da tecnologia assistiva beneficia ou prejudica o sentido de identidade pessoal. A heterogeneidade dos usuários e a diversidade de suas condições de vida significam que as preferências pessoais terão um papel muito forte em suas atitudes (McCreadie; Tinker, 2005).

A obtenção de um recurso de TA é apenas o começo. Sem um sistema de apoio adequado ao usuário do dispositivo — principalmente se for uma criança

ou alguém com uma limitação funcional maior —, ele poderá não conseguir aprender a usar seu recurso. Os parceiros, muitas vezes, não estão preparados para as responsabilidades de manejo, de personalização e ajustes do recurso; eles devem também aprender a usar o dispositivo, bem como estimular o usuário a utilizá-lo em sua interação diária (Kintsch; DePaula, 2002).

Algumas famílias se habituam a fazer as coisas pela pessoa com deficiência. A pressão adicional de aprender a personalizar uma ferramenta e, em seguida, facilitar a sua utilização e integração no contexto habitual de vida, pode se tornar impossível, em uma situação já considerada difícil. Os parceiros devem aproximar-se do novo recurso com a atitude correta e solicitar que o usuário utilize a ferramenta para ampliar suas habilidades, sempre que possível. Assim como pode ser mais fácil para os pais e professores fazerem as coisas pelo usuário, o mesmo pode acontecer em relação ao usuário (Scherer; Galvin, 1996; Scherer, 1996; Kintsch; DePaula, 2002).

Para o documento “A por ello” (Empowering Users Through Assistive Technology, 1999), a hipótese de êxito na implementação da TA poderá acontecer se ela for apropriada, contextual e consonante. Ele considera apropriada a tecnologia que demonstra ser eficaz em relação às tarefas previstas. A tecnologia é contextual na medida em que for bem adaptada ao meio e ao contexto de sua utilização. Por último, a tecnologia será consonante se corresponder ao modo de vida e à personalidade de seu usuário. O usuário final é a melhor pessoa para avaliar o que é mais apropriado, contextual e consonante para si, em cada situação. Esse processo se desenvolve por meio de um encontro construtivo entre a exigência do usuário e a competência da equipe de profissionais que o acompanha ao longo de todas as fases, da avaliação, da identificação do recurso apropriado, da sua implementação e da verificação no contexto.

Para orientar a escolha e evitar o abandono do recurso de TA, o especialista, prestador do serviço, deverá manter um repertório grande de informações sobre as características de diferentes produtos de TA, bem como ter capacidade de utilizar e personalizar vários dispositivos relacionados a diferentes características e necessidades do usuário. O especialista deve orientar o usuário e seus parceiros a aprender sobre as ferramentas disponíveis para, então, facilitar um processo colaborativo de seleção. O envolvimento do especialista em TA com o usuário e seus parceiros não termina com a aquisição do produto. Ele deve ensinar os parceiros, tornando-os capacitados a realizar as personalizações necessárias e os cuidados adequados com o produto. Deve também utilizar métodos adequados para ensinar o usuário a utilizar o dispositivo, até implementá-lo dentro de sua rotina (Kintsch; DePaula, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um direito incondicional de qualquer cidadão e não seria diferente para as pessoas com deficiência. Sendo o acesso garantido por conta da lei, precisamos saber que também os serviços e a tecnologia assistiva necessária para prover as condições ao aprendizado são reconhecidos como direito e precisam ser garantidos pelos prestadores de serviços educacionais. Diz a LBI no seu art. 74:

É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida (Brasil, 2015).

Cada escola deveria ter e disponibilizar os recursos de TA para o atendimento das necessidades específicas dos estudantes matriculados. O serviço de TA na escola se organiza a partir da ação do professor do AEE que atua na sala de recursos multifuncionais e estende seu olhar e sua ação para todos os espaços e projetos desenvolvidos pelos estudantes que atende.

A sala de recursos apoia os processos de avaliação, projeto, criação, experimentação e implementação da TA no contexto educacional. Para não incorrer em desperdício de recursos públicos, abandono ou subutilização da TA enviada para as escolas, uma rede de ensino que pretenda criar salas de recursos multifuncionais ou atualizar o conjunto de recursos já disponíveis, ao invés de enviar um kit padrão igual para todas as escolas, deveria investir na formação de seus professores, com objetivo de que saibam avaliar os estudantes público-alvo do AEE e adquirir os recursos indicados ao atendimento de suas demandas.

Sabendo que o momento da avaliação inclui a necessidade de experimentação de diferentes recursos de TA, podemos ainda sugerir que, em cada município, tenha um serviço de TA, com um laboratório bem equipado e com uma equipe comprometida com a pesquisa e a atualização constante nesta área, com a possibilidade de:

- Apoiar os processos de avaliação dos estudantes da rede e subsidiar os professores do AEE nesta tarefa.
- Realizar formação continuada sobre TA aos professores do AEE, demais professores e comunidade escolar.
- Fazer a gestão de todos os recursos de TA da rede, enviando para as escolas o que os estudantes matriculados necessitam e realocando outros recursos não utilizados.
- Fazer a manutenção dos recursos, adaptações necessárias para atendimento de necessidades particulares.

- Subsidiar com conhecimento a indicação de compra de recursos de TA para as escolas de acordo com as necessidades dos estudantes com deficiência.

Outra consideração importante é que ainda temos uma falsa ideia de que a TA é cara e que não faz parte da nossa realidade. Cada vez mais encontramos alta tecnologia gratuita (aplicativos e *softwares*) ou embutida nos sistemas operacionais que usamos diariamente e não sabemos que estão ali. Se soubéssemos usar tudo o que já está disponível, faríamos muito em relação à acessibilidade, sem gastos adicionais. Quando se trata de *hardwares* (*mouses*, teclados, acionadores, *tablets*, celulares, computadores...), esses são equipamentos de uso particular que, em alguns casos, precisaremos adquirir. Temos ainda o que chamamos de recursos de média e baixa tecnologia, que são órteses de mão, ponteiras, pranchas impressas de comunicação aumentativa e alternativa, recursos de cadeiras de rodas, assentos personalizados, entre outros.

Quando tivermos uma estrutura de serviço de TA organizada, garantindo que o recurso financeiro será investido no que realmente faz sentido para os estudantes de determinada escola, não correremos o risco de subutilização ou abandono de recursos disponibilizados.

REFERÊNCIAS

ASSISTIVE Technology Consideration to Assessment. Wisconsin Assistive Technology Initiative. **WATI**, 2018. Disponível em: <https://www.wati.org/free-publications/assistive-technology-consideration-to-assessment/>. Acesso em: 22 ago. 2024.

BERSCH, R. de C. R. **Design de um serviço de tecnologia assistiva em escolas públicas**. 2009. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Design) – Faculdade de Arquitetura, Escola de Engenharia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 25 jun. 2024.

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: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS. **Ata da VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. (CORDE/SEDH/PR), 2007. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reunião_do_Comite_de_Ajudas_Técnicas.pdf. Acesso em: 8 nov. 2024.

EMPOWERING USERS THROUGH ASSISTIVE TECHNOLOGY. **A por ello: un manual para usuarios de tecnología de la rehabilitación**. Copenhague: EUSTAT, 1999.

KINTSCH, A.; DEPAULA, R. A Framework for the Adoption of Assistive Technology. **SWAAAC 2002: Supporting learning through assistive technology**, v. 3, p. 1-10, 2002. Disponível em: <http://13d.cs.colorado.edu/clever/assets/pdf/ak-SWAAAC02.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2024.

MACOMB. **Assistive Technology**. A Guide for Macomb County Schools, EUA, 2020. Disponível em: https://www.misd.net/assistivetech/PDF/Macomb-AT-Guide_Oct2020.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

MCCREADIE, C.; TINKER, A. The acceptability of assistive technology to older people. **Ageing & Society**, v. 25, n. 1, p. 91-110, 2005.

SCHERER, M. J.; GALVIN, J. C. An Outcomes Perspective of Quality Pathways to Most Appropriate Technology. *In*: GALVIN, J. C. **Evaluating, Selecting and Using Appropriate Assistive Technology**. Gaithersburg: Aspen Publishers, 1996.

SCHERER, M. J. **Living in the State of Stuck: How Technology Impacts the Lives of People with Disabilities**. 2. ed. Cambridge: Brookline Books, 1996.

ZABALA, J. S. The SETT Framework: A model for selection and use of Assistive Technology tools and more. *In*: Chambers, D. (ed.). **Assistive Technology to Support Inclusive Education**, International Perspectives on Inclusive Education, v. 14, Emerald Publishing Limited, Leeds, p. 17-36, 2020.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

GEISA LETÍCIA KEMPFER BÖCK

A implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil – PNEEPEI/2008 (Brasil, 2008) foi de grande importância para o fortalecimento do sistema educacional inclusivo. Com base nessa experiência brasileira, apoiada nas pesquisas e difusão em artigos, livros e legislações brasileiras, podemos observar a evolução das práticas educacionais voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996 (Brasil, 1996), juntamente com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD/2006, da Organização das Nações Unidas (Organização das Nações Unidas, 2006) e, por fim, a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015) têm consolidado a necessidade de garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência no sistema educacional brasileiro. A PNEEPEI/2008, a qual conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, reconhece a inclusão educacional como um processo que envolve a valorização das diferenças e a promoção da igualdade de oportunidades, reconhecendo a educação como um direito inalienável e de todos.

No entanto, para que o sistema educacional inclusivo possa ser uma realidade vivenciada em cada unidade educacional do país, é fundamental investir na formação continuada dos professores. Estudos, a exemplo do de Márcia Pletsch (2009), demonstram que a falta de investimentos na formação docente é uma das principais barreiras para a implementação de uma educação para todos. A formação continuada poderá ser de grande contribuição, especialmente se se pautar na realidade cotidiana da docência, permitindo aos professores desenvolverem estratégias necessárias para atender às demandas dos estudantes com deficiência — principalmente na compreensão de quais são as reais barreiras que obstaculizam a participação e acesso ao conhecimento.

A formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, tal como previsto na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), deve ser pautada na interdisciplinaridade, no diálogo constante entre teoria e prática e na valorização das experiências e saberes dos profissionais envolvidos. Nesse sentido, é fundamental que as políticas públicas e as instituições de ensino invistam em programas de formação continuada, em serviço, que estabeleçam possibilidades para a implementação do estudo de caso e Plano de AEE, no fortalecimento do trabalho colaborativo do professor de sala de aula com o professor do AEE.

Portanto, a formação continuada para o AEE foi e ainda é um pilar central para a efetiva implementação da educação inclusiva no Brasil. Por meio desse investimento, é possível garantir condições para o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, promovendo, na trajetória escolar de distintos estudantes público do AEE, participação e acesso curricular.

Além disso, uma formação continuada baseada nos princípios inclusivos e na compreensão social da deficiência pode contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, promovendo uma cultura inclusiva e anticapacitista na comunidade escolar. A valorização e o respeito às diferenças são princípios fundamentais para a consolidação da justiça educacional para todas as pessoas.

1 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A PNEEPEI/2008 constitui um marco fundamental na trajetória da educação brasileira, refletindo uma mudança significativamente relevante na abordagem dos serviços, práticas e recursos para o atendimento aos estudantes definidos como público da educação especial na Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

Neste capítulo, o diálogo, de modo breve, enfatizará a relação da PNEEPEI/2008 e a formação de professores. Isso se dará sob a lente dos princí-

pios e diretrizes que orientam a consolidação do sistema educacional inclusivo, explorando, de modo interseccional, a experiência da deficiência no intuito de promover a reflexão sobre as estratégias adotadas para promover a inclusão efetiva de estudantes com deficiência nas escolas regulares.

1.1 Princípios e diretrizes da PNEEPEI/2008 e a formação continuada

A PNEEPEI/2008, implementada pelo Ministério da Educação – MEC, destaca-se por sua abordagem inclusiva, que visa transformar os distintos espaços de ensino da realidade brasileira em ambientes acolhedores e acessíveis para a participação de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas. Este documento está fundamentado em princípios que buscam garantir o direito à educação de qualidade e equitativa, conforme estipulado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96.

Dentre os princípios presentes na PNEEPEI/2008, elencam-se a universalização da educação e a igualdade de oportunidades. A universalização da educação estabelece que todos os estudantes têm direito ao acesso à educação regular, enquanto a igualdade de oportunidades assegura que a educação oferecida seja de qualidade para todos, ajustando-se às necessidades específicas dos estudantes que experienciam alguma desvantagem em sua escolarização. Aqui temos uma guinada do modelo de integração escolar para o de inclusão escolar, ao mesmo tempo que as concepções de compreensão de deficiência começam a questionar os modelos médicos e medicalizantes para aproximarem-se de uma compreensão social, a qual enfatiza a eliminação de barreiras dos contextos sociais para promover participação e acesso.

Nesta perspectiva, o ambiente escolar inclusivo torna-se um espaço no qual as diferenças não são apenas respeitadas, mas também reconhecidas como uma fonte de enriquecimento desta coletividade escolar. A valorização das diferenças propicia um ambiente mais colaborativo e respeitoso, o que acaba por potencializar o processo de aprendizagem. Vale ressaltar que o sistema educacional inclusivo é direito de todos os estudantes, não apenas daqueles com deficiência. Esse outro princípio aqui referendado, valorização das diferenças, considera que as diferenças individuais são elementos enriquecedores do processo educativo. Neste ponto de vista, a inclusão escolar deve ser compreendida não apenas como uma integração física, mas como um direito difuso:

[...] compreender o direito à educação inclusiva, enquanto um direito difuso, significa ultrapassar o conhecimento em sua dimensão individual, destinada, por exemplo, a garantir o acesso de especificamente uma ou um estudante com defi-

ciência ao ensino regular. Não que tal dimensão particular não importe juridicamente, pois importa e muito, mas reconhecer sua dimensão difusa simboliza compreender a educação inclusiva enquanto parte indispensável de um projeto de sociedade. Uma sociedade que, nos termos do texto constitucional, seja justa, acolhedora, fraterna e que respeite cada pessoa em sua integralidade, sem excluir identidades ou discriminar em razão delas (Silveira; Gonçalves, 2022, p. 45).

A citação de Thaís Silveira e Carla Gonçalves (2022) nos convida a refletir sobre a educação inclusiva não apenas como um direito individual, mas como um direito difuso, essencial para a construção de uma sociedade que promova justiça social. Ao ultrapassar a dimensão individual, a educação inclusiva passa a ser vista como um pilar para a promoção da valorização da multiplicidade de experiências de ser estudante. Isso implica em reconhecer que a inclusão não beneficia apenas os estudantes com deficiência, mas toda a comunidade escolar e, por extensão, a sociedade como um todo.

É no encontro com essas premissas que se compreende a importância histórica da oferta dos diferentes programas de formação de professores que acompanharam a implementação da PNEEPEI/2008. Dentre esses programas que foram implementados, destacam-se dois que produziram grandes efeitos na educação brasileira:

- **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade** – este programa, que iniciou em 2004, foi produzindo condições para a consolidação do sistema educacional inclusivo. Teve a sua ênfase na formação de educadores e gestores, por sistema de multiplicadores, com o intuito de disseminar os fundamentos teóricos, conceituais e práticos para transformar os sistemas de ensino atuais em sistemas de ensino inclusivos. Para tanto, havia um repasse de recursos para um município que tinha se comprometido em ser o polo para uma região de abrangência. Esse município-polo organizava seminários intensivos de debates sobre a perspectiva inclusiva, custeando as despesas dos participantes da região de abrangência. A ideia era a formação de uma rede mais ampliada de profissionais da educação que compreendessem os princípios e fundamentos inclusivos e, com isso, assumissem o compromisso com a promoção de condições para a implementação e sustentação do sistema educacional inclusivo. Segundo o MEC, o programa alcançou 100% do território nacional (Kassar, 2014).

- **Programa Formação Continuada de Professores na Educação Especial** – Este foi outro grande projeto nacional de formação continuada de professores da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com o objetivo de formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior. Ocorreu na modalidade a distância e, somente no ano de 2009, foram selecionadas 11 instituições públicas

de educação superior, conforme o Edital nº 1 de 2 de março de 2009, as quais ofereceram 5.000 vagas em cursos de especialização na área do AEE e 8.000 vagas em cursos de extensão/aperfeiçoamento, contemplando professores que atuavam no AEE e na sala de aula comum. A meta foi ofertar um total de 70.000 vagas para cursos de aperfeiçoamento e especialização ao longo dos anos.

Ambos os programas foram iniciativas do MEC, por intermédio da antiga Secretaria de Educação Especial, que, após uma fusão com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, foi nomeada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, e que, em 2023, passou a ser Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão – SECADI.

No entanto, é preciso registrar que, a partir do final de 2016, observou-se uma descontinuidade significativa em muitos desses programas, refletindo atrasos e lacunas na formação continuada oferecida aos professores. A redução de investimentos e a falta de continuidade nas iniciativas de capacitação resultaram em desafios para a implementação consistente das práticas inclusivas. A ausência de programas estruturados e a falta de apoio contínuo prejudicaram a capacidade dos educadores de se manterem atualizados e de aplicar efetivamente as metodologias inclusivas no ambiente escolar, e, recentemente, após sete anos de descontinuidade, há uma retomada das políticas e investimentos públicos para o fortalecimento da perspectiva inclusiva.

É evidente o quanto a PNEEPEI/2008 e os demais programas estabelecidos para sua plena efetivação representaram avanços significativos na busca por uma educação mais justa e acessível. A implementação dos princípios e diretrizes estabelecidos pela PNEEPEI/2008 foram e ainda são fundamentais para assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas características, tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite e valorize suas diferenças.

A reflexão contínua sobre as práticas inclusivas e a análise crítica das políticas educacionais é necessária para garantir que o objetivo da inclusão seja plenamente alcançado, proporcionando um ambiente educativo que abraça a diversidade e fomenta o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Para tanto, na sequência, abordaremos mais especificamente o campo da formação continuada.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

É de conhecimento geral que a formação continuada dos professores se torna essencial para a promoção de uma educação mais qualificada para todos os estudantes. É a partir do encontro com novos conhecimentos que os profissionais da educação se atualizam frente às demandas dinâmicas do cenário escolar. Neste

texto, será explorada a importância da formação continuada, os diferentes tipos de formação disponíveis e a necessidade de uma abordagem inclusiva, com ênfase em estratégias pedagógicas e trabalho colaborativo, conforme orientado pelas demandas da elaboração do Plano de AEE.

2.1 Importância da formação continuada para a atualização dos profissionais da educação

A constante atualização e aprimoramento sobre o contexto e as demandas escolares são essenciais para que os educadores possam atender às distintas necessidades dos estudantes. Em um ambiente escolar cada vez mais inclusivo, a formação continuada oferece os conhecimentos e habilidades necessários para implementar práticas pedagógicas eficazes e que promovam acesso curricular, participação e representatividade.

Além disso, a formação continuada auxilia os professores a se manterem atualizados com as novas metodologias e tecnologias educacionais para utilização no cotidiano profissional. As mudanças constantes na legislação e nas diretrizes educacionais exigem que os profissionais da educação desenvolvam uma compreensão profunda e atualizada das melhores práticas para o exercício qualificado da docência. Entretanto, não basta a oferta de formação continuada, é preciso bases conceituais que estejam em consonância com a ruptura de modelos que buscam a cura da deficiência para se alinhar à perspectiva de valorização destes distintos modos de ser estudante.

No campo da educação, a maneira como se compreende a deficiência influencia profundamente nas práticas pedagógicas e nas abordagens de ensino e aprendizagem adotadas pelos docentes. As formações pautadas no modelo biomédico de deficiência e no modelo social da deficiência trazem efeitos distintos e significativos para o cotidiano escolar, afetando desde as estratégias de ensino até a dinâmica de participação ativa no percurso da escolarização. Estudos como o de Maria Lozano (2023) chamam atenção ao apresentarem dados das concepções em que estão firmadas as propostas formativas. A pesquisadora, ao analisar as propostas de 181 cursos de formação continuada ofertados aos professores de uma rede estadual de ensino, identificou maior ênfase e centralidade aos saberes dos campos médico e clínico — os quais acabam por legitimar práticas e produzir “verdades” sobre a escolarização dos estudantes com deficiência.

No mesmo sentido, em pesquisa sobre as compreensões de deficiência dos professores da educação básica, Böck, Silva e Beche (2024) identificaram que aproximadamente 70% desses profissionais alicerçam suas práticas docentes no modelo biomédico, quer seja, compreendem a deficiência enquanto um problema individual, um corpo que precisa ser tratado, curado, e, com isso, replicam práticas pedagógicas que não valorizam habilidades, acabando por negligenciar as

reais possibilidades de participação e acesso ao conhecimento. Embora tenhamos políticas públicas que se aproximam da compreensão social da deficiência — concepção pela qual se evidencia que são as barreiras nos contextos sociais que obstaculizam a participação —, e essa seria a real causa da desvantagem dos estudantes, ainda temos cursos de formação continuada no campo da educação especial que não alcançam essa abordagem e, com isso, seguimos com abordagens terapêuticas, fundamentadas em tipos de deficiência e manejos com estudantes. A inclusão, nesse cenário de formação baseada no modelo biomédico, pode se tornar um esforço para adequar o estudante ao sistema educacional existente, ao invés de transformar o sistema para acolher a diversidade nas formas de ser e aprender.

Em contraste a perspectiva biomédica, o modelo social de compreensão da deficiência desloca o foco da causa da opressão e da desvantagem, centrado até então no corpo ou na mente das pessoas, para o entendimento de que é no ambiente e na sociedade que são impostas essas limitações e exclusões. A formação apoiada na abordagem social sugere uma ação pedagógica que se concentra em remover as barreiras e criar um ambiente inclusivo e adequado às diferentes corporeidades. Enquanto o modelo biomédico pode levar a práticas que buscam ajustar os alunos ao sistema existente, o modelo social, aliado a uma ética do cuidado — assunto de que trataremos mais adiante —, incentiva uma transformação mais profunda do ambiente educacional.

Para além da compreensão sobre quem é o estudante e a necessidade de ajustes nas práticas docentes que perpassam os processos de formação, os distintos modelos formativos, necessariamente, trazem efeitos, mais ou menos positivos, para a implantação de práticas inclusivas. Portanto, a escolha da abordagem conceitual e de estratégias formativas compatíveis com os princípios da educação inclusiva torna-se fundamental para alcançar os objetivos da transformação do sistema educacional.

2.2 Abordagem sobre os diferentes tipos de formação continuada

As propostas de formação continuada podem assumir várias formas, contribuindo de maneira distinta para o desenvolvimento profissional dos educadores. A seguir, serão apresentados quatro tipos mais comuns encontrados na literatura:

1. **Cursos de capacitação:** cursos oferecidos por instituições de ensino e organizações especializadas, com abordagens comumente mais genéricas, as quais priorizam algumas áreas específicas da educação inclusiva. Esses cursos proporcionam conhecimentos de técnicas, abordagens educacionais e metodologias, os quais contribuem para a prática pedagógica inclusiva; entretanto, muitos deles são centrados em determinados grupos

de profissionais, não atendendo, frequentemente, a totalidade da comunidade escolar.

2. **Palestras e seminários:** eventos que proporcionam uma atualização rápida sobre novos temas, tendências e pesquisas em educação inclusiva. Esses eventos são úteis e muito potentes para a troca de experiências e para a aquisição de novas perspectivas sobre a prática educacional, mas não são nestes modelos que encontraremos bases sólidas para compreensões do cotidiano da educação. São momentos necessários, mas breves.
3. **Grupos de estudo e comunidades de prática:** formações que envolvem a troca de conhecimentos e experiências entre colegas, promovendo o desenvolvimento colaborativo. Essas comunidades oferecem suporte contínuo e encorajam a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. São momentos de reflexões sobre a realidade vivida, com os atores envolvidos no processo, e ampliados para a comunidade escolar.
4. **Formação em serviço:** programas de desenvolvimento profissional realizados dentro do próprio ambiente escolar, muitas vezes com a colaboração de especialistas e consultores. A formação em serviço pode permitir a aplicação imediata dos conhecimentos adquiridos no contexto específico da unidade educativa. Esse é um rico espaço para a construção do estudo do caso e do Plano de AEE, de modo que, colaborativamente, os professores definam estratégias para resoluções de situações presentes naquela realidade.

Independentemente do modelo de formação adotado, é esperado que uma formação inclusiva contemple estratégias pedagógicas adequadas para atender às especificidades de cada currículo e de cada estudante, promovendo uma cultura inclusiva e uma ética do cuidado no ambiente escolar. A formação deve abordar o desenvolvimento e a implementação do Plano de AEE, instrumento fundamental para a adequação das práticas pedagógicas às necessidades individuais dos estudantes.

Neste contexto de prática, a formação de professores deve incluir a compreensão das diretrizes do AEE e a capacitação para criar e aplicar estratégias personalizadas que favoreçam a participação plena de todos os estudantes no processo educativo, considerando as distintas características e a intersecção delas, tais como: classe social, religiosidade, territorialidade, raça, gênero, entre outros. A formação precisa enfatizar a abordagem integral, na qual todos os membros da equipe escolar participam e colaboram para garantir que os estudantes recebam o apoio necessário para seu desenvolvimento acadêmico e social.

3 DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO AEE

A formação dos professores que atuam no AEE é fundamental para garantir que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com os princípios da inclusão e do respeito aos diferentes modos de ser estudante e para os diferentes níveis de ensino. Na sequência desta escrita, o enfoque será nas diretrizes estabelecidas para a formação desses profissionais e o destaque para a importância de uma formação especializada e continuada, fundamentada em princípios de ética do cuidado, da compreensão social da deficiência e da interseccionalidade.

3.1 Pressupostos para a formação dos professores do AEE

O art. 12 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 define que “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. Ainda, o art. 9º indica que:

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 (Brasil, 2009, p. 2).

É notório que, para atuar no AEE, o profissional deve ter uma formação que contemple distintos conhecimentos teóricos e práticos da educação. Tais conhecimentos fortalecem suas práticas de estudo de caso e elaboração do Plano de AEE para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As diretrizes para a formação dos professores do AEE são estabelecidas para garantir que estes profissionais possam encontrar possibilidades e alternativas para a elaboração dos planejamentos que ofereçam apoios educacionais especializados ao público considerado do AEE. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 aponta as atribuições do professor do AEE, no art. 13:

- 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 (Brasil, 2009, p. 3).

Com base nas atribuições do professor do AEE, consideramos alguns conhecimentos como basilares para a formação:

1. **Compreensão dos direitos e legislação:** a formação deve incluir um entendimento profundo dos direitos das pessoas com deficiência e das legislações, como a LBI/2015, a CDPD/2006, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, entre outros que estabelecem diretrizes para garantir a acessibilidade e a inclusão educacional.
2. **Metodologias e estratégias de ensino:** os profissionais devem ser capacitados em metodologias e estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de remoção de barreiras e implementação de apoios para que os estudantes com deficiência não fiquem em desvantagem no processo de escolarização. Isso inclui a utilização de recursos e tecnologia assistiva, a elaboração dos planos de AEE e estratégias para o acesso ao currículo.
3. **Colaboração e trabalho em equipe:** deve ser enfatizada a importância da colaboração entre professores do AEE, docentes da educação regular, famílias e outros profissionais. A formação deve promover habilidades para trabalhar em equipe, ampliar a rede de apoio, reconhecer habilidades do estudante e as barreiras do contexto, e com isso, possibilitar a garantia de uma abordagem integral para apoiar os estudantes.
4. **Premissas teóricas que valorizem as diferenças:** a formação precisa celebrar e valorizar o reconhecimento da potencialidade de cada sujeito — isso implica em eliminar práticas excludentes e segregadoras, que historicamente têm marginalizado pessoas com deficiência. Em vez de

reproduzirmos tipos de formação que tentam ajustar os indivíduos ao sistema existente, é fundamental focar em bases teóricas que propõem a transformação do ambiente educacional, para que ele seja inclusivo e acessível a todos.

A formação necessária para atuar no AEE deve contemplar não apenas aspectos técnicos e pedagógicos, mas também uma postura ética, inclusiva e comprometida com os direitos dos estudantes com deficiência. É essencial que os profissionais sejam sensíveis às diferenças e diversidades, respeitando a individualidade de cada um e promovendo um ambiente escolar mais acolhedor.

No campo dos estudos da deficiência na educação, duas outras premissas devem ser enfatizadas e apreendidas a partir da formação continuada e em serviço do professor do AEE: a ética do cuidado e a interseccionalidade — categorias que podem transformar práticas e planejamento dos profissionais.

- **Ética do cuidado:** uma perspectiva que enfatiza a importância das relações interpessoais e do cuidado público e coletivo, que tem profundas implicações para a educação, especialmente no contexto do AEE. A ética do cuidado influencia a elaboração de estudos de caso e planos de AEE ao promover uma abordagem mais cuidadosa com as características de cada estudante e dos enfrentamentos de barreiras que podem ser observados e proativamente eliminados dos contextos, considerando sempre a presença de pessoas com deficiência nos distintos espaços. No plano de AEE, a ética do cuidado se manifesta por meio da criação de estratégias que respeitam a dignidade e promovem o bem-estar integral do estudante. Isso inclui a adequação e escolha de métodos pedagógicos atentos às necessidades do contexto, da tarefa e do estudante. A flexibilidade e a revisão contínua do plano asseguram que ele permaneça relevante e eficaz, adaptando-se às mudanças nas necessidades e desejos apresentados pelos estudantes e valorizando suas capacidades e potencialidades.

Diversas pensadoras têm contribuído significativamente para o desenvolvimento e a compreensão dessa abordagem no cenário nacional e internacional, entre as precursoras destacam-se Eva Kittay, Rosemarie Garland-Thomson e Jenny Morris, e, mais recentemente, no Brasil, Marivete Gesser, Ilze Zirbel, Karla Garcia e Anahí de Guedes Mello. Eva Kittay (2011) destaca a importância do cuidado como uma prática fundamental para a justiça social. Ela argumenta que o cuidado não deve ser visto apenas como uma obrigação moral, mas como um aspecto central da vida humana e da organização social. Com isso posto, nos leva à compreensão de que, com a integração da ética do cuidado na formação dos professores do AEE, pode ser produzido um impacto transformador na prática pedagógica e na qualidade da educação oferecida.

- **Interseccionalidade:** outra categoria central para a incorporação nas atividades formativas é um conceito fundamental desenvolvido por Kimberlé Crenshaw (1994), que oferece um olhar valioso para a formação continuada dos

professores do AEE. Este conceito reconhece que as identidades individuais e as experiências de opressão não são unidimensionais, mas resultam da interseção de múltiplos fatores sociais, como raça, gênero, classe social e deficiência. Esta categoria permite uma reflexão sobre as distintas encruzilhadas de opressão e exclusão vivenciadas por cada estudante para além de um diagnóstico de deficiência, pois cada um traz para o contexto da escolarização uma história de vida, com distintas experiências que lhes conferem mais ou menos espaço na vida social.

Ao invés de tratar a deficiência como uma condição isolada, a interseccionalidade permite aos professores reconhecer e abordar como outras formas de identidade e opressão interagem com a deficiência. Isso significa que, ao desenvolver estratégias de ensino e suporte, os professores podem considerar os fatores, a exemplo da etnia, gênero e classe social, que influenciam as necessidades e desafios dos estudantes. Essa abordagem permite que os planos de AEE sejam mais ajustados e sensíveis às complexas realidades vividas por cada um. Ao entender como as múltiplas formas de discriminação e desigualdade se entrelaçam, os professores podem desenvolver uma abordagem mais crítica e reflexiva em relação às suas práticas pedagógicas e às políticas educacionais.

A transição de formações fundamentadas em modelos biomédicos para aquelas alicerçadas no modelo social, com atenção especial às premissas da ética do cuidado e da interseccionalidade, exige um compromisso com a criação de um espaço em que todas as crianças, jovens e adultos possam se desenvolver e aprender. A compreensão e a aplicação dessas abordagens têm o potencial de transformar a educação em um campo verdadeiramente inclusivo e acolhedor para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme expresso ao longo deste capítulo, a implementação da PNEEPEI/2008 representou um marco significativo na trajetória educacional brasileira. Este esforço de consolidação de um sistema educacional inclusivo demonstrou o compromisso coletivo, dos diferentes atores do processo no país, em garantir que todos os estudantes, independentemente de suas características, condições, histórias de vidas, possam vivenciar o acesso a uma educação nos mesmos contextos de aprendizagem que seus demais familiares, amigos, vizinhos e ainda, de modo que as diferenças individuais sejam respeitadas e valorizadas.

Também foi instigada a percepção sobre a formação continuada dos professores enquanto um dos pilares fundamentais para a efetivação dessa política; entretanto, foi ressaltado que ela precisa ser contínua e inclusiva, permitindo que os profissionais da educação desenvolvam as compreensões necessárias para o trabalho com a diversidade presente nas salas de aulas. Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), anterior à publicação da PNEEPEI/2008, já nos anunciava que a

formação continuada seria essencial para que os professores compreendessem as barreiras que impedem a participação e o aprendizado dos estudantes com deficiência, desenvolvendo estratégias pedagógicas eficazes que promovessem a inclusão. Naquele período, a pesquisadora chamou a atenção dizendo que a inclusão escolar só seria possível quando os professores estivessem dispostos a reconhecer e valorizar as diferenças dos estudantes, considerando a permanente mutabilidade de cada um, e, com isso, ampliando a compreensão sobre as necessárias transformações cotidianas no próprio planejamento. A lente teórica desta pesquisadora impulsionava a ideia de uma formação continuada pautada nas perspectivas do modelo social de compreensão da deficiência, confrontando as formações que, até então, estavam estritamente focadas na compreensão biomédica.

A experiência brasileira, apoiada em legislações como a LDB/1996, a CDPD/2006 e a LBI/2015, consolidou o sistema educacional inclusivo. No entanto, nada do que está posto não é imune a possíveis retrocessos; é preciso lutar e resistir a todas as formas de políticas públicas que tendem a excluir e segregar, assegurando que essa inclusão seja efetiva em todas as unidades educacionais do país. É crucial que políticas públicas e instituições de ensino invistam em programas de formação continuada que dialoguem com a realidade dos professores, que sejam em serviço e que possibilitem ao professor estudar a partir da necessidade do seu contexto. Romeo Sasaki (1997) apontou que a inclusão requer mudanças consideráveis, em que a sociedade e a escola precisam se adaptar às necessidades dos estudantes, e não o contrário. Essa inferência segue muito atual, pois ainda é necessário garantir a reestruturação dos currículos e das práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos os estudantes e romper com a ideia de terapias e reabilitação no espaço escolar.

Considerou-se, ao longo das reflexões, que a formação continuada deve ser baseada na interdisciplinaridade e no diálogo constante entre teoria e prática, valorizando as experiências e saberes dos profissionais envolvidos. Além disso, para que essa formação contemple uma abordagem efetivamente inclusiva, há que se basear nos princípios da ética do cuidado e da interseccionalidade, permitindo uma compreensão mais ampla das necessidades dos estudantes e das estratégias necessárias para promover uma educação anticapacitista. Tony Booth e Mel Ainscow (2011) enfatizam a importância de um currículo inclusivo e flexível, que permita acomodações para atender às diversas necessidades dos estudantes. Eles destacam que a inclusão não é apenas uma questão de colocar pessoas com deficiência nas escolas regulares, mas de criar ambientes de aprendizado que sejam verdadeiramente acessíveis.

Portanto, ressaltamos o quanto a formação continuada dos professores é um elemento central para a implementação da educação inclusiva no Brasil. Por meio desse investimento, é possível garantir não apenas o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, mas também o seu sucesso acadêmico e a participação plena ao longo da vida escolar. A valorização da diver-

sidade e o respeito às diferenças são princípios fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, em que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. Segundo Paulo Freire (1996), a educação deve ser um ato de amor e de coragem, em que o educador deve estar comprometido com a transformação social e com a promoção da justiça e da equidade.

Além disso, é essencial que as políticas educacionais continuem a evoluir e se adaptar às novas demandas da sociedade, promovendo uma educação inclusiva que abranja todas as dimensões da diversidade humana. Somente assim poderemos construir um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, que não apenas acolha, mas também celebre as diferenças, contribuindo para o desenvolvimento pleno de todos os cidadãos e para a construção de um futuro democrático e com mais oportunidades.

REFERÊNCIAS

BÖCK, G. L. K.; SILVA, S. C. da; BECHE, R. C. E. Os sentidos atribuídos à deficiência por profissionais da educação básica. **Educação e Realidade**, v. 49, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/pkgbDBgRCFxzYCjDwCPK3bb/?lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2024.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools**. 3rd. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 7 set. 2024.

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, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

CRENSHAW, K. W. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *In*: FINEMAN, M. A.; MYKITIUK, R. **The public nature of private violence**. New York: Routledge, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KASSAR, M. de C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos Cedex**, v. 34, n. 93, p. 207-224, 2014.

KITTAY, E. F. The Ethics of Care, Dependence, and Disability. **Ratio Juris**, v. 24, n. 1, p. 49-58, 2011.

LOZANO, M. J. **A constituição dos saberes docentes sobre inclusão escolar**: uma análise da formação continuada da rede regular de ensino de Santa Catarina. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, de 13 de dezembro de 2006. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>. Acesso em: 10 ago. 2024.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, v. 33, n. 1, p. 1-14, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVEIRA, T. B. H.; GONÇALVES, C. R. Educação inclusiva: um direito fundamental, difuso e indisponível. *In*: SILVA, S. C. da; BECHE, R. C. E.; COSTA, L. M. de L. (org.). **Estudos da deficiência na educação**: anticapacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado. Florianópolis: Editora UDESC, 2022.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TECNOLOGIA ASSISTIVA: A PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

TEÓFILO GALVÃO FILHO

A TECNOLOGIA ASSISTIVA: PRESSUPOSTOS E DEFINIÇÕES

O processo de sistematização e consolidação da área da Tecnologia Assistiva – TA no Brasil, embora seja relativamente recente, tem apresentado significativos avanços. Em relação à construção conceitual dessa área, tem se consolidado, cada vez mais, a opção pela formulação proposta em 2007 pelo Comitê de Ajudas Técnicas – CAT – um comitê criado em 2006 no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (Comitê de Ajudas Técnicas, 2007). Essa formulação foi assumida e incorporada quase que integralmente pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015).

A formulação conceitual aprovada por unanimidade pelo CAT, em reunião plenária realizada em dezembro de 2007, foi proposta por sua Comissão de Conceituação e Estudo de Normas, e elaborada a partir de um amplo estudo realizado por esta Comissão sobre as concepções de TA existentes nacional e

internacionalmente (Galvão Filho *et al.*, 2009, p. 13-39). Esse estudo resultou na formulação conceitual aprovada e expressada da seguinte forma:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Comitê de Ajudas Técnicas, 2007, p. 3).

Nos anos seguintes à sua aprovação, esta formulação conceitual proposta pelo CAT foi obtendo uma crescente adesão dos pesquisadores e estudiosos dessa área. Dessa forma, passou a se converter na principal referência no país e a balizar as reflexões e estudos apresentados em diferentes teses, dissertações, livros, artigos, capítulos de livros e outras publicações, culminando, como já foi mencionado, na sua incorporação quase integral na LBI.

Como é possível perceber, a amplitude de dimensões presentes nessa concepção conceitual sobre a área da Tecnologia Assistiva no Brasil fez com que este conceito fosse sendo analisado e estudado ao longo dos anos seguintes. Buscou-se, com isso, um melhor discernimento e uma compreensão mais precisa sobre as implicações e significados dos diferentes elementos e princípios contidos nesta formulação, principalmente no esforço de evitar equívocos e distorções que pudessem reintroduzir elementos de discriminação e preconceito, nos processos de construção do paradigma inclusivo (Galvão Filho, 2013; 2016).

Na análise mais detalhada de alguns desses elementos e princípios contidos nesta formulação do conceito de TA proposta pelo CAT, destaca-se, inicialmente, a evidência do seu caráter interdisciplinar. Essa, certamente, é uma das características fundamentais e mais importantes da área do conhecimento da TA: ser intrinsecamente interdisciplinar.

Os produtos e soluções de TA, com muita frequência, são concebidos incluindo conhecimentos que perpassam diferentes áreas simultaneamente. Considerando, por exemplo, a construção de uma cadeira de rodas motorizada, pode-se perceber que, nessa construção, estão presentes conhecimentos de diferentes áreas, tais como: Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica/Eletrônica, área da saúde, da ergonomia, da Engenharia de Computação em alguns casos, entre outras possibilidades. Conhecimentos de diferentes áreas, portanto, são utilizados simultaneamente em um mesmo produto, em uma mesma solução de TA. Essa interdisciplinaridade é facilmente percebida quando se considera que a área da TA engloba soluções em campos muito amplos e distintos, como em todo o campo da mobilidade pessoal (cadeiras de rodas manuais ou motorizadas, exoesqueletos, bengalas, muletas, etc.), o campo das órteses e próteses, a área da

Comunicação Alternativa e Aumentativa, dos recursos para o acesso digital e a acessibilidade *Web*, das normas de acessibilidade física, das adaptações veiculares, da automação residencial (domótica), entre outras áreas.

No Brasil, esse reconhecimento do caráter interdisciplinar da área da TA sepulta definitivamente as percepções baseadas no anacrônico Modelo Médico da Deficiência, que, muitas vezes explicitamente, entendia e defendia a concepção sobre a Tecnologia Assistiva como sendo uma realidade exclusivamente da área da saúde — embora seja importante estar sempre atento, pois essa percepção ultrapassada ainda se manifesta eventualmente em algumas circunstâncias, nos dias de hoje, na sociedade.

Como um segundo elemento importante presente nesta formulação do conceito de TA, encontra-se a percepção de que esta área “engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços” (Comitê de Ajudas Técnicas, 2007). É reconhecido com isso que as soluções de TA não se referem apenas a equipamentos, dispositivos, ferramentas, como, à primeira vista, muitos tendem a concluir. Este trecho do conceito torna claro que essas soluções também se referem a metodologias, estratégias e práticas, ou seja, a maneiras de fazer as coisas, ou a conhecimentos sistematizados com vistas à acessibilidade e à inclusão. Pode-se apresentar, como exemplo disso, o sistema braile, como uma solução de TA que não se trata de um equipamento ou dispositivo, mas de conhecimentos organizados que resultam num sistema de escrita em alto relevo, que permite o acesso a textos por pessoas com deficiência visual, por meio do sentido do tato. Ou os conhecimentos organizados e sistematizados da área de Orientação e Mobilidade para pessoas cegas. Ou, também, os conhecimentos sistematizados e disponibilizados nas orientações do W3C, o *World Wide Web Consortium*, que disponibiliza documentos com orientações para a acessibilidade *Web*, entre outras soluções de TA desse tipo.

Ainda considerando este segundo elemento importante presente nesta formulação do conceito sobre o que engloba a TA, está implícito que as soluções de TA não se referem apenas a recursos sofisticados e pouco acessíveis, necessariamente relacionados a conhecimentos mais complexos ou a custos mais elevados, como os das áreas de eletrônica, mecânica ou computação. Permite perceber que essas soluções também incluem recursos bem simples e artesanais, que podem ser, porém, de alta funcionalidade em diferentes circunstâncias, dependendo das necessidades do usuário. Como exemplo, pode-se citar um simples engrossador de lápis, construído de forma artesanal por um professor, com emborrachados ou epóxi, para facilitar a preensão do lápis por uma criança com dificuldades de coordenação motora. Ou, como um exemplo ainda mais simples, a fixação de uma folha de papel na mesa dessa criança, utilizando uma fita crepe, entre uma infinidade de outras possibilidades e recursos artesanais, muitas vezes construídos pelos próprios professores de estudantes com deficiência, fazendo

uso da sua criatividade e iniciativa. Todos esses recursos simples são exemplos de eficientes soluções de TA.

Como um terceiro elemento fundamental presente nessa formulação do conceito de TA estão os objetivos das soluções existentes nessa área: “objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação” (Comitê de Ajudas Técnicas, 2007). Ou seja, as soluções de TA não objetivam “curar” uma deficiência, nem serem recursos com vistas a processos de reabilitação e tratamento. E nem, tampouco, serem mediações simbólicas para a compreensão de conteúdos e conceitos, em processos de ensino e aprendizagem, que é o campo das estratégias pedagógicas e das tecnologias educacionais.

Portanto, o objetivo das soluções de TA, como uma mediação instrumental, é promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação da pessoa, na realização das suas tarefas e interações na sociedade. Esta concepção parte do entendimento sobre a deficiência baseado no chamado Modelo Social de Deficiência (Palacios, 2008), que a entende não apenas relacionada com as características físicas individuais do indivíduo, mas, também, relacionada com as características do ambiente social no qual esse indivíduo se move e interage.

Também como um outro elemento-chave presente nessa formulação do conceito de TA, se encontra a especificação sobre a quem as soluções nessa área se dirigem e se destinam. Ou seja, sobre quem é o seu público-alvo: “de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida” (Comitê de Ajudas Técnicas, 2007). Essas três expressões buscam englobar os três segmentos da população aos quais se destinam as soluções de TA.

Em primeiro lugar, engloba as pessoas com deficiência, com permanentes comprometimentos das funções físico/motoras, sensoriais e/ou de comunicação. Quanto aos comprometimentos cognitivos da deficiência intelectual, considera-se aqui, com base em pesquisas na área (Dias; Oliveira, 2013; Salustiano; Figueiredo; Fernandes, 2007; Mantoan, 2006; 2007; Ropoli *et al.*, 2010; Batista; Mantoan, 2007; Sanches-Ferreira; Lopes-dos-Santos; Santos, 2012), que estes são comprometimentos de uma natureza distinta, demandando um outro tipo de recurso de apoio para o seu desenvolvimento e aprendizado — recurso que também possui uma natureza diferente das soluções de TA. Confundir, nesses casos, os recursos de apoio para o aprendizado, que podem ser igualmente úteis, e com as mesmas finalidades, para muitos outros estudantes sem deficiência, classificando desnecessariamente esses recursos como soluções de Tecnologia Assistiva, que são soluções conceitualmente específicas apenas para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (Brasil, 2015), leva a incidir no risco de reintroduzir elementos de estigmatização e discriminação no interior dos próprios processos educacionais inclusivos (Galvão Filho, 2016).

Portanto, sobre os estudantes com deficiência intelectual,

[...] conclui-se que as tecnologias utilizadas para o aprendizado desses estudantes, tendo como pressuposto o paradigma inclusivo, situam-se no âmbito das tecnologias educacionais utilizadas como estratégias pedagógicas para esses processos, e não como recursos de Tecnologia Assistiva (Galvão Filho, 2016, p. 305).

Em relação ao público-alvo da TA, uma segunda expressão menciona as pessoas com “incapacidades”, ou seja, se refere a todas as pessoas que possam ter os mesmos comprometimentos das pessoas com deficiência, porém não de forma permanente como estas, e sim de forma temporária. Podem ser pessoas acidentadas, ou que passaram por cirurgias, ou que estejam em processo de recuperação de um membro inferior ou superior fraturado, por exemplo, muitas delas que podem se beneficiar temporariamente de recursos de TA para sua independência e autonomia, ao longo desse seu processo de recuperação. Recursos como uma bengala ou muleta, ou uma cadeira de rodas, entre outras possibilidades de recursos de TA que podem ser úteis a essas pessoas, nesses casos.

A terceira expressão dessa formulação conceitual referente ao público-alvo da TA menciona as pessoas com “mobilidade reduzida”. Com essa expressão, buscou-se abarcar todo o segmento das pessoas idosas, as quais, com as limitações crescentes do avanço da idade, também podem beneficiar-se das soluções de TA, para sua “autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (Comitê de Ajudas Técnicas, 2007).

Todo esse processo de consolidação e oficialização no Brasil da formulação do conceito de TA proposta pelo CAT culminou, portanto, com a incorporação quase que integral desse conceito na LBI, que assim se expressa:

Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015, p. 8).

AVANÇOS, RETROCESSOS E LACUNAS

O Brasil avançou bastante, nas últimas décadas, neste processo de sistematização e consolidação da área da TA, em diferentes dimensões, destacando as seguintes:

- Aperfeiçoamento do ordenamento jurídico relativo aos direitos das pessoas com deficiência;

- Avanço das políticas públicas nessa área;
- Avanços conceituais e na sistematização dos conhecimentos na área;
- Crescimento e aprofundamento das pesquisas e do desenvolvimento de inovação no campo da TA;
- Crescimento dos setores de produção e comercialização de recursos de TA.

Entre outras dimensões desses avanços, apresentam-se, a seguir, exemplos e análises sobre algumas dessas dimensões.

Em relação aos direitos das pessoas com deficiência, como o direito de acesso à TA, ou seja, considerando todo o arcabouço legal existente, percebe-se que o país alcançou uma legislação bastante avançada, considerada até mesmo uma referência para outros países. É importante destacar, nesse aspecto, a assinatura e ratificação, pelo Brasil, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD/2006), aprovada na ONU no ano de 2006, e incorporada integralmente à nossa Lei Maior, a Constituição Brasileira, por meio de Emenda Constitucional (Brasil, 2009).

Relacionada aos avanços legais presentes nesta Convenção Internacional, e em absoluta consonância com ela, foi aprovada em 2015 a LBI (Brasil, 2015), que se tornou uma das principais referências no Brasil, atualmente. Essa nova lei tornou-se um marco também para o avanço e consolidação da área da Tecnologia Assistiva no Brasil, na medida em que, neste texto legal, passa a ser dado um grande destaque para a relevância da TA na efetivação dos direitos das pessoas com deficiência.

Esta lei traz uma verdadeira mudança de paradigma na forma legal de perceber e caracterizar o acesso à TA. A partir dela, este acesso deixa de ser percebido como algo opcional, que depende da boa vontade ou da iniciativa espontânea e voluntária de uma pessoa ou instituição; a falta de acesso à TA passa a ser claramente caracterizada, tipificada, como uma forma de discriminação — ou seja, como algo à margem da lei.

Limitar ou impedir o acesso à TA é explicitamente tipificado no cap. II, art. 4º, § 1º da LBI, da seguinte forma:

Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (Brasil, 2015, p. 9).

Dessa forma, para a LBI, a discriminação não ocorre apenas quando uma pessoa tem a intenção de discriminar, ou atua concretamente para isso. Não!

A própria omissão, a ausência de ações efetivas, “incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas”, também é claramente tipificada como discriminação, conforme o texto dessa lei.

Por exemplo, uma escola que não forneça os recursos de TA necessários para o aprendizado de um estudante com deficiência, está discriminando este estudante e, conseqüentemente, pode ser penalizada, de acordo com a lei. Dessa forma, o necessário acesso à TA para efetivação dos direitos básicos do cidadão com deficiência (direito ao estudo, trabalho, mobilidade, saúde, lazer, etc.) passa a ser legalmente considerado como um direito básico do cidadão, e não mais como algo opcional ou eletivo.

Pode-se deduzir, portanto, a partir da legislação vigente, que todos os avanços quanto aos direitos das pessoas com deficiência fazem com que cresça a necessidade e a relevância da estruturação e implantação de novas Políticas Públicas na área da Tecnologia Assistiva, de maneira a viabilizar e efetivar o cumprimento de todas as determinações dessa nova legislação, e esses direitos sejam efetivamente alcançados. A ação direta do poder público, por meio das políticas públicas, é fundamental para que esses avanços realmente ocorram na sociedade.

Em relação aos avanços das políticas públicas na área educacional, destacam-se as ações para a aplicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008 (Brasil, 2008), visando a viabilização do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Lamentavelmente, as ações nessa área sofreram graves retrocessos nos últimos anos, com uma significativa redução de investimentos e de políticas públicas na área da TA. Ações importantes foram interrompidas ou abandonadas, como, por exemplo, a realização da Pesquisa Nacional de Inovação em Tecnologia Assistiva – PNITA, promovida pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação – MCTI, a qual, após a realização de três versões da mesma, não mais foi renovada até o momento. Uma das informações importantes obtidas pela PNITA se refere à escassez de processos formativos mais aprofundados na área da TA, no Brasil, configurando-se numa das maiores lacunas entre os elementos indispensáveis para o crescimento e a consolidação dessa área no país.

É possível perceber que essa realidade brasileira de fragilidade na formação está na contramão da tendência internacional de um acelerado crescimento da disponibilização de processos formativos aprofundados nessa área, principalmente em nível de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, em diferentes países, conforme pode ser verificado nas listas internacionais de cursos, publicadas por organizações profissionais da área, como a RESNA, *Rehabilitation Engineering and Assistive Technology Society of North America*, e a SUPERA, Sociedade Portuguesa de Engenharia de Reabilitação, Tecnologias de Apoio e Acessibilidade.

Como um exemplo ainda isolado e pioneiro no país de enfrentamento a este desafio, surgiu a iniciativa da implantação do Curso de Engenharia de

Tecnologia Assistiva e Acessibilidade — uma ação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB —, o qual teve a sua autorização de funcionamento no ano de 2018 e o reconhecimento do curso pelo Ministério da Educação em 2023. Trata-se do primeiro curso de graduação com este foco específico no Brasil, que busca responder com uma estrutura interdisciplinar a esta crescente demanda social e contribuir para a redução dessa lacuna na formação superior de recursos humanos especializados na área de Tecnologia Assistiva e Acessibilidade no país.

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONQUISTAS, DEMANDAS E PERSPECTIVAS

Sobre a necessidade de processos formativos aprofundados e sólidos na área da Tecnologia Assistiva e Acessibilidade no país, essa limitação é cada vez mais percebida como um importante obstáculo para a efetiva implementação de ações estruturantes nessa área e a configuração adequada de políticas públicas pertinentes e relevantes. E isso com implicações sérias para a educação inclusiva, e para a promoção de uma real equiparação de oportunidades entre todos os estudantes.

Embora o Brasil possua um arcabouço legal reconhecidamente avançado, definindo claramente diferentes direitos das pessoas com deficiência na sociedade, com a escassez de recursos humanos eficientemente formados na área da Acessibilidade e da Tecnologia Assistiva, a sociedade brasileira não dispõe suficientemente de profissionais que possibilitem o cumprimento dessas leis.

A própria invisibilidade histórica das pessoas com deficiência na sociedade faz com que exista um desconhecimento da população e das instituições em geral sobre como, de fato, incluir essas pessoas nas realidades, espaços e dinâmicas sociais. Com frequência, não se trata nem de má vontade, nem de falta de sensibilidade, mas, sim, de um puro desconhecimento dessa realidade.

Por exemplo, para o próprio cumprimento da Lei de Cotas para o mercado de trabalho — uma legislação com mais de 30 anos de existência (Brasil, 1991) —, com frequência, empresários e empregadores manifestam sua ignorância sobre quais seriam as ações necessárias em suas empresas para uma efetiva inclusão de trabalhadores com deficiência nas suas atividades e rotinas, além de não terem a quem recorrer, na busca de profissionais especializados que os ajudem a realizar essa inclusão eficiente e a construir uma cultura de acessibilidade e inclusão em seus ambientes de trabalho. E, no Brasil, com a quase ausência de processos formativos aprofundados nessa área, são muito raros esses profissionais especializados em Acessibilidade e Tecnologia Assistiva que ajudam a sociedade a cumprir a lei.

Portanto, não basta apenas uma legislação avançada, se o país não constrói uma estrutura e um suporte eficiente, como a priorização da formação de recursos

humanos especializados, que possibilite, às pessoas e às instituições, o efetivo cumprimento dessa legislação.

Nesse mesmo sentido, analisando mais detidamente as políticas públicas para a inclusão educacional de estudantes com deficiência na escola comum, destacam-se, como mencionado anteriormente, as ações para a aplicação da PNEEPEI/2008, que, com vistas à viabilização do AEE, implantou cerca de 40 mil Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs em todo o país – todas elas dispendo de kits de recursos de TA e de recursos pedagógicos.

Na avaliação da aplicação dessa política pública da educação inclusiva, nos últimos anos, têm sido apontados avanços bastante significativos no processo de inclusão educacional desses estudantes; porém foram detectadas dificuldades concretas, principalmente decorrentes dessa insuficiência na formação de recursos humanos especializados na área da Tecnologia Assistiva e Acessibilidade.

Por exemplo, resultados de diferentes pesquisas – especialmente as de mestrado e doutorado que estudaram o trabalho dos professores do AEE e de suas SRMs – tem apontado, nas falas desses professores, demandas reiteradas por uma retaguarda de suporte e apoio ao seu trabalho, principalmente para as decisões e ações referentes ao uso da TA na sala de aula (Duarte, 2020; Silva, 2020; Oliveira, 2020; Manenti, 2021; Souza, 2022). A queixa frequente desses professores é que, com uma formação inicial bastante superficial nessa área e a quase ausência de uma formação continuada, se sentem sozinhos e sem a quem recorrer para darem conta das constantes dificuldades e variáveis que encontram no dia a dia de seu trabalho.

Em função da diversidade dessas variáveis, se torna evidente a pertinência dessa demanda dos professores por uma retaguarda de suporte. Por exemplo, com o desejado e crescente aumento nas matrículas de estudantes com deficiência na escola, cada estudante traz consigo um desafio diferente para esses professores, principalmente na avaliação de suas necessidades de recursos de TA para o seu aprendizado. É imensa a variação das necessidades e características de cada novo estudante com deficiência que ingressa a cada semestre nas escolas, porque as soluções de TA variam muito de um para outro, mesmo entre os que possuem o mesmo tipo de deficiência. A formação desses professores não dá conta dessas contínuas demandas, não tendo a quem recorrer em busca de apoio ao longo do caminho.

Essa amplitude na variação das necessidades e demandas, juntamente com uma formação insuficiente, faz com que os professores manifestem, com frequência, que alguns dos recursos de TA existentes nas suas SRMs nunca foram utilizados, por não saberem como fazê-lo e por não terem onde buscar o suporte necessário para isso. Sem falar que esses recursos tecnológicos sofrem rápida defasagem em curto espaço de tempo e que novos recursos, para novas demandas, são constantemente produzidos.

A adequada avaliação de cada estudante quanto às suas demandas de recursos de TA, para o aprendizado e a promoção da igualdade de oportunidades, é bastante individualizada e, frequentemente, aponta para a necessidade de uma combinação, reconfiguração e adequação desses recursos segundo a necessidade de cada um. Muitos desses professores manifestam que se sentem sozinhos e impotentes frente a essas dificuldades diárias.

Não são suficientes novas formações pontuais e isoladas, desarticuladas dos problemas reais e concretos que surgem a cada dia, pois nenhuma formação pontual consegue dar conta de todas as numerosas variáveis de cada uma dessas necessidades de atuação dos professores. Dessa forma, eventuais formações pontuais não se configuram, nem são percebidas pelos professores, como uma intervenção eficiente de formação continuada nessa área.

Frente a isso, as manifestações e demandas dos professores, com frequência registradas nas pesquisas atuais, apontam para a necessidade de uma retaguarda permanente de apoio a quem possam recorrer a partir dos novos e numerosos desafios que surgem no dia a dia do AEE, em relação às necessidades de TA e acessibilidade dos estudantes. Cada novo estudante com deficiência matriculado na escola demanda uma nova avaliação global e específica quanto às suas necessidades de recursos de TA, que com frequência resulta na indicação de um conjunto de soluções e recursos para um mesmo estudante, pois um único produto de TA isolado não consegue dar conta de todas as necessidades e adaptações necessárias para a autonomia e equiparação de oportunidades, para que este estudante participe de forma efetiva e eficiente de todas as diferentes atividades e rotinas existentes nas dinâmicas escolares.

Pode-se perceber, portanto, a pertinência dessa demanda dos professores por uma retaguarda de suporte e apoio a quem possam recorrer a cada passo. E uma retaguarda de profissionais com uma formação sólida e aprofundada na área da Tecnologia Assistiva e Acessibilidade, de maneira que possam fornecer um apoio eficiente aos professores, toda vez que esse suporte for demandado. Por exemplo, para a avaliação dos estudantes, principalmente em cada situação mais complexa de novos estudantes com deficiência matriculados, não pode ser um profissional pouco preparado para fornecer esse apoio.

Alguns professores chegam a explicitar e sugerir a estruturação de Centros ou Núcleos de Referência em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade, compostos por profissionais especializados, que possam fornecer essa retaguarda e suporte para um conjunto de escolas e SRMs de uma mesma região.

É possível prever que a atuação de Centros ou Núcleos como esses sugeridos pode fornecer não apenas um apoio aos professores na resolução dos problemas cotidianos do AEE, mas também, e, talvez, principalmente, pode se converter numa verdadeira ação de formação continuada dos professores. Pois, a ação dos profissionais desses Centros ou Núcleos, ao analisarem e avaliarem, conjuntamente com os professores do AEE, cada situação e cada estudante com deficiência

quanto às suas necessidades de TA e acessibilidade e ao testarem e proporem possibilidades de produtos e soluções para cada estudante, já estará fornecendo orientações e uma eficiente formação continuada, possibilitando a esses professores um real avanço nos seus conhecimentos e na sua formação.

Diferentemente de formações esporádicas e pontuais, frequentemente estruturadas com conhecimentos e informações desvinculados do conjunto de problemas reais que os professores enfrentam no cotidiano, pois nenhuma formação pontual consegue dar conta de todo o conjunto dessas necessidades e variáveis, a solução de uma estrutura permanente de apoio se desenvolve a partir de problemas concretos do dia a dia, a partir de estudos de casos reais, com a participação e aprendizado permanente dos professores. Portanto, cada apoio recebido pelos professores por esses profissionais especializados, na solução de problemas concretos do seu dia a dia, se converte também em um passo adiante para a sua verdadeira formação continuada.

Como se depreende das demandas dos professores, fica evidente essa importante lacuna nas políticas públicas para a educação especial na perspectiva inclusiva, para o AEE e suas SRMs: a ausência da estruturação de uma retaguarda de suporte permanente para os professores, frente às suas necessidades cotidianas em relação à TA e Acessibilidade. A presença de uma estrutura de suporte permanente aos professores provavelmente teria evitado ou minimizado, por exemplo, a subutilização e o desperdício dos recursos e produtos de TA existentes nas SRMs, além de possibilitar um melhor atendimento das necessidades reais dos estudantes com deficiência, para a promoção da igualdade de oportunidades.

As causas dessa lacuna nas políticas públicas para a implementação da PNEEPEI/2008 podem ser percebidas e entendidas devido à já mencionada insuficiência de recursos humanos com formação adequada e sólida na área da Tecnologia Assistiva e Acessibilidade no país. Dessa forma, se torna muito difícil prever e contemplar nas políticas públicas, de forma realista, a estruturação de Centros ou Núcleos de Referência em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade em todo o país que pudessem, por exemplo, dar conta do acompanhamento e apoio permanente aos professores das mais de 40 mil SRMs implantadas, se não existem profissionais devidamente formados, em número suficiente.

Percebe-se, na atualidade, que a necessidade desse suporte e apoio vem se tornando cada vez mais evidente e urgente, na medida que a política pública nessa área (Brasil, 2023) prevê a transferência de recursos financeiros diretamente para as escolas, para que os professores apresentem, eles mesmos, as demandas específicas de produtos de TA, de acordo as necessidades concretas dos seus estudantes com deficiência matriculados. Porém, como as escolas e os professores poderão fazer as demandas adequadas e corretas de produtos, sem uma formação aprofundada e sem uma retaguarda de apoio que os auxilie a demandar corretamente? Com frequência, os professores manifestam sua falta de conhecimento suficiente para indicar corretamente a solução de TA mais adequada para cada

estudante com deficiência. Sem esse suporte e orientação, o mais provável é que o desperdício de recursos se acentue, com as demandas equivocadas de produtos de TA, efetuadas sem o devido conhecimento. Em outros casos, é provável que alguns professores se omitam no momento efetivarem os pedidos de produtos de TA, pelo previsível receio de demandarem equivocadamente.

Frente a essas demandas, lacunas, propostas e soluções apontadas, principalmente dois desafios e necessidades são evidentes para as políticas públicas, destacando-se as seguintes:

1. A necessidade de investimentos na estruturação de Centros ou Núcleos de Referência em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade, acessíveis a todos os professores de AEE, de todas as escolas, sendo que cada Núcleo de Referência estaria disponível para um determinado conjunto de escolas, em cada localidade, por todo o país. Percebe-se que a dificuldade maior para isso seria a preparação e destinação de recursos humanos com adequada formação para comporem esses Núcleos, dado que não é necessária uma estrutura física complexa para seu funcionamento, bastando a disponibilização de uma sala equipada em estruturas públicas e espaços já existentes, como escolas, universidades ou em outras instituições públicas.
2. A necessidade de investimentos na estruturação de novas formações sólidas e aprofundadas na área da Tecnologia Assistiva e Acessibilidade, no mínimo, em nível de Graduação ou Pós-Graduação *Stricto Sensu* — algo ainda quase inexistente no país, diferentemente do que já existe em outros países na atualidade. Afinal, como disponibilizar estruturas de suporte e apoio, como em Centros ou Núcleos de Referência em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade, se o país não dispõe suficientemente de recursos humanos adequadamente formados para fornecer esse suporte em todo o país? Por isso, a urgência da promoção e estruturação da formação aprofundada nesta área, em todo o território nacional.

É possível prever que, ao concentrar um maior foco e priorização nas políticas públicas nessa área, e neste sentido proposto, os avanços no país para a inclusão educacional de todos os estudantes, e para a consolidação da área da Tecnologia Assistiva e Acessibilidade, seriam impulsionados e acelerados, em direção à igualdade de oportunidades para todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In: GOMES, A. L. L. *et al.* **Atendimento educacional especializado: deficiência mental**. Brasília: SEESP/SEED /MEC, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 21 jun. 2024.

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: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L8213cons.htm?origin=instituicao. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Novo Viver sem Limite.** Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2023. Disponível em: <https://novoviversemlimite.mdh.gov.br/wp-content/uploads/2024/03/Cartilha-Novo-Viver-Sem-Limite-com-ajustes-de-acessibilidade.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2024.

COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS. **Ata da VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT.** Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. CORDE/SEDH/PR, 2007. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/CAT_Reuniao_VII.pdf. Acesso em: 2 ago. 2024.

DIAS, S. de S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 2, p. 169-182, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2022.

DUARTE, P. N. F. **Tecnologias assistivas:** um olhar sobre a formação continuada para o atendimento educacional especializado no Distrito Federal. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.

GALVÃO FILHO, T. A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, n.1, p. 25-42, 2013.

GALVÃO FILHO, T. A. Deficiência intelectual e tecnologias no contexto da escola inclusiva. *In*: GOMES, C. (org.). **Discriminação e racismo nas Américas**: um problema de justiça, equidade e direitos humanos. Curitiba: CRV, 2016. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/DI_tecnologias.pdf. Acesso em: 21 jan. 2022.

GALVÃO FILHO, T. A. *et al.* Conceituação e Estudo de Normas. *In*: BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/livro-tecnologia-assistiva_CAT.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

MANENTI, D. da S. **Tecnologia Assistiva e a formação continuada dos docentes do Atendimento Educacional Especializado**. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Araranguá, 2021.

MANTOAN, M. T. E. Educação inclusiva: orientações pedagógicas. *In*: FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado**: aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

OLIVEIRA, R. da S. **Implicações do trabalho da gestão escolar na implantação e acompanhamento das salas de recursos multifuncionais em Feira de Santana**. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, BA, 2020.

PALACIOS, A. **El modelo social de discapacidad**: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Colección CERMI, nº 36. Madrid: CERMI, Cinca, 2008.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, v. 1, 2010.

SALUSTIANO, D. A.; FIGUEIREDO, R. V. de; FERNANDES, A. C. Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental. *In*: GOMES, A. L. L. *et al.* **Atendimento educacional especializado**: deficiência mental. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

SANCHES-FERREIRA, M.; LOPES-DOS-SANTOS, P.; SANTOS, M. A. A desconstrução do conceito de Deficiência Mental e a construção do conceito de Incapacidade Intelectual: de uma perspectiva estática a uma perspectiva dinâmica da funcionalidade. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília: v. 18, n. 4, p. 553-568, 2012.

SILVA, O. O. N. da. **Trabalho docente no atendimento educacional especializado**: uma análise dos municípios de uma região do estado da Bahia. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

SOUSA, B. J. de. **Tecnologia Assistiva e o Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da pessoa com deficiência**. 2022. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Araranguá, Araranguá, 2022.

AUTORES

ALINE DE CASTRO DELEVATI

Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Especialista em Educação Especial e Processos Inclusivos – UFRGS. Licenciada em Pedagogia pela FAPA. Professora da área da Educação Especial na Pós-Graduação da UNILASALLE. Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Gravataí/RS. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE da UFRGS.

ANNA PAULA FEMINELLA

Especialista em Gestão Pública pela Escola Nacional de Administração Pública – ENAP (2012) e em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996). É servidora da ENAP desde 2010. Desde janeiro de 2023, é secretária da Secretaria Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – SNDPD, do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania – MDHC, e preside o Conselho Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência – Conade.

CLARISSA HAAS

Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Licenciada em Pedagogia e Música. Professora da área da Educação Especial na Faculdade de Educação da UFRGS. Docente permanente do PPGEDU/UFRGS e do Mestrado Profissional em Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS / Campus Farroupilha. Coordenadora da Especialização em Educação Especial e processos inclusivos para a Educação Escolar – FACED/UFRGS. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE da UFRGS. Possui pesquisas em desenvolvimento com apoio da FAPERGS e do CNPq.

CLAUDIA PEREIRA DUTRA

Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS; graduada em História pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; professora na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. No Ministério da Educação, foi secretária da Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC (2003–2010), quando coordenou o grupo de trabalho para a formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008; foi secretária da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC (2011–2013) e diretora da Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, na SECADI/MEC (2015–2016). Atualmente, é coordenadora da Rede Ibero-americana para o Desenvolvimento dos Sistemas Educacionais Inclusivos – REDSEI/OEI.

CLAUDIO ROBERTO BAPTISTA

Doutor em Educação pela Universidade de Bologna (1996); mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (1988); graduado em Psicologia pela Universidade de São Paulo – USP (1983). Fez estágio Pós-Doutoramento na Università Roma IV (2015). Professor titular aposentado da Faculdade de Educação da UFRGS. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Pesquisador do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE da UFRGS. Orientador de pesquisas associadas, principalmente, aos temas: políticas de inclusão escolar, formação de professores de educação especial, dispositivos pedagógicos para o apoio especializado em educação especial, medicalização da infância, história das instituições educacionais.

DENISE DE OLIVEIRA ALVES

Graduada em Educação Especial; mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Doutora em Educação pela Universidade de Brasília – UnB. É professora da Universidade Federal de Goiás – UFG, nos cursos de Pedagogia e Educação do Campo e na pós-graduação em Práticas Pedagógicas na Educação Básica. Atualmente, na UFG, é coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e vice-diretora no Câmpus Goiás; é líder no grupo de pesquisa Educação no Cerrado e Cidadania – GPECC; coordenadora e docente no curso de especialização Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas – UFG/SESI e membra titular da Comissão Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – CNEEPEI.

ÉRIKA PISANESCHI

Fonoaudióloga, Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, especialista em Políticas Públicas e em Processos Educacionais na Saúde. Atuou no governo brasileiro na formulação e implantação de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e em Direitos Humanos. No Ministério da Educação, foi diretora de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; no Ministério da Saúde, foi coordenadora da Política Nacional de Saúde para Pessoas com Deficiência. Atua junto a movimentos sociais e organizações do terceiro setor no campo dos direitos humanos, infâncias, pessoas com deficiência. É consultora da Rede Ibero-americana para o Desenvolvimento dos Sistemas Educacionais Inclusivos – REDSEI, da Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI.

EUGÊNIA AUGUSTA GONZAGA

Procuradora Regional da República e presidenta da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos, instituída pela Lei nº 9.140/55. Mestre em Direito Constitucional pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, autora do livro “Direitos de Pessoas com Deficiência: garantia de igualdade na diversidade”, pela WVA Editora (2012), e coautora de várias obras e iniciativas jurídicas sobre direitos de pessoas com deficiência, com ênfase nos direitos à educação inclusiva e à capacidade jurídica.

FRANCISCO ALEXANDRE DOURADO MAPURUNGA

Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará. É diretor de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do Ministério da Educação. Pessoa autista; militante dos direitos humanos; tem mais de 20 anos de atuação profissional relacionada a pautas de promoção e defesa dos direitos das pessoas com deficiência — em particular, no direito à educação inclusiva, no Brasil, na América Latina, África e no Sistema ONU de direitos.

GEISA LETÍCIA KEMPFER BÖCK

Doutora em Psicologia e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; graduada em Educação Especial (licenciatura) pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professora do Laboratório de Educação Inclusiva – LEI do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina – CEAD/UDESC. Atua na graduação em pedagogia, no mestrado profissional em Educação Inclusiva – PROFEI/CEAD, e também no doutorado acadêmico em Educação – PPGE/FAED/UDESC. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo dos Estudos da Deficiência na Educação.

JESUS CARLOS DELGADO GARCIA

Possui doutorado em Ciências Sociais: Política pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (2003). É professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, no curso de Engenharia de Tecnologia Assistiva e Acessibilidade e no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas – PPGPP. Coordenador da Pesquisa Nacional de Inovação em Tecnologia Assistiva. Coordenador do Catálogo Nacional de Produtos de Tecnologia Assistiva. Coordenador de Projetos de Emprego Apoiado no Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência – PRONAS/PCD. Foi fundador e presidente da Associação Brasileira de Emprego Apoiado – ABEA.

MARA SARTORETTO

Pedagoga; especialista em Educação Infantil, Alfabetização e Estimulação Precoce; diretora da Assistiva Tecnologia e Educação; assessora técnica da Associação dos Familiares e Amigos do Down de Cachoeira do Sul; educadora emérita do estado do Rio Grande do Sul. É autora de livros e artigos sobre os temas da educação, atendimento educacional especializado e tecnologia assistiva no contexto educacional inclusivo.

MARIA TERESA EGLÉR MANTOAN

Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/SP. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/SP. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença – LEPED/FE/UNICAMP/SP. Recebeu a Ordem Nacional do Mérito Educacional, conferido pelo governo brasileiro pelo reconhecimento de sua contribuição à educação brasileira.

MARIANA LÚCIA AGNESE COSTA E ROSA

Mestranda no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na área de Educação e Ciências Sociais: desigualdades e diferenças, linha de pesquisa de Educação Especial. Mulher com deficiência, com histórico de ativismo em movimentos sociais, é integrante do Coletivo Feminista Helen Keller, cofundadora do Instituto Cáue – Redes de Inclusão e Conselheira da Câmara de Educação Básica no Conselho Nacional de Educação (2024–2028). Atua também como educadora popular e assessora escolar das redes pública e privada no tema da educação inclusiva.

MARTINHA CLARETE DUTRA

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo; especialista em Educação Especial, Administração, Supervisão e Orientação Educacional pela Universidade Norte do Paraná; licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina. Foi diretora de Políticas de Educação Especial da SECADI/MEC e presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Londrina/PR. Foi integrante do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, do Conselho Técnico e Científico do Centro de Tecnologia da Informação, do Fórum Nacional de Educação e do Comitê de Ajudas Técnicas. Atualmente, é membro do Conselho de Desenvolvimento Econômico Social Sustentável da Presidência da República e consultora da Rede Ibero-americana para o Desenvolvimento dos Sistemas Educacionais Inclusivos – REDSEI.

MEIRE CAVALCANTE

Graduada em Comunicação Social pela Faculdade Cásper Líbero e em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília. Mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Foi consultora do Ministério da Educação, por meio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco e da Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI. Foi coordenadora geral de projetos de inclusão da Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida de São Paulo e coordenadora geral de pesquisas da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. É consultora da Rede Ibero-americana para o Desenvolvimento dos Sistemas Educacionais Inclusivos – REDSEI/OEI.

NATHÁLIA MENEHINE DOS SANTOS RODRIGUES

Professora da rede pública na Educação Básica, com experiência na sala de aula comum e no Serviço de Atendimento Educacional Especializado. Especialista em Educação. Possui graduação em Psicologia, bacharelado e licenciatura plena. Tem experiência em Gestão Pública, nas áreas de Educação e Assistência Social. Coordena grupos de estudos em Educação Inclusiva. Integrante do Instituto Cáue – Redes de Inclusão.

RITA BERSCH

Fisioterapeuta; diretora da Assistiva Tecnologia e Educação; mestre em Design – UFRGS, com pesquisa na área da Tecnologia Assistiva; Formação em Tecnologia Assistiva pelo Programa de Certificação Aplicada em Tecnologia Assistiva – ATACP, ministrado pela Universidade Estadual da Califórnia em Northridge – CSUN, EUA; possui formação na Fundação Don Carlo Gnocchi, Milão, Itália; membro da International Society for Augmentative and Alternative Communication – ISAAC e presidente da ISAAC-Brasil (gestão 2020–2021). É autora de livros e artigos sobre o tema da Tecnologia Assistiva no contexto educacional inclusivo.

ROSA IDALIA ALDANA SALGUERO

Doutora em Comunicação Estratégica e Social; mestre em Igualdade de Gênero e Ciências Sociais pela Universidade Complutense de Madrid e Licenciada em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Carlos da Guatemala. Foi presidente do Conselho Nacional para a Atenção das Pessoas com Deficiência – CONADI da Guatemala (2019–2020). É fundadora e presidente da Associação Gente Pequena da Guatemala. Atualmente, é professora da Escola de Ciências da Comunicação da Universidade de São Carlos da Guatemala e integrante do Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CRPD (2021–2024).

ROSÂNGELA MACHADO

Mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Foi Gerente de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC. Foi coordenadora-geral e diretora da Política de Educação Especial do Ministério da Educação. É membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença da Faculdade de Educação da Unicamp. É consultora da Rede Ibero-americana para o Desenvolvimento dos Sistemas Educacionais Inclusivos da Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – REDSEI/OEI. Autora de livros e diversos artigos na área de educação inclusiva e educação especial.

SINARA POLLOM ZARDO

Graduada em Pedagogia; especialista em Gestão Educacional e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Doutora em Educação pela Universidade de Brasília – UnB. É professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB. Atua como docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da UnB. Atualmente, é diretora da Diretoria de Acessibilidade do Decanato de Assuntos Comunitários da Universidade de Brasília e vice-líder do Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude e do Grupo de Pesquisa Direitos Humanos, Educação, Mediação e Movimentos Sociais – ambos cadastrados no CNPq.

TAUVANA DA SILVA YUNG

Doutora (2020) e mestra (2013) em Sociologia pela Universidade de Brasília – UnB. Desde março de 2024, é consultora na Secretaria Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – SNDPD do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania – MDHC.

TEÓFILO GALVÃO FILHO

Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA e graduado em Engenharia Civil pela Universidade Católica de Pelotas – UCPel. Realizou o pós-doutorado na UFBA. É professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, atuando no curso de Engenharia de Tecnologia Assistiva e Acessibilidade. Compõe o corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da UFRB. É líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade da UFRB, vinculado ao CNPq. Atuou como membro permanente do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, desde sua criação, em 2006.

VIVIANE FERNANDES FARIA

Psicóloga com especialização em gestão de processos comunicacionais pela ECA – USP. Superintendente de Ensino da Secretaria Estadual de Educação do Piauí; vice-presidente e conselheira do Conselho Estadual de Educação do Piauí; coordenadora de Educação Inclusiva do Instituto Dom Barreto e diretora do Instituto Cáue – Redes de Inclusão. Foi diretora de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as relações Étnico-raciais da SECADI/MEC (2011–2012) e Consultora da UNESCO e da OEI.

Este livro foi composto nas fontes tipográficas Lorimer No 2, Source Serif
Subhead, Archivo Condensed© e Archivo; tem capa impressa em 4 cores sobre
Cartão Supremo Duo Design 250g e miolo em 4 cores sobre papel Couchê
Fosco 120g e foi impresso pela Gráfica Athalaia em Brasília – DF, Brasil.

O E I

