

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

CLEIDIANE MAURÍCIO DOS SANTOS

ENCONTROS E DESENCONTROS COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO
MUNICÍPIO DE VALENÇA-BAHIA: UM ENFOQUE SOBRE OS DESAFIOS
ENFRENTADOS PELA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

São Leopoldo

2016

CLEIDIANE MAURÍCIO DOS SANTOS

ENCONTROS E DESENCONTROS COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO
MUNICÍPIO DE VALENÇA-BAHIA: UM ENFOQUE SOBRE OS DESAFIOS
ENFRENTADOS PELA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para a obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião e Educação
Linha de Pesquisa: Educação Comunitária
com Infância e Juventude

Orientador: Iuri Andréas Reblin

São Leopoldo

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237e Santos, Cleidiane Maurício dos
Encontros e desencontros com a educação inclusiva no município de Valença-Bahia : um enfoque sobre os desafios enfrentados pela pessoa com deficiência intelectual / Cleidiane Maurício dos Santos ; orientador Iuri Andréas Reblin. – São Leopoldo : EST/PPG, 2016.
112 p. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2016.

1. Educação inclusiva – Brasil. 2. Incapacidade intelectual. 3. Pessoas com deficiência – Estatuto legal, leis, etc. I. Reblin, Iuri Andréas, 1978- . II. Título.

CLEIDIANE MAURÍCIO DOS SANTOS

ENCONTROS E DESENCONTROS COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO
MUNICÍPIO DE VALENÇA-BAHIA: UM ENFOQUE SOBRE OS DESAFIOS
ENFRENTADOS PELA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para a obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião e Educação
Linha de Pesquisa: Educação Comunitária
com Infância e Juventude

Data de Aprovação:

Iuri Andréas Reblin – Doutor em Teologia – Faculdades EST

Gisela Isolde Waechter Streck – Doutora em Teologia – Faculdades EST

Dedico este trabalho a todos aqueles que têm aceitado o desafio de experimentar a inclusão como uma porta aberta para a construção de uma sociedade na qual as pessoas possam viver e aprender juntas, sem qualquer *apartheid*.

Os limites humanos indicam uma dialética: é marca da humanidade superá-los, mas para isso devem ser reconhecidos e não desprezados. Os limites, a fragilidade, quando não implicam em sofrimento, são belos e devem ser admirados pela humanidade que representam. Assim, a deficiência deveria nos lembrar não as dificuldades de enfrentar os limites, mas a convivência com o que é humano e próprio a todos.

José Leon Crochík

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em sua infinita bondade, que me proporcionou a existência e as condições necessárias para a conclusão deste trabalho.

À família, pelo amor, carinho e compreensão quanto à minha ausência em alguns momentos de alegria e, até mesmo, de dor.

Aos amigos, que torceram para que este momento finalmente chegasse e eu pudesse desfrutar de um estado de leveza e dever cumprido, permitindo-me alçar novos voos.

À Secretaria de Educação Municipal de Valença, que disponibilizou as informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa.

Aos profissionais da rede de ensino de Valença, que têm buscado caminhos diferentes e encantadores em prol de uma escola inclusiva.

Aos familiares e às pessoas com deficiência, que despertaram em mim o desejo pelo tema da pesquisa.

À amiga Silvia Lúcia Lopes Benevides, pelas inúmeras discussões sobre a pesquisa, durante as madrugadas entrecortadas por cafés, risadas e conversas do cotidiano.

Ao meu orientador, prof. Dr. Iuri Andréas Reblin, pela relação de parceria e confiança, inspirando a reflexão e o posicionamento crítico, mediante orientações objetivas e sugestões pertinentes, que tornaram o trabalho mais consistente.

À professora Dra. Gisela Isolde Waechter Streck, pela sua candura e posicionamento firme e reflexivo sobre Educação, sociedade e vida.

Aos professores da Faculdades EST, pelas contribuições, relatos de experiências e debates teóricos realizados durante as aulas, permitindo entendimento crítico sobre os diversos temas estudados.

Aos colegas da Faculdades EST, especialmente àqueles que já eram ou se fizeram mais próximos: Patrícia, Marineide, Márcia, Jarbiane, Armênia, Gorete e Micael.

À professora Nicoleta, pelos esclarecimentos e esforços por mudanças de práticas e concepções sobre educação inclusiva no município de Valença.

RESUMO

O presente estudo busca investigar em que medida o direito à educação inclusiva tem se concretizado na realidade educacional do município de Valença/BA, tendo por referência as orientações legais dos últimos sete anos, quando, em 2008, é publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Como objeto de pesquisa, enfocou-se a problemática que envolve as pessoas com deficiência intelectual. Lança mão de pesquisa qualitativa-quantitativa, utilizando-se como instrumentos para a coleta de dados os registros institucionais disponibilizados: documentos administrativos, documentos oficiais hospedados na Internet e registros cursivos como atas e relatórios. Sustenta-se, sobretudo, na análise de documentos do acervo da Secretaria Municipal de Educação, além da pesquisa bibliográfica. Os dados indicam que, embora o município tenha assumido o desafio de promover a inclusão escolar, efetivando algumas Políticas Públicas importantes, existe uma crise de eficácia no que se refere à garantia de direitos fundamentais da pessoa com deficiência intelectual para que possa ser verdadeiramente incluída na escola regular.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação Inclusiva. Deficiência intelectual. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This study seeks to investigate to what measure the right to inclusive education has been fulfilled in the educational reality of the municipality of Valença/BA, having as reference the legal orientations of the last seven years, when, in 2008, the National Policy for Special Education in the Perspective of Inclusive Education was published. As the object of research, the focus was on the problematic which involves persons with intellectual deficiencies. It makes use of qualitative-quantitative research using as instruments for data collection the institutional registers made available: administrative documents, official documents found on Internet and cursive registers such as minutes and reports. It is based mainly on the analysis of documents in the collection of the Municipal Department of Education, besides bibliographic research. The data indicate that, although the municipality had taken on the challenge of school inclusion, putting into effect important Public Policies, there is a crisis of efficacy with regard to the guarantee of the fundamental rights of persons with intellectual deficiency so that these people may be truly included in the regular school.

Keywords: Human Rights. Inclusive Education. Intellectual Deficiency. Public Policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

§	Parágrafo
AAMR	Associação Americana de Deficiência Mental
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AC	Apelação Cível
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ART	Artigo
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Código Penal
DEC	Decreto
DI	Deficiência Intelectual
DM	Deficiência Mental
DOU	Diário Oficial da União
DSM-IV	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EX	Exemplo
FNDE	Fundo de Desenvolvimento Nacional da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICIDH	Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
INC	Inciso
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas

PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PNS	Pesquisa Nacional de Saúde
QI	Quociente de Inteligência
SDH/PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TJSC	Tribunal de Justiça de Santa Catarina
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO. 25	
1.1 Conceito de deficiência	25
1.2 Tipos de deficiência.....	34
1.3 Deficiência intelectual.....	36
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	43
2.1 Integração Escolar.....	44
2.2 Inclusão Escolar.....	46
2.3 Atendimento Educacional Especializado – AEE	48
2.4 Educação Especial	54
3 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A ÓTICA DA LEGISLAÇÃO E A PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS: AVANÇOS E DESAFIOS	63
3.1 O nascimento dos direitos humanos e a dignidade da pessoa humana.....	63
3.2 As cinco dimensões dos direitos humanos.....	66
3.3 O reflexo dos direitos humanos no ordenamento jurídico brasileiro: contribuições que fundamentam a Política de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência Intelectual	73
4 ENCONTROS E DESENCONTROS COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE VALENÇA	81
4.1 As políticas de inclusão das pessoas com deficiência intelectual efetivadas no município de Valença: encontros	83
4.2 As dificuldades na efetivação das políticas de educação inclusiva no município de Valença: desencontros.....	94
CONCLUSÃO.....	103
REFERÊNCIAS.....	105

INTRODUÇÃO

O direito da criança com deficiência ao processo de escolarização é inalienável, promulgado pela Carta Magna e reafirmado em diversas outras leis e documentos expedidos por todos os entes federados. Na Convenção da ONU sobre os Direitos de Pessoas com Deficiência (2007), o seu artigo 24 determina que o direito à educação das pessoas com deficiência será cumprido apenas mediante acesso ao ensino comum inclusivo. Entretanto, nas escolas brasileiras, esse direito tem sido violado frequentemente, sendo tal processo configurado a partir de um modelo de exclusão, a julgar pelos tantos casos de crianças que só frequentam as escolas especializadas ou estão fora de qualquer processo educativo.

Dados coletados na Secretaria Municipal de Educação de Valença revelam que, em apenas uma das escolas especializadas, a Associação Pestalozzi, mais de oitenta dos alunos matriculados ainda não estudam em escolas regulares, contrariando, assim, o que pressupõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que impulsionou o Decreto Presidencial de nº 6.571/2008, posteriormente revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011. Tal indicativo demonstra um percentual altamente significativo para provocar uma análise a respeito das Políticas Públicas que já têm sido implantadas pelo município, no que tange à Educação Especial. Tendo por referência as orientações legais dos últimos sete anos, pretende-se investigar em que medida os direitos à educação inclusiva têm se concretizado na realidade educacional do município de Valença. Levanta-se, para tanto, a seguinte questão de pesquisa: como se dá a aplicação do direito à educação das pessoas com deficiência intelectual em Valença?

O recorte temporal 2008-2015 referencia-se na publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em janeiro de 2008, considerando a sua importância para a normatização da Educação Especial no Brasil, ao estabelecer diferenciação entre escolarização e atendimento educacional especializado e, ao mesmo tempo, articular essas práticas com ações complementares e inter-relacionadas. Como objeto de pesquisa, elegeram-se as especificidades relacionadas à problemática envolvendo as pessoas com deficiência intelectual.

Conforme observa Coll¹, a deficiência não é uma categoria com perfis clínicos estáveis, sendo estabelecida em função da resposta educacional. A intervenção educacional

¹ COLL Cesar *et al.* *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995. v. 3, p. 12.

pode e deve favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que apresentam algumas características deficitárias. Em se tratando da deficiência intelectual, a complexidade do seu conceito e a grande variedade de abordagens têm-se constituído em um impasse para o ensino da escola e para a definição do Atendimento Educacional Especializado.

Geralmente, a partir do momento em que a criança passa a frequentar a escola e dela serem exigidas habilidades acadêmicas, é que a sua deficiência passa a ser um problema, sobretudo para a escola, por tradicionalmente organizar-se a partir de um currículo pautado na inteligência lógica. Outras inteligências recentemente descobertas, a exemplo da pictórica, musical, cinestésico-corporal e outras ainda não gozam do mesmo valor.²

A tendência do Sistema Escolar em priorizar determinados conteúdos, comportamentos e áreas do conhecimento, segundo um modelo de sociedade tradicional que institui o currículo oficial, perpetuando-o como um alvo a ser alcançado por todos, independente do contexto e peculiaridades de cada um, implica verdadeiro problema para a pessoa que aprende em um ritmo mais lento ou que certamente não aprenderá na expectativa de alcançar as competências e habilidades eleitas pelo Sistema, “à sua revelia.”

Embora alguns reconheçam que, para além das exigências pautadas nos valores sociais, econômicos e políticos ditados atualmente pelo sistema de produção capitalista, há um sujeito cuja condição humana transcende a dimensão do mundo do trabalho, devendo ser considerado enquanto ser integral, mas é perceptível que esse discurso não encontra efetividade na prática cotidiana de muitas escolas. Em Valença, observam-se vários casos de alunos que, por não demonstrar aprendizagem escolar condizente com a de seus pares ou apresentar comportamento adaptativo que foge à regra, são menosprezados e até rejeitados por colegas, professores e demais profissionais da escola.

Atingida em seu direito de participar da escola e aprender no ritmo próprio (Declaração de Salamanca³), desfrutando de metodologias e materiais específicos (Lei 8.069/1990, art. 57⁴), tendo inclusive assegurada, pelos sistemas de ensino, a possibilidade de receber um certificado de terminalidade quando não puder “atingir o nível exigido para a

² SASSAKI, Romeu Kasumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

³ UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994. 47 p. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

⁴ BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 15 fev. 2016.

conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências” (LDBEN, art. 59, II⁵), podendo galgar níveis mais altos de escolaridade, a pessoa com deficiência intelectual tem “fracassado” e muitas vezes desistido da escola. Em momentos de escuta da família na escola, constata-se que há educadores que sugerem aos pais a desistência da matrícula, mediados pela crença de que a pessoa com deficiência intelectual não será capaz de aprender.

Embora esse quadro se configure como prática ainda corrente, há vozes desejosas por mudanças no Sistema Escolar para a efetivação do direito à educação, defendido na Declaração Universal dos Direitos Humanos⁶. Essas vozes ecoam desde o século passado, quando o horror da Segunda Guerra Mundial e a luta de algumas classes por uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária fizeram acreditar que todas as nações estariam igualmente empenhadas nessa conquista. Mas isso ainda parece ser um sonho distante para algumas realidades brasileiras. Um desafio que desponta como uma urgência para as Políticas Públicas do município de Valença – Bahia.

A opção por esse desafio direcionou o estudo sobre o processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual. Significou recordar cada fala cuidadosamente escutada, nas andanças por escolas e diversos espaços nos quais as pessoas com deficiência têm participado: conferências territoriais, audiências públicas para a construção do Plano Municipal de Educação, reuniões ordinárias e extraordinárias do Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência – COMPEDE, e também nas ruas da cidade.

Nesse sentido, o cenário em tela tornou-se um problema a ser pesquisado com a finalidade de trazer à tona quais ações já foram construídas no município de Valença de forma a atender as políticas e legislações vigentes.

O interesse em pesquisar o processo de escolarização enfrentado pelas pessoas com deficiência intelectual, sob um viés jurídico, surgiu, sobretudo, a partir do trabalho realizado na coordenação de Educação Especial do município, que posiciona a pesquisadora deste estudo em um lugar diferenciado perante o enfrentamento de vários casos de negação do direito da pessoa com deficiência a frequentar e ser incluída na escola regular, de forma efetiva.

⁵ BRASIL. *LDBE - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686882/artigo-59-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

⁶ ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948*. UNIC, Rio de Janeiro, 2009. 16 p. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

O estudo foi delineado a partir de uma perspectiva histórico-social,⁷ por entender que o tema em questão não pode ser compreendido de forma a-histórica, desconsiderando-se a luta dos movimentos sociais e as revoluções que contribuíram para a construção dos direitos que hoje pertencem ao ordenamento jurídico nacional e internacional.

Considerar que os direitos não nasceram todos de uma vez, não resultam de um processo linear e se agrupam em dimensões segundo as suas características - podendo sofrer alterações, conforme as relações de poder existentes em um determinado momento histórico - torna-se uma condição *sine qua non* para o estudo da temática evidenciada nesta pesquisa. Nessa compreensão, foram escolhidos, para a fundamentação teórica, autores como Bobbio (2004), Wolkmer (2002) Bulos (2010), Mantoan (1997, 2003, 2009), Sasaki (2004, 2010), Januzzi (2012), Gonzaga (2012), dentre outros, devido ao posicionamento crítico com que escrevem as suas obras, especificamente no que tange à questão dos Direitos Humanos e à Educação.

Por razões didáticas, o tema foi subdividido em quatro capítulos que se interconectam, possibilitando uma organização lógica para a discussão dos resultados da pesquisa. Inicialmente, o primeiro capítulo discorre sobre o conceito de deficiência e os diversos tipos, dando-se ênfase à intelectual, por constituir o objeto de estudo. Em seguida, o segundo capítulo traz o histórico da Educação Especial, abordando as suas fases, que não se superpõem, enfatizando sobre a integração escolar, a inclusão escolar, o atendimento educacional especializado – AEE, e a relação existente entre AEE, Educação Especial e Inclusão Escolar. O terceiro capítulo aborda a Política Nacional de Educação Inclusiva e a perspectiva dos Direitos Humanos, elencando as suas cinco dimensões e sua incidência na Constituição Federal, bem como em todo o ordenamento jurídico, além de destacar os conceitos de condição humana, na perspectiva de Hanna Arendt e o princípio da dignidade da pessoa humana enquanto esteio que fundamenta o Sistema Jurídico de todos os Estados Modernos. O quarto e último capítulo, alicerçando-se nos anteriores, aborda os *encontros e desencontros com a educação inclusiva no município de Valença*, apresentando dados e trazendo a discussão dos resultados obtidos na pesquisa. Na sequência, são apresentadas as considerações finais, que trazem a síntese originada a partir da construção de cada capítulo, respondendo sobre o problema que a pesquisa se propôs a desvelar.

⁷ As pesquisas referentes à teoria histórico-social pautaram-se especialmente nos estudos de Oliveira e Rêgo, principais expoentes do assunto no Brasil. IN: OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky*. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997. REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

Considerando o tema em estudo, a pesquisa será quali-quantitativa, fundamentando-se em métodos mistos, combinando diferentes aspectos quantitativos e qualitativos, de forma a melhor contemplar o foco voltado para o problema de pesquisa, cujas singularidades definem as características metodológicas designadas para o desenvolvimento do processo investigativo.

É importante destacar, ainda, a relevância que o tema da pesquisa tem suscitado nos últimos anos, especialmente após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Plano Nacional de Educação (2014) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015). Tais documentos legais serão instrumentos basilares para as análises e para conformar as lentes com que a realidade será estudada.

1 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO

O presente capítulo tem, como pressuposto maior, apresentar, em linhas gerais, conceitos basilares sobre o tema exposto, possibilitando uma melhor compreensão sobre a pesquisa realizada, ao passo que oferece subsídios para uma análise jurídica mais consistente, por fundamentar-se em elementos historicamente construídos.

Pensar sobre o direito da pessoa com deficiência intelectual à educação inclusiva exige, inicialmente, que alguns conceitos sejam esclarecidos, de forma que fiquem identificados os sujeitos aos quais este trabalho faz referência e de que forma tiveram as suas identidades sociais construídas.

1.1 Conceito de deficiência

O presente item traz o conceito de deficiência, esquadrihado, inicialmente, da mais recente publicação legal sobre o tema, o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146, divulgado no dia 6 de julho de 2015:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.⁸

O parágrafo primeiro, do supracitado art. 2º, do Estatuto, esclarece que “a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar [...]” E, nesse sentido, serão considerados desde os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo (Art. 2º, § 1º: I), até a restrição de participação nas diversas atividades (Art. 2º, § 1º: IV).

Do exposto, depreende-se que a legislação em muito tem evoluído, ampliando assim o conceito de deficiência, cunhada a partir da contribuição de diversas áreas do conhecimento, desde as de filiação médica, até as psicológicas. Afinal, algumas deficiências são extremamente visíveis, como a física ou a visual (cegueira), ao passo que outras, como a intelectual, exigem avaliação minuciosa para um diagnóstico confiável. Para tanto, é

⁸ BRASIL. *Estatuto da pessoa com deficiência*. Lei nº. 13.146, de 6 de Julho de 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 21 jul. 2015.

necessário um estudo interdisciplinar e a consideração do ser humano, em suas mais diversas dimensões, constituídas por múltiplos fatores.

Remontando à literatura,⁹ é possível perceber que a palavra deficiência atrela-se a vários significados e que quase todos sugerem a ideia de imperfeição ou carência, cujo valor acentua-se com maior preeminência em tempos mais remotos. Atualmente, falar em deficiência compreende um pensamento voltado para a diferença e a diversidade, embora nem sempre tenha sido dessa forma, conforme será visualizado ao passo em que os recortes históricos vierem à tona.

Segundo o dicionário Aurélio, a palavra deficiência, originária do latim *deficientia*, significa “falta, falha, carência, imperfeição, defeito, insuficiência.”¹⁰ Tal concepção, que perdurou com ênfase durante muito tempo, foi responsável por muitos genocídios, destacando-se, como exemplo, o mais famoso da História, de que se tem conhecimento – a matança de judeus durante a Segunda Guerra Mundial, promovida pelo Nazismo, movimento liderado por Adolf Hitler.

O termo "genocídio" não existia antes de 1944; ele foi criado como um conceito específico para designar crimes que têm como objetivo a eliminação da existência física de GRUPOS nacionais, étnicos, *raciais*, e/ou religiosos. Em contraste, "direitos humanos", tais como definidos pela Declaração dos Direitos do Cidadão nos Estados Unidos ou pela Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas de 1948, dizem respeito a direitos INDIVIDUAIS.¹¹

Atualmente, após a Declaração dos Direitos Humanos (1948), vários debates, muitas lutas e análises, como também o surgimento de novas tecnologias e modos de vida, o conceito de deficiência tem caminhado para um sentido voltado para a diferença.

Na legislação brasileira, observa-se, através do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que o seu artigo 3º, inciso I, traz um conceito para a deficiência mais focada no indivíduo: “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou

⁹ As principais literaturas pesquisadas para a apropriação do conceito de deficiência rendem créditos a FONSECA, MANTOAN, STAINBACK e STAINBACK⁹. IN: FONSECA, Vitor da. *Educação Especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein*. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual*. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2004. STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

¹⁰ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3ª ed. Curitiba: Positivo, 2004. p. 620.

¹¹ Conceito extraído da “Enciclopédia do Holocausto”. *O que é genocídio?* Disponível em: <<http://www.ushmm.org/wlc/ptbr/article.php?ModuleId=10007043>> Acesso: 25 set. 2015.

função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.”¹²

Já a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, traz em sua conceituação a preocupação com a questão do ambiente social e econômico enquanto fatores influenciadores, conforme dispõe o Item I do art. 1º, *in verbis*:

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.¹³

É possível inferir, assim, que a Convenção supra é venturosa ao trazer uma abordagem mais abrangente, pois considera a influência do ambiente socioeconômico ao caracterizar a deficiência, não se resumindo, portanto, ao modelo médico, também denominado perspectiva biomédica, como outrora.

É importante destacar, desde logo que, basicamente há dois principais enfoques para a compreensão da deficiência: a perspectiva médica e a social. Débora Diniz¹⁴, na obra *O que é deficiência*, da coleção Primeiros Passos, inicia a abordagem sobre esse ponto, destacando a deficiência visual, a partir da experiência de Jorge Luís Borges, escritor argentino, criador da obra “A cegueira”, na qual o autor relata a sua vida na condição de escritor cego. Segundo Borges *apud* DINIZ¹⁵, “a cegueira deve ser vista como um modo de vida [...]”

Nesse sentido, Diniz utiliza o relato para analisar a deficiência do escritor sob os dois modelos em discussão – médico e social:

Um corpo cego é um corpo inesperado diante da expectativa do discurso normal. Mas, o desafio de Borges, bem como daquilo que ficou conhecido como estudos sobre deficiência, foi o de assumir uma positividade discursiva, ou seja, a deficiência não seria apenas a expressão de uma restrição de funcionalidade ou habilidade. O modelo médico de compreensão da deficiência assim pode catalogar um corpo cego: alguém que não enxerga ou alguém a quem falta a visão – esse é um fato biológico. No entanto, o modelo social da deficiência vai além: a experiência

¹² BRASIL. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015.

¹³ BRASIL. *Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015.

¹⁴ DINIZ, Debora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 7.

¹⁵ DINIZ, 2012, p. 8.

da desigualdade pela cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade dos estilos de vida.¹⁶

Conforme a perspectiva ou modelo médico, constituída no bojo do Século XVIII, a deficiência refere-se quase que a uma anomalia, pois seria uma variação do padrão da espécie humana, do tipo considerado normal, uma marca de restrição funcional. Tal modelo acentua a percepção da deficiência, focando-se na inabilidade que o indivíduo apresenta, tanto para a vida normal, quanto para o trabalho produtivo, além de acreditar que haverá sempre uma relação de dependência com uma pessoa tida como “normal”. Nesse caso, a possibilidade de considerar a pessoa com deficiência como um sujeito de direitos, capaz de desenvolver a sua autonomia para uma vida independente, não tem grande atenção. Prioriza-se o diagnóstico, o tratamento e, em determinados casos, a cura.

Victor da Fonseca, na obra *Educação Especial: programa de estimulação precoce, uma introdução às ideias de Feuerstein*, aborda que a definição de criança com deficiência teve grande influência do I Congresso Mundial sobre o Futuro da Educação Especial, ocorrido em Stirling (Escócia), no ano de 1978, sendo aprovada pela *Council of Exceptional Children (CEC)*¹⁷ e aceita internacionalmente:

A criança deficiente é a criança que se desvia da média ou da criança normal em 1) características mentais; 2) aptidões sensoriais; 3) características neuromusculares e corporais; 4) comportamento emocional e social; 5) aptidões de comunicação; 6) múltiplas deficiências, até a ponto de justificar e requerer a modificação das práticas educacionais ou a criação de serviços de educação especial no sentido de desenvolver ao máximo as suas capacidades.¹⁸

Percebe-se que o conceito supracitado tem como parâmetro uma criança normal, definida conforme um modelo pré-estabelecido de normalidade, que em muito lembra o modelo médico.

O modelo social de deficiência, por sua vez, teve o seu surgimento a partir do ano de 1970, nos Estados Unidos e Reino Unido, popularizando-se mais tarde para outros países. Conforme esse modelo, que surgiu como alternativa ao modelo médico, a deficiência resulta de um sistema social capitalista que tem como sujeito ideal aquele capaz de produzir e gerar renda. Tal compreensão pressupõe como deficiente o sujeito que, devido à determinada lesão, foge a essa possibilidade.

¹⁶ DINIZ, 2012, p. 9.

¹⁷ O Conselho para Crianças Excepcionais (CEC) é a maior organização profissional internacional dedicada a melhorar o sucesso educativo dos indivíduos com deficiência e / ou dons e talentos.

¹⁸ FONSECA, Vitor da. *Educação Especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein*. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995, p. 23.

Tal modelo permitiu, assim, reflexões sobre como as barreiras e dificuldades existentes na sociedade acentuam as deficiências das pessoas que, por alguma razão, possuem limitações físicas, intelectuais ou sensoriais, dentre outras, revelando uma problemática vinculada à injustiça social e à vulnerabilidade de um grupo excluído, que vive à margem de muitos direitos e bens, os quais podem ser usufruídos por quem não possui uma deficiência.

Nesse diapasão, a *Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS)*, cuja tradução significa Liga dos Lesados Físicos contra a Segregação, formada pelos principais expoentes do paradigma social, afirma que lesão e deficiência não são sinônimos. Enquanto a lesão se restringiria a um dado meramente corporal, a deficiência significaria “desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da vida social.”¹⁹

Débora Diniz, ao abordar sobre *o que é deficiência*, na obra acima citada, define a querela sobre os dois conceitos de forma clara e sucinta. “Para o modelo médico, lesão levava à deficiência; para o modelo social, sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência.”²⁰

Acerca disso, verifica-se que, enquanto o modelo médico olha a questão da deficiência de uma forma mais restrita, o modelo social preocupa-se com os impactos que a deficiência irá acarretar para o indivíduo, não simplesmente por ter a deficiência, mas por viver em uma sociedade cujo modelo de normalidade é plasmado na “perfeição”, que supervaloriza a capacidade produtiva segundo um determinado padrão, além de não pensar em todas as pessoas e suas especificidades etárias e fisiológicas quando cria produtos e bens de consumo. Assim, a presença de barreiras é que torna a pessoa com deficiência uma pessoa muitas vezes incapaz e não a deficiência que possui.

Segundo Diniz²¹, a concepção de deficiência, enquanto algo que foge ao padrão de normalidade estabelecido para o ser humano, nasceu nos discursos do século XVIII, resultando, desde então, na visão de que um corpo com deficiência se caracteriza quando este foge à norma. Pensamento que a autora retruca, baseando-se na ideia de que esse julgamento é guiado pelo prisma da estética que, por sua vez, contém uma carga de valor moral sobre os estilos de vida. “O corpo com deficiência somente se delinea quando contrastado com uma

¹⁹ DINIZ, 2007, p. 10.

²⁰ DINIZ, 2007, p. 24.

²¹ DINIZ, 2007, p. 8.

representação do que seria o corpo sem deficiência. Ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal.”²²

Nos documentos internacionais, observa-se que o modelo social passou a ter prevalência sobre o médico, após uma série de debates surgidos a respeito da questão. Destaca-se, dentre eles, a querela que ocorreu em 1980, quando foi publicada, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e Handicap²³ (ICIDH). Esse documento foi alvo de críticas rigorosas pelos que advogavam em favor do modelo social, visto que se baseou no modelo médico de compreensão da deficiência, relacionando-a ao conceito de anormalidade e doença.

Segundo a ICIDH *apud* Diniz *et al*²⁴, há estreita relação de causalidade entre *impairments* (perdas ou anormalidades corporais), *disabilities* (restrições de habilidades provocadas por lesões) e *handicaps* (desvantagens resultantes de *impairments* e *disabilities*). Nesse sentido, defende que um corpo com lesões enfrenta restrições de habilidades, resultando em desvantagens sociais para a pessoa. Daí, sendo as desvantagens provenientes das lesões, torna-se necessário conhecer, para atuar na cura e reabilitação dos corpos considerados anormais.

Em decorrência da linguagem utilizada pela ICIDH, houve críticas acirradas dos recentes grupos de estudos sobre deficiência (*disability studies*) que, segundo Diniz²⁵, nasceram como uma “especialidade das humanidades em saúde”, configurando uma espécie de resposta à hegemonia biomédica sobre a temática. Tal movimento fortaleceu o modelo social da deficiência, que se constituiu em um marco teórico dos estudos na área, contrariando, dessa forma, a perspectiva da causalidade defendida pela ICIDH.

Após calorosos debates acadêmicos, a Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e *Handicap* foi repensada e, no ano de 2001, editou-se mais uma publicação: a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF).²⁶

²² DINIZ, 2007, p. 8.

²³ *Handicap* é um termo inglês que significa *deficiência, desvantagem*. In: *Larousse inglês-português, português-inglês*: mini. 1. ed. São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.

²⁴ DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo; SQUINCA, Flávia. Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. In: *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 2007. p. 1. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v23n10/25.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2015. Acesso: 20 jul. 2015.

²⁵ DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo; SQUINCA, Flávia. *Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. IN: *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 2007. p. 2. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v23n10/25.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2015. Acesso: 20 jul. 2015.

²⁶ A CIF pertence à “família” das classificações internacionais desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para aplicação em vários aspectos da saúde. A família de classificações internacionais da OMS proporciona um sistema para a codificação de uma ampla gama de informações sobre saúde (e.g. diagnóstico,

O texto representa uma revisão da Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (ICIDH), publicada inicialmente pela Organização Mundial da Saúde com carácter experimental em 1980. Esta versão foi desenvolvida após estudos de campo sistemáticos e consultas internacionais nos últimos cinco anos e foi aprovada pela Quinquagésima Quarta Assembleia Mundial de Saúde para utilização internacional em 22 de Maio de 2001 (resolução WHA54.21).²⁷

A CIF, em contraposição ao documento anterior, passou a compreender a deficiência de forma mais abrangente, pois, além de não desconsiderar a perspectiva biomédica, deu atenção ao contexto social na construção da deficiência. Considerou os aspectos corporal, social e individual²⁸, inaugurando, assim, o terceiro e mais recente modelo, o biopsicossocial. Uma conquista da Organização Mundial da Saúde, após aproximadamente vinte anos de debates entre os modelos biomédico e social.

É preciso destacar, a esse respeito, que a CIF não é voltada apenas para pessoas com deficiência, mas para todas as pessoas. Afinal, qualquer pessoa, em algum momento da vida, quer seja devido ao gozo de uma idade avançada, quer seja por algum acidente ou procedimento qualquer, estará com algumas de suas funcionalidades comprometidas.

Sobre a CIF, cabe ainda um alerta feito por Diniz²⁹, no que tange às traduções dessa publicação internacional nos diversos países, visto que nem todos os idiomas, a exemplo do Português, é idioma oficial da OMS. Tal fato acaba levando pesquisadores brasileiros, cientes da necessidade e importância, a realizar a tradução. Esta nem sempre garante a fidelidade, quer seja sobre a escolha da melhor nomenclatura, quer seja sobre a fidelidade quanto ao debate teórico e político que ensejou os termos originais. A tradução brasileira, realizada pelo Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais em Língua Portuguesa, deu o título de Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) para o documento original, denominado *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF). Segundo a mesma autora, ao utilizar o termo incapacidade para traduzir *disability*, trinta anos de debate

funcionalidade e incapacidade, motivos de contacto com os serviços de saúde) e utiliza uma linguagem comum padronizada que permite a comunicação sobre saúde e cuidados de saúde em todo o mundo, entre várias disciplinas e ciências. IN: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Disponível em: <http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2015.

²⁷ OMS. *CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Trad. e rev. Amélia Leitão. Lisboa, 2004. p. 7.

²⁸ O texto representa uma revisão da Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (ICIDH), publicada inicialmente pela Organização Mundial da Saúde com carácter experimental em 1980. Esta versão foi desenvolvida após estudos de campo sistemáticos e consultas internacionais nos últimos cinco anos e foi aprovada pela Quinquagésima Quarta Assembleia Mundial de Saúde para utilização internacional em 22 de Maio de 2001 (resolução WHA54.21).

²⁹ DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo; SQUINCA, Flávia. *Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. IN: Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2007. p. 1. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v23n10/25.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2015

acadêmico e político internacional, especialmente as contribuições do modelo social para a revisão da CIF, foram ignorados. Portanto, o termo mais apropriado e capaz de guardar fidelidade ao discurso teórico da CIF seria a palavra deficiência.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (CDPD)³⁰, e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 2007, aprovada pelo Congresso Nacional Brasileiro, em 2008, e promulgada pela Casa Civil em 2009, foi outra publicação que considerou o modelo social na concepção da deficiência, conforme se verifica em seu texto, logo no preâmbulo:

[...] a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência 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. (CDPD, preâmbulo, alínea e).³¹

No que tange à conceituação de deficiência, a Convenção traz, em seu art. 1º, a seguinte definição:

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. (CDPD, artigo 1, segunda parte)³²

Percebe-se que o conceito cunhado pela Convenção foi reafirmado pela mais recente publicação na área, o já citado Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), com praticamente as mesmas palavras. Entretanto, nota-se que, em um determinado trecho, ao tratar sobre as barreiras, houve uma evolução conceitual. Enquanto a Convenção (CDPD, artigo 1º) grafou *diversas barreiras*, valorizando o plural, o Estatuto, (art. 2º), referiu-se a *uma ou mais barreiras*, considerando, assim, o número, já desde o singular, representando, portanto, um avanço na legislação.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem *impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial*, o qual, em interação com

³⁰ A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi aprovada, com *status* de norma constitucional, pelo Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008 e, posteriormente, promulgada pelo Decreto Executivo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

³¹ BRASÍLIA. CORDE. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD): Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília, 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: 28 set. 2015.

³² BRASÍLIA, 2007.

uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (grifos nossos).³³

É perceptível, dessa forma, diante da lacônica abordagem sobre deficiência, que o direito brasileiro tem adotado o modelo social. Prova disso é que a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, assinado em Nova York, no ano de 2007, foi ratificada pelo Brasil com *status* de emenda constitucional, por meio dos decretos legislativo 186/2008³⁴, e executivo nº 6.949/2009.³⁵

Em tempo, considerando o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) - mais recente publicação brasileira na seara legal - é possível ir além e ousar dizer que o Estado brasileiro tem avançado na construção do conceito da deficiência, conforme já sinalizado, estando o modelo social sendo superado pelo modelo/abordagem biopsicossocial. Dessa forma, um olhar mais abrangente sobre a deficiência está sendo assimilado pela legislação. Mesmo assim, cabe lembrar o alerta feito por Diniz no que tange aos termos resultantes das traduções.

A abordagem sobre o conceito de deficiência implica ainda esclarecer sobre qual seria a melhor expressão para nominar aqueles que apresentam alguma deficiência, ponto que, muitas vezes, deixa as pessoas confusas pela pluralidade de expressões existentes na literatura. A partir de fins da década de 1980 e início de 1990, popularizou-se a expressão “pessoa portadora de deficiência”, que foi, inclusive, assimilada na Constituição de 1988 e vigora até hoje. A presença do termo no texto constitucional, entretanto, não o salvaguardou das progressivas críticas, acentuadas à medida que novos estudos e debates aconteceram. A alegação para a crítica ampara-se no fato de que possuir uma deficiência não é uma situação facultativa, que se porta ou não. A esse respeito, a procuradora da República, Eugênia Augusta Gonzaga Fávero³⁶, traz o pensamento dominante nos movimentos sociais sobre o termo:

Os movimentos sociais identificaram que a expressão “portador” cai muito bem para coisas que a pessoa carrega e/ou pode deixar de lado, não para características físicas,

³³ BRASIL. *Estatuto da pessoa com deficiência*. Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 21 jul. 2015.

³⁴ BRASIL. *Decreto legislativo nº 186, de 09 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015.

³⁵ BRASIL. *Decreto executivo nº 6949, 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015.

³⁶ A autora Eugênia Augusta Gonzaga Fávero, na terceira edição da sua obra, devido ao divórcio, perdeu o sobrenome Fávero, passando a usar apenas o seu nome de solteira, Gonzaga. Por essa razão, aparece grafado das duas formas, pois, as duas referências foram consultadas.

sensoriais ou mentais do ser humano. Ainda, que a palavra “portador” traz um peso frequentemente associado a doenças, já que também é usada, e aí corretamente, para designar uma situação em que alguém, em determinado momento, está portando um vírus, por exemplo. E não custa lembrar, deficiência é diferente de doença [...].³⁷

A expressão “portador” tem sido tão policiada que, no ano de 2012, durante a III Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, em Brasília, a presidente Dilma Rousseff foi vaiada ao chamar pessoas com deficiência de “portadores de deficiência.”³⁸ Em seguida, após fazer a correção para “pessoa com deficiência”, termo considerado como sendo o mais correto, foi automaticamente aplaudida pela plateia.

1.2 Tipos de deficiência

Feita a exposição sobre o conceito de deficiência, faz-se necessário discorrer sobre os seus tipos, para melhor destacar e diferenciar a deficiência intelectual, que será tratada no próximo item, sendo o foco central deste trabalho. Os conceitos a seguir foram extraídos do Caderno de Instruções do Censo Escolar 2015, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o intuito de orientar as escolas quanto aos diferentes tipos de deficiência.³⁹

Deficiência física – refere-se a uma alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física. Apresenta-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

Deficiência auditiva: significa a perda bilateral, parcial ou total, de 41 (quarenta e um) decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. Quando a perda auditiva acima for superior a 71 (setenta e um) decibéis (dB), aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz, será um caso de surdez.

³⁷ FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. *Direitos das Pessoas com Deficiência: garantia de igualdade na diversidade*. 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2004. p. 22.

³⁸ JORNAL Globo.com, G1: *Política*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2012/12/dilma-e-vaiada-ao-falar-portador-de-deficiencia-durante-conferencia.html>>. Acesso em 20 de julho de 2015.

³⁹ BRASÍLIA – DF. *Censo Escolar da Educação Básica*: caderno de instruções. MEC/INEP, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matricula_inicial/2015/documentos/caderno_instrucoes.pdf>. Acesso: 10 nov. 2015.

Deficiência visual: significa a perda total ou parcial de visão, congênita ou adquirida, variando o nível ou a acuidade visual. Quando a acuidade visual for igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica ou houver ausência total de visão até a perda de percepção luminosa, significa que a deficiência visual é um caso de **cegueira**. É **baixa visão** quando a acuidade visual for entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo de visão em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

Deficiência intelectual: caracterizada por alterações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais. Esse tipo será abordado com mais destaque no próximo item.

Deficiência múltipla: ocorre quando há a associação de duas ou mais deficiências. A título de exemplo, quando coexiste no mesmo indivíduo uma deficiência física e intelectual. Situação comum em alguns casos de paralisia cerebral (PC).

Surdocegueira: tipo que deve ser considerada como deficiência única, por apresentar uma condição com características próprias, visto que, não se trata apenas da mera somatória entre dois tipos de deficiência. Essa condição apresenta outras particularidades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez.

Além dos tipos de deficiência acima relacionados, é importante destacar que, de acordo com a Resolução nº 4/2009⁴⁰, faz parte do público da Educação Especial, ainda, os estudantes com transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e aqueles com altas habilidades/superdotação.

Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndrome de Rett, síndrome de Asperger e transtorno desintegrativo da infância.⁴¹

Os estudantes com altas habilidades/superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual,

⁴⁰ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

⁴¹ BRASÍLIA –DF. *Censo Escolar da Educação Básica: caderno de instruções*. MEC/INEP, 2015. p. 59-60. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matricula_inicial/2015/documentos/caderno_instrucoes.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

1.3 Deficiência intelectual

Adentrar no universo da deficiência intelectual importa fazer uma revisão histórica, inicialmente sobre terminologias que, durante muito tempo, circularam no cotidiano e mesmo na literatura a respeito das pessoas cujo intelecto apresentava um funcionamento inferior à média da população. Dentre os termos mais utilizados para denominar a pessoa com deficiência intelectual, encontravam-se “deficiente ou doente mental”, “oligofrênico”, “mongoloide”, “pessoa doente da cabeça”, “mongol”, “retardado mental”, “débil mental”, “excepcional” e outros.

Embora muitos dos termos citados ainda sejam recorrentes em alguns discursos e referências, a literatura majoritária concorda que eles revelam preconceito e, por essa razão, progressivamente têm sido substituídos por nomenclaturas oriundas de reflexões, estudos e em conformidade com o pensamento dos grupos que militam em favor das pessoas com deficiência.

Romeu Kasumi Sasaki, no artigo denominado “*Terminologia sobre deficiência na era da inclusão*”, discute sobre a importância no uso de algumas terminologias em detrimento de outras. Afinal, toda palavra tem uma carga não apenas semântica, mas, sobretudo, política, ideológica e que precisa ser cuidadosamente analisada quando é pronunciada.

Usar ou não usar termos técnicos corretamente não é uma mera questão semântica ou sem importância, se desejamos falar ou escrever construtivamente, numa perspectiva inclusiva, sobre qualquer assunto de cunho humano. E a terminologia correta é especialmente importante quando abordamos assuntos tradicionalmente evitados de preconceitos, estigmas e estereótipos, como é o caso das deficiências que aproximadamente 14,5% da população brasileira possuem.⁴²

Uma nomenclatura que está em desuso quando proferida por um profissional da educação ou outra área diretamente relacionada com o público que tem deficiência revela, ainda, uma falta de compromisso com o estudo e a pesquisa na área. Além de negligência com a causa daqueles que fazem parte do público alvo em questão.

⁴² SASSAKI, Romeu Kasumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: *Revista Nacional de Reabilitação*. São Paulo, ano V, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9. In: VIVARTA, Veet (org.). *Mídia e Deficiência*. Brasília: Agência de Notícias dos Direitos da Infância / Fundação Banco do Brasil, 2003. p. 160-165. Disponível em: <<http://www.selursocial.org.br/terminologia.html>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

No que tange aos termos relacionados à deficiência intelectual, ainda hoje, é possível que, mesmo no meio médico e educacional, sejam recorrentes as seguintes nomenclaturas: deficiência mental leve, moderada, severa, profunda. Para Sasaki, o termo correto seria deficiência intelectual, apenas, sem destacar o nível de comprometimento. Ademais, o termo antigo (deficiência mental) levava ao estabelecimento indevido da relação entre deficiência e doença mental. Esta última inclui os transtornos como, por exemplo, esquizofrenias e outras psicoses, conforme assinala Fávero.⁴³

O transtorno ou doença mental constitui-se numa categoria diferente, mas muitas vezes é confundido ou associado à deficiência intelectual/mental. Por essa razão, necessita ser explicitado. Segundo o DSM-IV-TR⁴⁴,

[...] os transtornos mentais (ou doenças mentais, transtornos psiquiátricos ou psíquicos, entre outras nomenclaturas) são condições de anormalidade, sofrimento ou comprometimento de ordem psicológica, mental ou cognitiva. Em geral, um transtorno representa um significativo impacto na vida do paciente, provocando sintomas como desconforto emocional, distúrbio de conduta e enfraquecimento da memória.⁴⁵

É importante destacar que cada termo revela um determinado momento histórico e a compreensão de cada época. Foi a partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada no ano de 2004 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em conformidade com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), que o termo “deficiência intelectual” substituiu o anterior: “deficiência mental”.

Antes, em 1992, a então Associação Americana sobre Deficiência Mental (AAMR, em inglês) adotou uma nova conceituação da deficiência intelectual (até então denominada “deficiência mental”), considerando-a não mais como um traço absoluto da pessoa que a tem e sim como um atributo que interage com o seu meio ambiente físico e humano, o qual deve adaptar-se às necessidades especiais dessa pessoa, provendo-lhe o apoio intermitente, limitado, extensivo ou permanente de que ela necessita para funcionar em 10 áreas de habilidades adaptativas: comunicação, autocuidado, habilidades sociais, vida familiar, uso comunitário, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, lazer e trabalho. A AAMR, em reunião de novembro de 2006, decidiu que, a partir de 1º/1/07, passará a chamar-se Associação Americana sobre Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento (AAIDD, em inglês). Consultar RIO DE JANEIRO (c. 2001). A classificação em leve, moderada, severa e profunda foi instituída pela OMS em 1968 e perdurou até 2004. Consultar BRASIL (2004). Ver os itens 35 e 50.⁴⁶

⁴³ FÁVERO, 2004, p. 34.

⁴⁴ Manual diagnóstico e estatística de transtornos mentais.

⁴⁵ AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). DSM-IV – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed, 2002. Disponível em: < http://pt.slideshare.net/rayssa2/dsm-iv-tr-manual-de-diagnostico-e-estatistica-das-perturbaes-mentais-4-edio-livro-digitalizado?qid=18a39dbc-daad-4d39-9ed7-908c5b02ef62&v=&b=&from_search=4>. Acesso: 30 out. 2015.

⁴⁶ SASSAKI, 2002, p. 3.

A concepção de deficiência intelectual, segundo o Sistema 2002, da *American Association on Mental Retardation*⁴⁷ (AAMR), é multidimensional, funcional e bioecológica, e reúne contínuas descobertas, estudos e reflexões teórico-práticos em relação aos modelos precedentes. Nessa perspectiva, a deficiência intelectual, conforme Luckasson e cols. (*apud* Carvalho e Maciel), consiste em uma “deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade.”⁴⁸

Desse modo, a compreensão da AAMR baseia-se na seguinte ideia:

[...] a deficiência não representa um atributo da pessoa, mas um estado particular de funcionamento. O processo de diagnóstico, segundo o sistema 2002, requer a observância, portanto, de três critérios: (a) funcionamento intelectual; (b) o comportamento adaptativo, e (c) a idade de início das manifestações ou sinais indicativos de atraso no desenvolvimento.⁴⁹

A concepção multidimensional do Sistema 2002 considera cinco dimensões para explicar a deficiência intelectual, que são: 1. habilidades intelectuais, 2. comportamento adaptativo, 3. participação, interação, papéis sociais, 4. Saúde e 5. contextos. São, portanto, dimensões intimamente ligadas aos aspectos relacionados com a pessoa, seu funcionamento individual no ambiente físico e social; o contexto e os sistemas de apoio.

Ao abordar aspectos condizentes com o comportamento adaptativo, referentes às habilidades práticas, sociais e conceituais, a AAMR demonstra claramente a influência do modelo social de deficiência.

Segundo a CIF, a deficiência intelectual “resulta em limitações da capacidade e – dependendo das circunstâncias – em problemas ou não de desempenho.”⁵⁰ Ou seja, não será na execução de toda atividade, nem nas relações em todas as sociedades que a deficiência intelectual (dependendo do nível) consistirá em um dado tão relevante para o indivíduo ou seus pares. Sociedades ágrafas, por exemplo, certamente não identificaram que alguns membros do seu grupo possuíam uma deficiência de ordem intelectual. Entretanto, uma deficiência física, além de ser extremamente observável, poderia comprometer a sobrevivência de todo o grupo e, por essa razão, ocorriam até genocídios. Conforme a CIF:

⁴⁷ Tradução: Associação Americana de Deficiência Mental.

⁴⁸ CARVALHO, Erenice Natália Soares de; MACIEL, Diva Maria M. de Albuquerque. Nova Concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002. In: *Temas em Psicologia da SBP*, v. 11, n. 2, 2003. p. 150. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v11n2/v11n2a08.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

⁴⁹ CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 150.

⁵⁰ OMS, 2004, p. 211.

Uma deficiência mental é uma variação importante no desenvolvimento intelectual. Ela pode originar certas limitações em diversas capacidades da pessoa. Os factores ambientais, no entanto, podem afectar o grau do desempenho individual em diferentes domínios da vida. Por exemplo, uma criança com esta deficiência mental pode enfrentar poucas desvantagens num ambiente em que as expectativas não sejam altas para a população em geral e onde ela poderá realizar um conjunto de tarefas simples e repetitivas, porém necessárias. Nesse ambiente, a criança teria um bom desempenho em diferentes situações de vida.⁵¹

Do exposto, pode-se compreender que a deficiência intelectual atualmente tem estado em maior evidência devido às crescentes exigências em torno de atividades que requisitam um uso mais frequente e constante do intelecto. A sociedade contemporânea, cada vez mais, tem-se tornado competitiva e exigente com o desempenho das pessoas, ao passo que vem desestimulando atividades mais lúdicas e menos elaboradas como as brincadeiras, as conversas despreziosas, os trabalhos braçais, o artesanato, etc. Esse contexto tem gerado grandes demandas para as diferentes áreas que lidam com o conhecimento e a aprendizagem como a Psicologia e a Educação.

Para além das exigências vinculadas à sociedade do conhecimento e da informação, é importante ressaltar que, no campo dos direitos humanos e fundamentais, aprender⁵² é um direito inerente a todos. É algo subjacente à dignidade da pessoa humana, direito público e subjetivo. Independente das motivações, o sujeito tem o direito de construir conhecimento, apropriando-se de todo o patrimônio edificado pela humanidade. Patrimônio imaterial que, nos dias atuais, é requisito indiscutível, sobretudo para a aquisição de bens materiais e sociais.

Apropriar-se do conhecimento formal é, portanto, uma condição *sine qua non* na sociedade atual e, como é através da educação e da escola que esse direito pode ser efetivado, por serem vias destinadas a essa finalidade, toda pessoa, com ou sem deficiência, qualquer que seja, tem direito à inclusão escolar. A criança com deficiência intelectual deve, portanto, usufruir de um sistema de ensino inclusivo que não apenas a insira no ambiente escolar, visto que assim seria a já e tão criticada integração, mas também que lhe proporcione condições apropriadas de ensino e aprendizagem, oferecendo-lhe os recursos necessários para tal objetivo.

Além do direito à Educação, há outros direitos que são desfrutados pela pessoa com deficiência intelectual. Por essa razão, é importante destacar alguns conceitos de D.I. existentes na legislação nacional.

Segundo o parágrafo único, do artigo primeiro, da Lei nº 8.687/1993 – que retira da incidência do Imposto de Renda benefícios percebidos por deficientes mentais – a pessoa com

⁵¹ OMS, 2004, p. 211-212.

⁵² O termo *aprender* é aqui utilizado com o conceito de saber escolar.

deficiência intelectual é assim conceituada: “[...] a pessoa que, independentemente da idade, apresenta funcionamento intelectual subnormal com origem durante o período de desenvolvimento e associado à deterioração do comportamento adaptativo.”⁵³

Para a procuradora da República, do Ministério Público Federal, Eugênia Augusta Gonzaga Fávero, a supracitada Lei deveria ser revisada para ampliar a retirada de incidência do Imposto de Renda referente a outros valores e não apenas daqueles provenientes de benefícios como aposentadoria e pensão.⁵⁴

Já o artigo. 4º, inciso IV, do Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Lei nº 7853/1989, apresenta o seguinte conceito para a deficiência intelectual,

[...] funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho.⁵⁵

O conceito supracitado é assimilado também pelo Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e 10.098/ 2000, sendo explicitado em seu artigo 5º, parágrafo 1º, inciso I, alínea “d”.

É importante destacar, entretanto, que apesar de a legislação ser a fonte mais consultada quando se trata de direitos, o conceito mais atual é o que foi cunhado pela Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR), já citado neste trabalho.

Quanto aos fatores que podem causar a deficiência intelectual, existem diversos, indo desde as condições genéticas, como genes anormais herdados dos pais, ou uma síndrome, a exemplo da Síndrome de Down, até problemas durante a gravidez, ao nascer, ou advindos, devido a alguma doença, como meningite ou sarampo, e ainda uma desnutrição. Entretanto, apesar de constituírem riscos, nenhuma dessas causas configura uma sentença para a produção de uma deficiência intelectual.

Outra questão importante a respeito da deficiência intelectual é que ela se manifesta com diferentes intensidades e formas e pode vir associada a alguma outra limitação, como a física. O que predomina como ponto comum é a insuficiência intelectual que, conforme já dito, é algo relativo, pois só existe quando comparado a um certo padrão, que apresenta variações entre sociedades e grupos.

⁵³ BRASIL. *Lei nº 8.687, de 20 de julho de 1993. 53, de 24 de outubro de 1989.* Retira da incidência do Imposto de Renda benefícios percebidos por deficientes mentais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8687.htm>. Acesso em: 26 set. 2015.

⁵⁴ GONZAGA, Eugênia Augusta. *Direitos das Pessoas com Deficiência: garantia de igualdade na diversidade.* 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2012. p. 200.

⁵⁵ BRASIL, 1999.

A complexidade de questões que envolvem a deficiência intelectual está diretamente relacionada com a necessidade de estudos sobre a inteligência e a forma em que ela pode ser mensurada. É bom lembrar que, atualmente, esse tema não se apresenta mais no singular, haja vista que existem diferentes inteligências. Após anos de pesquisas, a teoria das inteligências múltiplas foi desenvolvida pelo psicólogo norte-americano Howard Gardner (SASSAKI, 2010).

A despeito de a inteligência ser um assunto de grande interesse por parte dos pesquisadores, muitos não se dedicaram a estudá-la devido à dificuldade em encontrar um método adequado para a sua observação.

Segundo Barros (2004: p. 97), na Antiguidade, a inteligência era medida pelo formato do crânio e tamanho da testa. Isso devido ao grande interesse em se descobrir e comparar o grau de inteligência entre os alunos ou funcionários de determinada companhia. A precariedade da técnica, entretanto, não possibilitava uma mensuração exata e confiável. Os estudos iniciais mais sistematizados nasceram a partir de 1900, com as experiências do psicólogo alemão Hermann Ebbinghaus. Porém, seus testes não foram divulgados e, assim, a História registra como primeira tentativa o trabalho realizado por Alfred Binet e Thodore Simon, a pedido do governo francês, que estava surpreso com o fracasso escolar nas escolas primárias.

Após mais de dez anos de estudos, em 1908, os doutores Binet e Simon formularam a primeira escala métrica da inteligência⁵⁶, que determinava a idade mental (IM) do indivíduo, tendo como parâmetro a resolução de questões-problema previamente formuladas.

Aplicando a escala Binet-Simon, determinamos a Idade mental (IM) da criança, que poderá coincidir com sua idade cronológica (no caso da idade normal), poderá ser inferior à idade cronológica (nas crianças subnormais ou retardadas) ou ainda poderá ser superior à idade cronológica (nas crianças supernormais). (BARROS, 2004, p. 99)

O conceito de idade mental, introduzido por Binet, serviu de base para os testes de inteligência posteriores. Em 1912, nasceu o conceito de quociente de inteligência, desenvolvido pelo psicólogo alemão Willian Stern. Segundo ele, o QI é o resultado da divisão da idade mental (IM) pela idade cronológica (IC), multiplicado por 100 (cem). O QI passou a ser, desde a sua criação, o método mais utilizado para avaliação da inteligência de cada pessoa.

⁵⁶ A escala Binet-Simon foi muito bem recebida por médicos e professores e foi traduzida e adaptada para que pudesse ser usada em outros países. No Brasil temos duas traduções e adaptações mais conhecidas: a do Dr. Isaías Alves, para o norte do Brasil, e a do Dr. Lourenço Filho, para o Estado de São Paulo. *IN*: BARROS, Célia Silva Guimarães. Pontos de Psicologia Geral. São Paulo: Ática, 2004. p. 98.

Atualmente, após novos estudos e pesquisas sobre inteligência, os testes de QI têm sido questionados para a sua aferição, sob a alegação de que são insuficientes. Um dos que advogam essa causa é Sasaki:

O conceito de "QI - quociente de inteligência" partia do pressuposto de que o ser humano teria apenas um único tipo de inteligência, a inteligência lógica. Mas ele começou a ser questionado duramente à medida que foram descobertos outros tipos de inteligência. A inteligência emocional é um deles. O psicólogo Howard Gardner desdobrou a inteligência emocional em duas: a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal. E acrescentou cinco outros tipos: inteligência lógico-matemática inteligência espacial inteligência corporal-cinestésica, inteligência verbal-lingüística e inteligência musical [...].⁵⁷

⁵⁷ Romeu Kazumi Sasaki, em entrevista para a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto – SEE/MEC, em 02 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=108:entrevista-com-romeu-kazumi-sasaki-realizada-pela-secretaria-de-educacao-especial-do-ministerio-da-educacao-e-do-desporto&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17>. Acesso em: 2 de set. 2015.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Atualmente, o movimento de Inclusão Escolar e a Política de Educação Inclusiva têm sido alguns dos temas mais debatidos no cenário nacional, quer seja por uma exigência da legislação e demanda dos grupos que defendem e pertencem ao público alvo desse direito, quer seja pelos profissionais da educação que ainda estão assimilando a nova realidade, esta embora já anunciada desde os anos de 1990, quando a Declaração de Salamanca (1994) começou a abordar sobre a sociedade inclusiva. No entender de Mantoan,

Tanto a escola comum como a escola especial tem resistido às mudanças exigidas por uma abertura incondicional às diferenças. Uma das mais sérias e influentes razões para que essa situação se mantenha é a neutralização dos desafios que a inclusão impõe ao ensino comum e que mobilizam o professor a rever e criar suas práticas e a entender as novas possibilidades educativas trazidas pela escola para todos. Esses desafios estão sendo constantemente anulados, temporizados por políticas educacionais, diretrizes, currículos, programas compensatórios (reforço, aceleração, entre outros).⁵⁸

Diante disso, os desafios para a implementação de um Sistema de Educação Inclusivo ainda vão exigir grandes debates e mudanças de posturas. Mas é certo que, em dados quantitativos, destacam-se o crescimento nas matrículas, que ocorreu em todo o país, os programas de acessibilidade⁵⁹ disponibilizados, via governo federal, além da luta de grupos que têm empenhado esforços na causa, a exemplo do movimento “Inclusão Já!”⁶⁰ que tem realizado ações como o “Abaixo-assinado MANIFESTO - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - CUMPRA-SE!”, que já conta com mais de onze mil assinaturas.

Para: V. Exma. Presidenta da República Federativa do Brasil Dilma Rousseff, Ministro da Educação, Ministra dos Direitos Humanos, Senadores, Deputados Federais, Deputados Estaduais e Vereadores brasileiros.

Em defesa do Direito Indisponível à Educação para Todos e Todas e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem por base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU - CDPD:⁶¹

⁵⁸ MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O desafio das diferenças na escola*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 31.

⁵⁹ Programas de acessibilidade disponibilizados via governo federal para as escolas: Programa Escola Acessível, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa BPC Escola – Benefício de Prestação Continuada.

⁶⁰ Movimento social que defende o direito à educação inclusiva da pessoa com deficiência. Disponível em: <<http://inclusaoja.com.br>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

⁶¹ PETIÇÃO PÚBLICA. *Manifesto*. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - CUMPRA-SE! Disponível em: <<http://www.peticaopublica.com.br/?pi=INCLUSAO>>. Acesso em: 10 out. 2015.

Nesse sentido, é importante destacar que, no município de Valença – Bahia, entre os anos de 2012 a 2014, a matrícula de pessoas com deficiência nas escolas regulares municipais aumentou em 30,9%. Em 2012, foram matriculadas 275 e, no ano de 2014, um total de 364 pessoas com diferentes deficiências.⁶²

Alcançar tal contexto, cuja Política Nacional defende a Educação Especial em uma perspectiva de Educação Inclusiva, exigiu uma longa caminhada e a luta de muitas pessoas, grupos e instituições, sobretudo das pessoas com deficiência. Por essa razão, faz-se imperioso trazer uma revisão de literatura, demonstrando as fases e construções teóricas que alicerçam a edificação da Educação Inclusiva. O presente capítulo abordará, então, o histórico da Educação Especial no Brasil, trazendo os tópicos mais significativos para a sua compreensão, como: 1. Integração escolar – fase que apresentou grande avanço perante as anteriores (a da exclusão e da segregação) quando a pessoa com deficiência vivia à margem do processo de escolarização institucionalizado e os entes públicos não tinham qualquer responsabilidade; 2. Inclusão escolar – fase que se propõe a superar a integração, realizando a inclusão da pessoa com deficiência na escola regular de forma plena; 3. Atendimento educacional especializado – serviço a ser oferecido no turno oposto à escola regular, de forma complementar e/ou suplementar e fortalece a Política de Inclusão.

Desde já, é importante salientar que, embora as fases seguintes estejam em tópicos separados, sugerindo sequenciação e linearidade, historicamente elas se encontram e dialogam, distanciando-se ou aproximando-se de acordo com a ação dos agentes e instituições que executam as Políticas Públicas em qualquer país. Ademais, nenhuma fase, por melhor que se apresente, nasce de um vazio, mas a partir de outra que serviu de base para a observação, crítica e análise, permitindo o nascedouro de uma que possa atender a demanda das pessoas da época em que a recebe.

2.1 Integração Escolar

Segundo o dicionário Aurélio, integração, do latim *integratione*, significa “ato ou efeito de integrar (-se).”⁶³ Um substantivo que exige um verdadeiro exercício hermenêutico para que uma leitura descuidada não o transforme em sinônimo de inclusão escolar, conceito que será esclarecido no próximo item e cujo significado vai além.

⁶² BRASIL/MEC/INEP. *Censo Escolar 2015*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 06 abr. 2015.

⁶³ Expressão extraída do dicionário da Língua Portuguesa. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004. p. 1115.

Conforme Sasaki, a confusão que tantas vezes se dá entre integração e inclusão é devido a esses fenômenos, durante muito tempo, terem coexistido, ao passo que ocorria a sucessão de um em relação ao outro. Ainda hoje, é possível, mesmo no meio educacional, o uso de uma nomenclatura como se fosse a outra.⁶⁴

Após a fase da exclusão, quando nenhuma atividade educacional era realizada com as pessoas com deficiência, veio a fase da segregação, marcada pelo atendimento em instituições religiosas ou filantrópicas, sem que houvesse muita supervisão ou controle quanto à qualidade da atenção dispensada. Inaugurou-se, assim, a fase da Educação Especial como sinônimo de institucionalização. Conforme Jönsson,

[...] foi nesse contexto que emergiu, em muitos países em desenvolvimento, a 'educação especial' para crianças com deficiência administrada por instituições voluntárias, em sua maioria religiosas, com consentimento governamental, mas sem nenhum outro tipo de envolvimento por parte do governo. Algumas dessas crianças passaram a vida inteira dentro das instituições.⁶⁵

À medida que escolas especiais começaram a nascer timidamente, alguns centros de reabilitação e oficinas de trabalho, de forma protegida, eram também criadas. A sociedade começava a sentir que o público da Educação Especial poderia ser produtivo caso houvesse escola e treinamento das habilidades necessárias ao mundo do trabalho.

A fase da integração já configura um estágio mais evoluído quanto ao atendimento educacional das pessoas com deficiência e uma grande referência para a construção da política de inclusão, embora seja merecedora de diversas críticas. Ainda segundo Jönsson:

Foi assim instituída, no âmbito das políticas educacionais, a Integração. Este modelo, que até hoje ainda é o mais prevalente em nossos sistemas escolares, visa preparar alunos oriundos das classes e escolas especiais para serem integrados em classes regulares recebendo, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas.⁶⁶

A integração escolar surge no Brasil e em outros países ocidentais nas décadas de 1960 e 1970 e passou a ocorrer por meio da inserção de classes especiais em escolas comuns. Estratégia desenvolvida para aproximar os estudantes com deficiência dos demais estudantes das escolas regulares, em verdade, configurou mais uma forma velada de segregação. O indivíduo é que deveria adaptar-se à escola; integrar-se, e não o contrário. Uma forma de

⁶⁴ SASSAKI, 2010, p. 41.

⁶⁵ JÖNSSON, 1994 *apud* SASSAKI, 2010, p. 126.

⁶⁶ GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. *Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial Brasileira*. In: Revista Inclusão. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, n. 01, 2005. p. 34. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

garantir que os alunos, público alvo da Educação Especial, não estivessem nas mesmas classes que outros alunos sem deficiências. Aqueles que não se adaptassem acabavam sendo encaminhados para as escolas especializadas.⁶⁷

Segundo Sasaki, “nessa fase, os testes de inteligência desempenharam um papel relevante, no sentido de identificar e selecionar apenas crianças com potencial acadêmico.”⁶⁸ Tal procedimento, elitista, foi responsável pela exclusão de quase metade das crianças no sistema escolar.

Para Glat e Fernandes⁶⁹, a filosofia da integração e da normalização começou a ser desenvolvida no Brasil a partir da década de 1980, quando o mundo inteiro empenhava-se na luta contra a marginalização das minorias. Diante desse modelo, acreditava-se que as pessoas com deficiência deveriam usufruir dos bens e sistemas de vida o mais próximo possível no grupo em que vivem, tendo a oportunidade de participar das mesmas atividades. Desconsiderava-se a questão do direito de assumir a diferença e a responsabilidade de a comunidade adaptar-se às pessoas com deficiência. Isso leva a concluir que a responsabilidade continuava sendo da pessoa com deficiência em ter que se adaptar para poder integrar-se às instituições, da forma como elas sempre existiram.

2.2 Inclusão Escolar

O processo de inclusão escolar teve seu início em países desenvolvidos como EUA, Canadá, Itália e Espanha, através da implantação de classes e escolas inclusivas. É a partir dos anos de 1990 que surgem as principais literaturas na área, especialmente baseadas nas experiências da década de 1980.

Embora a inclusão seja uma bandeira que vem sendo levantada por muitos países, nem todos têm efetivado esse anseio com êxito, pois, conforme assevera Sasaki, “o processo de inclusão, exatamente por ser diferente da já tradicional prática da integração, desafia todos os sistemas educacionais, públicos e particulares, em todas as modalidades.”⁷⁰

Mantoan, de forma bastante esclarecedora, evidencia qual seria o objetivo da integração e qual é o da inclusão, nesse novo cenário educacional:

⁶⁷ MANTOAN, 2009, p. 30-40.

⁶⁸ SASSAKI, 2010, p. 126.

⁶⁹ GLAT; FERNANDES, 2005, p. 37.

⁷⁰ SASSAKI, 2010, p. 125.

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.⁷¹

A mesma autora adverte que a inclusão questiona as políticas e a organização da educação especial e regular, bem como o conceito de integração, haja vista que a inclusão, diferente da integração, exige uma verdadeira e radical transformação em todo o sistema escolar, de forma a inserir todos os alunos, sem exceção, nas salas de aula comuns.

[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos [...].⁷²

Incluir é, assim, um verbo que envolve a ação de pensar em todas as pessoas, de todas as idades, raças, etnias, sexos, credos, situação econômica, com ou sem deficiência, participando ativamente de todos os espaços, sobretudo da escola, instituição autorizada para trabalhar com o saber e a formação humana de forma sistematizada. A realização paulatina dessa ação transformará a inclusão numa prática cotidiana e, conseqüentemente, em um costume. Daí, falar em educação inclusiva será um resultado natural se o respeito às diferenças e o combate às desigualdades ocorrem desde cedo.

Tal expectativa está assinalada no mais recente documento (subsidiário) do Ministério da Educação denominado “Orientações para implementação da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”, que assevera:

No paradigma da inclusão, à sociedade cabe promover as condições de acessibilidade necessárias a fim 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 inquestionável.⁷³

Esse pensamento reflete o que foi acordado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, cujo art. 24 dispõe que os Estados Partes deveriam garantir

⁷¹ MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. p. 24.

⁷² MANTOAN, 2003, p. 24.

⁷³ BRASIL, 2015a.

sistema educacional inclusivo em todos os níveis, assim como oportunidades de aprendizado ao longo da vida.⁷⁴

Consoante isso, a escola inclusiva⁷⁵ tem como objetivo maior quebrar com os paradigmas existentes e arraigados na estrutura do ensino, desestruturando os saberes construídos e as tradicionais práticas pedagógicas. Provoca toda a comunidade escolar, inclusive a família, a olhar cada estudante que ingressa em sua vida acadêmica como um sujeito único, singular e munido de possibilidades. Nessa visão, ter uma deficiência ou uma necessidade educacional específica jamais representará uma impossibilidade para que a aprendizagem e o desenvolvimento possam acontecer. É o sujeito que irá apresentar as suas dificuldades ou possibilidades e não a escola. Será ele quem irá modular a relação com o objeto do conhecimento, imprimindo o seu ritmo e estilo para resolver cada situação-problema encontrada.

A inclusão constitui, portanto, uma oportunidade para que a escola, marcada por expressivos índices de fracasso e exclusão, possa ser provocada, repensada e transformada, no sentido de buscar cumprir a sua função social, oferecendo uma educação de qualidade para todos os alunos.

2.3 Atendimento Educacional Especializado – AEE

O atendimento educacional especializado⁷⁶ está previsto na legislação brasileira desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, em seu capítulo III, que trata sobre a Educação, expresso pelo art. 208, III, *in verbis*: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”⁷⁷ Tal dispositivo foi reafirmado em diversas diretrizes e mecanismos legais como decretos, leis, notas técnicas, políticas

⁷⁴ BRASÍLIA. CORDE. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)*: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2007. p. 28. 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: 28 set. 2015.

⁷⁵ Claudia Werneck afirma que: “a escola inclusiva faz críticas ao modo parcial pelo qual o sistema de cascatas propõe a inserção de alunos com necessidades educativas especiais. Questiona tanto a educação especial quanto a regular, tal como se apresentam atualmente. E justifica: só existe uma educação, por isso não cabe dividir o ensino em modalidades. Educar adultos e crianças é uma coisa só, porque educar é um processo interativo e dinâmico. Educar serventes e diretores de determinada também é uma coisa só. É a permanente educação do humano. A inclusão não exclui ninguém do infinito significado do conceito de educar. Daí ser uma educação para todos”. In: WERNECK, Claudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997. p. 55.

⁷⁶ O Atendimento Educacional Especializado representa um dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

⁷⁷ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 25 set. 2015.

nacionais e outros, embora usando termos que fazem alguns interpretantes acreditarem que o AEE confunde-se com a Educação Especial ou substitui o ensino regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, é uma das responsáveis pela compreensão do Atendimento Educacional Especializado como sendo a própria Educação Especial, quando utiliza ambos os termos sem fazer a devida distinção, conforme se verifica em alguns de seus artigos:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas⁷⁸ e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]

Art. 58º 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.⁷⁹

A esse respeito, faz-se necessário ressaltar que nenhuma legislação do ordenamento jurídico deve estar em desacordo com a Lei Maior. Tal fato estaria ferindo o princípio da unidade da Constituição, que dispõe sobre a obrigatoriedade de qualquer disposição constitucional ou infraconstitucional ser interpretada como uma unidade e não isoladamente.

Nesse sentido, quando a própria Constituição dispõe, no art. 205, que “a educação é direito de todos [...]”⁸⁰, ela confirma que nenhuma pessoa deve estar à margem desse processo ou sofrer qualquer tipo de discriminação. Outrossim, o artigo 24 da Convenção da Pessoa com Deficiência (ONU, 2007) não deixa mais dúvidas “de que o direito à educação das pessoas com deficiência será cumprido apenas mediante acesso ao ensino comum inclusivo. [...] O atendimento educacional especializado ficou mantido como apoio e complemento, nada mais.”⁸¹

Outro dispositivo que ressalta o entendimento supra é a própria LDBEN, cujo artigo 21; incisos I e II, ao tratar sobre a composição dos níveis de ensino, não inclui a Educação Especial. O que significa afirmar que os alunos que são público-alvo da Educação Especial estão incluídos nos citados níveis de ensino. Entendido assim como uma modalidade, o

⁷⁸ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

⁷⁹ BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2015.

⁸⁰ BRASIL, 1988.

⁸¹ GONZAGA, 2012, p. 79.

atendimento educacional especializado perpassa todos os níveis de ensino, não se confundindo com esses.

A já citada procuradora da República e defensora dos direitos da pessoa com deficiência, Eugênia Gonzaga Fávero, decide a questão nos seguintes termos: “para que a LDBEN não seja considerada incompatível com a Constituição, é preciso entender-se Educação Especial como modalidade de ensino que oferece o atendimento educacional especializado.”⁸²

O AEE é definido com clareza no artigo 2º, parágrafo 1º, do Decreto nº 7.611⁸³, de 17 de setembro de 2011, que assim apregoa:

[...] 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, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.⁸⁴

Quanto aos objetivos do atendimento educacional especializado, estão expressos no art. 3º do referido diploma, que são:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Consoante isso, verifica-se que o AEE tem um importante papel na efetivação da política de educação inclusiva, pois vai além da simples oferta de um serviço especializado para trabalhar as necessidades específicas dos estudantes. É responsável, sobretudo, pela acessibilidade em suas mais diferentes dimensões.

⁸² GONZAGA, 2012, p. 81.

⁸³ Revoga o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que é fruto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em janeiro de 2008 pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação. A SEESP foi extinta pelo Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011, que dispõe, em seu artigo 2º, inciso II, alínea “d”, n. 4, que o Ministério da Educação será composto, dentre outros órgãos, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), na qual se insere a Diretoria de Políticas de Educação Especial.

⁸⁴ BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015.

No tocante ao público-alvo do AEE, de acordo com o art. 4º da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, este é composto por:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.⁸⁵

Observando-se os objetivos e o público-alvo do AEE, pode-se verificar que esse serviço jamais poderia substituir a escola regular ou a própria Educação Especial. Ao delimitar qual o seu campo de atuação e quem deve ser contemplado, não compreende todas as pessoas que estão em situação de inclusão, a exemplo das crianças com dificuldades de aprendizagem, a população quilombola ou os alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, assim como não busca alcançar os objetivos e metas da escolarização, mas complementar e/ou suplementar conforme já foi sinalizado.

Visando estimular e assegurar o acesso ao AEE, o poder público criou o instituto da dupla matrícula, prevista no art. 9º do Decreto nº 6.253/2007, com redação dada pelo Decreto 7.611/2011, conforme se verifica:

Art. 8º O Decreto nº 6.253, de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 9º-A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.⁸⁶

A dupla matrícula está prevista ainda no artigo 1º da Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB/CNE:

[...] 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

⁸⁵ BRASIL. *Resolução CEB/CNE nº 04, de 02 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

⁸⁶ BRASIL, 2011.

salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.⁸⁷

É importante destacar que o art. 5º desta mesma resolução evidencia que o AEE deve ser realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola do ensino regular. Entretanto, dá a possibilidade de ser efetivado em outros centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, que estejam conveniados com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. Ademais, esclarece que deve ocorrer no turno inverso da escolarização, não sendo, portanto, substitutivo às classes comuns.

O Decreto 7.611/2011, (artigo 5º)⁸⁸, trata ainda do apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos e privados que oferecem o AEE, considerando investimentos tanto na implantação de salas de recursos multifuncionais, quanto na adequação arquitetônica dos prédios, aquisição, produção e distribuição de recursos e tecnologias assistivas, além da formação dos profissionais para a educação inclusiva.

O atendimento educacional especializado, conforme o exposto, tem um importante papel na garantia do direito da pessoa com deficiência à educação inclusiva, pois permite que barreiras sejam quebradas e o acesso ao mundo do conhecimento e da informação, assim como a todo o patrimônio existente (material ou imaterial), tornem-se uma realidade possível. Tal perspectiva, embora ainda não tenha sido efetivada para todos, deve transformar-se em meta a ser perseguida e conquistada.

No Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014⁸⁹, o Atendimento Educacional Especializado está previsto na meta 4, configurando um importante mecanismo para o sucesso do Sistema Educacional Inclusivo.

Embora a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva exija que o aluno esteja incluído na rede regular para frequentar o AEE, é importante trazer à tona uma decisão da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados que ameaça tal conquista. Refere-se à aprovação do Projeto de Decreto Legislativo (PDC)

⁸⁷ BRASIL, 2009.

⁸⁸ BRASIL, 2011.

⁸⁹ BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 21 jul. 2015.

2846/10,⁹⁰ que susta a aplicação de norma do Conselho Nacional de Educação (CNE), a qual obriga as escolas a matriculem alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e aqueles com altas habilidades/superdotação em classes comuns do ensino regular. O Projeto, de autoria do deputado Eduardo Barbosa (PSDB-MG), altera a Resolução nº 4/2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CBE/CNE). Conforme o autor, a norma fere tanto a Constituição, quanto a LDBEN, que preveem que o atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência seja ofertado preferencialmente – e não obrigatoriamente – na rede regular de ensino.

O Projeto tramita no Congresso, aguardando análise da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) e, depois, seguirá para o Plenário. Enquanto isso, representantes do Portal *Inclusão Já* têm contestado a decisão, apresentando os seus argumentos⁹¹ e mobilizado seus membros e toda a sociedade para assinarem uma *petição pública* (abaixo-assinado *online*) e se manifestarem contra a Câmara.

A petição *online* já conta com um expressivo número de assinaturas e tem como base os seguintes argumentos:

Políticos que devem zelar pela Constituição Federal e pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência optam por perpetuar a discriminação e o apartheid educacional/social. Isso também expresso na recente Lei Brasileira de Inclusão que criminaliza a discriminação: pena de 1 a 3 anos de reclusão e multa (Art. 88).

A Resolução nº04/2010 (SEESP/MEC) visa tão somente assegurar o acesso e a permanência na sala de aula comum, com todos os recursos necessários (incluindo o Atendimento Educacional Especializado, que NÃO SUBSTITUI o ensino regular).

Portanto, não há justificativa para tamanho paradoxo e retrocesso. Pontuamos que educação é direito humano, inalienável, indisponível, direito fundamental e central para o exercício dos demais direitos. Este abaixo assinado visa fortalecer o aprimoramento do sistema educacional inclusivo e alertar políticos e sociedade para o risco que o mesmo corre se a resolução for mesmo alterada.⁹²

É importante destacar, ainda, que o projeto do deputado Eduardo Barbosa representa a opinião de muitas famílias e instituições especializadas, cujas práticas têm sido marcadas pelo assistencialismo e *modelo médico da deficiência*. Tal tratamento, entretanto, conforme já

⁹⁰ BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Decreto Legislativo (PDC) nº 2846, de 2010, do deputado Eduardo Barbosa (PSDB-MG)*. Susta a aplicação do § 1º do art. 29 da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=813985&filename=PDC+2846/2010>. Acesso em: 20 jul. 2015.

⁹¹ INCLUSÃO JÁ! Em defesa do direito à educação inclusiva (Blog). *Petição online contra o Projeto de Decreto que ameaça a inclusão escolar*. Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/tag/projeto-de-decreto/>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

⁹² PETIÇÃO PÚBLICA. *Educação Inclusiva – não ao retrocesso*. Petição Pública Brasil, 2015. Disponível em: <<http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR83076>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

discutido, atinge não somente a Política de Inclusão, mas, sobretudo, o direito da pessoa com deficiência e de todas as outras de participar de uma sociedade mais justa, igualitária e preparada para conviver com as diferenças.

Por sua vez, o trabalho realizado na Coordenação Geral de Educação Especial do município de Valença permite constatar, através dos tantos encontros realizados nas escolas, que os familiares percebem o progresso no desenvolvimento das crianças incluídas nas escolas regulares, bem como mudanças na forma com que os colegas as tratam, incluindo-as nas brincadeiras e transformando cadeiras de rodas em verdadeiros brinquedos. Situação que faz recordar as palavras de Nelson Mandela quando abordou sobre ódio, amor e preconceito em um de seus trechos: “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.”⁹³

A escola, enquanto instituição autorizada para trabalhar com a construção do conhecimento, sendo, depois da casa, o espaço mais frequentado por todas as pessoas, é por excelência o ambiente privilegiado para que o respeito às diferenças possa ser não só ensinado, mas também vivenciado.

2.4 Educação Especial

A Educação Especial agrega todos os itens já citados e sintetizará a abordagem do tema em estudo, no presente capítulo. Na conjuntura atual, distancia-se de conceitos que durante muito tempo perduraram na literatura e na legislação; entretanto, para uma melhor compreensão histórica, faz-se necessária uma breve revisão de literatura abordando alguns dos seus principais marcos.

De acordo com o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicado pela Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação,

A educação especial é uma 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.⁹⁴

⁹³ PSICOVIVER. *Nelson Mandela – Direitos Humanos e Psicologia*. Disponível em: <<http://www.psicoviver.com/artigos/nelson-mandela-direitos-humanos-e-psicologia/>>. Acesso em: 1 out. 2015.

⁹⁴ BRASIL, MEC, SEESP, 2008.

Diante disso, verifica-se que a concepção de Educação Especial evoluiu bastante, mesmo que a prática ainda sofra acentuada influência do tradicional modelo de atendimento clínico-terapêutico, que se apoiava nos conceitos de normalidade/anormalidade.

Historicamente, a Educação Especial se organizou a partir de ações isoladas de particulares e instituições filantrópicas, confessionais ou religiosas, guiadas por sentimentos de compaixão e interesses particulares, relacionados àquilo que hoje se denomina responsabilidade social. O governo não se sentia responsável, embora apoiasse as ações vinculadas ao atendimento educacional à pessoa com deficiência.

Em países como os Estados Unidos, as primeiras tentativas foram frustrantes, especialmente no que tange ao apoio dos cidadãos quanto ao investimento tributário nessa Política Pública.

[...] Nos Estados Unidos, até aproximadamente 1800, a grande maioria dos alunos considerados aprendizes com deficiência não era considerada digna de educação formal, embora fossem percebidos como irmãos e irmãs participantes da comunidade. [...]

Para a maioria dos alunos pobres dos Estados Unidos, fossem de um grupo minoritário ou pessoas com deficiência, a primeira dificuldade era simplesmente ter acesso à educação. [...].⁹⁵

O quadro em tela começou a mudar com o fim da Guerra da Independência (EUA), em 1783, quando pessoas ricas criaram várias sociedades filantrópicas, inclusive com fins educacionais. O objetivo era garantir que grupos marginais não perturbassem a República e as conquistas norte-americanas. Tais instituições contribuíram para a criação de escolas públicas e centros de reabilitação para pessoas com deficiência.

As instituições para pessoas com deficiência continuaram a crescer em número e tamanho durante o século XIX até a década de 1950. Ao mesmo tempo, outra tendência se desenvolvia: a criação de “escolas comuns” públicas, onde a maioria das crianças era educada. [...]

Entretanto, vários grupos de crianças foram excluídos das escolas públicas regulares. Os afro-americanos e os nativos americanos eram em grande parte educados em sistemas escolas separados. Da mesma forma, os alunos com deficiência visível e importante continuaram, em sua maioria, sendo segregados.⁹⁶

O exemplo em questão, embora tenha ocorrido nos Estados Unidos, ilustra a prática de como a Educação Especial se construiu em outros países e também no Brasil, cuja maior influência, até o final do Século XIX, provém de costumes e referências advindas da Europa. As marcas predominantes, em quaisquer dos continentes, originaram-se de uma caminhada

⁹⁵ STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 36.

⁹⁶ STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 37.

bem semelhante: exclusão – segregação – integração – inclusão, conforme explicitado em itens anteriores.

Já no Brasil, a educação da pessoa com deficiência surgiu institucionalmente, ainda que de modo incipiente, no bojo dos ideais liberais que tiveram repercussão no país, em fins do século XVIII e início do século XIX. Conforme Jannuzzi,

Esses ideais já estavam presentes em alguns movimentos como, por exemplo, a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817), que reuniram numa mesma luta uma série de profissionais: médicos, advogados, professores, junto com alfaiates, soldados, etc. e foram acentuados sobretudo a partir da Independência.⁹⁷

Dois instituições brasileiras representam de forma marcante a história da Educação Especial nacional. A primeira refere-se ao Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854 e posteriormente chamado Instituto Benjamim Constant (IBC), por força do art. 2º do decreto 1.320, de 24 de janeiro de 1891. A segunda denomina-se Instituto Nacional dos Surdos (INES), criado através da lei nº 3198, de 6 de julho de 1957. Inicialmente fora criado através da lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, sendo chamado Instituto de Surdos-Mudos, posteriormente modificado para Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM). Ambas as instituições tiveram a influência de pessoas inseridas na área médica e política e funcionavam em regime de internato. Acreditava-se que os alunos deveriam ficar recolhidos para receberem ensinamentos especializados, aprendidos por meio de regras e orientações religiosas, baseados em crenças europeias. Modelo semelhante foi utilizado pelos jesuítas para a Educação do período colonial.⁹⁸

A mesma autora chama a atenção para o fato de que o IBC e o INES e, por conseguinte, as áreas da deficiência visual e auditiva, de algum modo, sempre foram privilegiados com o recebimento de virtuosos repasses do Estado, por serem ligados ao poder central até 1973, ano em que foram vinculados ao Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) – primeiro órgão de política educacional para a área.

No que concerne à educação da pessoa com deficiência intelectual, as pesquisas feitas por Januzzi apontam um grande vazio, até então, principalmente quanto aos investimentos financeiros por parte do governo:

[...] não encontrei menção a nenhuma providência nesse sentido à educação do deficiente mental. Sua verba poderia estar incluída naquela destinada ao ensino

⁹⁷ JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 6.

⁹⁸ JANNUZZI, 2012, p. 6-27.

primário, 1º e 2º graus em geral [...]. De qualquer forma, não mereceu o apoio demonstrado aos dois institutos.⁹⁹

Embora já tenha sido dito, cabe ressaltar, ainda, a grande influência da medicina, desde os primórdios, na educação da pessoa com deficiência, especialmente a intelectual, durante muito tempo vinculada a problemas de saúde, causadores de degenerescências¹⁰⁰ e taras, como sífilis, tuberculose e outras doenças venéreas.

Quer seja através da atuação direta enquanto profissionais da medicina, quer seja assumindo cargos de professores, direção dos institutos, a exemplo do doutor Tobias Leite, que dirigiu o INSM entre os anos de 1878 a 1859, ou mesmo produzindo manuais e outros serviços ligados à área de Higiene e Saúde Pública, os médicos sempre influenciaram a Educação Especial, intitulado, inclusive, uma vertente: a médico-pedagógica:

O despertar dos médicos nesse campo educacional pode ser interpretado como procura de respostas ao desafio apresentado pelos casos mais graves, resistentes ao tratamento exclusivamente terapêutico, quer no atendimento clínico particular, quer no, muitas vezes, encontro doloroso de crianças misturadas às diversas anomalias nos locais que abrigavam todo tipo de doente, inclusive os loucos. Recorreram não só aos conhecimentos médicos, à anatomia, a partir do século XVI, mas também à observação.¹⁰¹

Com a instituição da Psicologia enquanto ciência, através da criação de laboratório específico na Universidade de Leipzig (Alemanha), em 1879, por Wilhelm Wundt, e posteriormente através das experiências em laboratórios experimentais franceses, assim como por meio da popularização dos testes de inteligência dos psicólogos americanos Alfred Binet e Theodore Simon, a Educação Especial passa a receber grande influência da Psicologia, contribuindo com o nascimento da vertente psicopedagógica.

Essa vertente atuou, sobretudo, no quesito relacionado à avaliação da inteligência da criança, classificando-a como normal ou anormal, de acordo com os estudos, provas e testes psicológicos aplicados. Tais mecanismos, conforme já sinalizado no primeiro capítulo, não consideram todas as inteligências existentes, mas quase que exclusivamente apenas a lógica para avaliar o Q. I. do indivíduo.

Apesar da limitada forma de conceber o indivíduo, essa corrente influenciou a defesa pela educação da pessoa com deficiência, sobretudo aquela com deficiência intelectual,

⁹⁹ JANNUZZI, 2012, p. 24.

¹⁰⁰ Degenerescência, origina-se do francês *dégénérescence*, e significa degeneração, decaimento, definhamento. *IN*: Ferreira, Aurélio Buarque de Hollanda. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 3 ed. Curitiba: Positivo, 2004.

¹⁰¹ JANNUZZI, 2012, p. 24.

embora os interesses tenham sido de ordens diversas e distantes do que seria um ensino voltado para o desenvolvimento pleno e integral do ser. No dizer de Jannuzzi,

A defesa da educação dos anormais foi feita em virtude da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois, assim, se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho. Também isso redundaria em benefício dos normais, já que o desenvolvimento de métodos e processos com os menos favorecidos agilizaria a educação daqueles cuja natureza não se tratava de corrigir, mas de encaminhar.¹⁰²

Diante do que se expõe nas vertentes pedagógicas, subdivididas em vertente médico-pedagógica e psicopedagógica, percebe-se a clara confusão entre doença e deficiência, além da grande preocupação em separar normais de anormais, não sendo ainda concebido o discurso voltado para as diferenças e o direito de todos de aprender e conviver juntos.

É apenas a partir de 1930, que a questão da deficiência, no Brasil, começa a ser compreendida com maior preocupação e cuidado, ensejando a organização de associações, destinadas à causa, bem como a realização de algumas ações governamentais. Tais políticas eram favorecidas pelo movimento em prol da estruturação da República e pelo processo de difusão da escola primária, além da influência da “escola-nova”, cujo discurso era reduzir as desigualdades sociais e transformar a sociedade. Tal ideário “permitiu a penetração da Psicologia na Educação, resultando no uso de testes de inteligência para identificar as crianças com deficiências.”¹⁰³ A mesma autora afirma que a importância dada ao estudo das diferenças individuais e a ênfase ao ensino especializado contribuíram para a exclusão dos diferentes das escolas comuns.

Outra influência marcante no período deve-se à chegada da psicóloga e educadora russa, Helena Antipoff, que passou a coordenar cursos de formação docente no Estado de Minas Gerais, criando alguns serviços de diagnósticos e classes especiais nas escolas públicas, sendo depois popularizados em outros estados. A russa fundou ainda a Sociedade Pestalozzi, sendo a primeira em Belo Horizonte, no ano de 1932, e contribuiu para a implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954.¹⁰⁴

A criação das Associações Pestalozzi e APAES em diversos estados brasileiros foi de grande relevância para o aumento no índice de escolarização das pessoas com deficiência intelectual que, até então, embora existissem, viviam à margem das estatísticas e de processos de escolarização. Essas e outras associações, surgidas no período, caminharam paralelas às

¹⁰² JANNUZZI, 2012, p. 45.

¹⁰³ RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação. In: *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. p. 17.

¹⁰⁴ RODRIGUES, 2008, p. 17.

campanhas populares governamentais favoráveis à educação da pessoa com deficiência e ao combate ao analfabetismo. A esse respeito, Gilberta Jannuzzi faz as seguintes ponderações:

As campanhas populares não conseguiram extinguir o analfabetismo. As realizadas na área das deficiências provavelmente vão chamando a atenção para o problema, arregimentando mais pessoas, e assim, de maneira tímida e precária, preparam terreno para que o governo crie em 1973 o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) [...] Quanto ao atendimento escolar, houve crescimento, principalmente em relação à educação dos deficientes mentais, devido ao aumento de alunos no ensino regular e ao fato de a posição teórica ser firmada, geralmente, sobre parâmetros escolares [...].¹⁰⁵

Mesmo com as campanhas populares da década de 1950, o sistema público não conseguiu atender a demanda em relação à educação da pessoa com deficiência, favorecendo, assim, o crescimento das instituições filantrópicas sem fins lucrativos, a exemplo das APAES.

Na década seguinte, com o crescimento do movimento de educação popular pautada no ideal da “educação para todos”, cresceu o número de crianças na escola sem as devidas condições de acesso e permanência, o que resultou em fracasso escolar, sendo este relacionado à deficiência mental (intelectual) leve. Nasceram, assim, as classes especiais nas escolas públicas, como tentativa para resolver a problemática da denominada “deficiência mental escolar”. Um exemplo claro de integração.

A década de 1960 aponta como contribuição importante, na seara legal, a criação da primeira Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961¹⁰⁶, cujos artigos 88 e 89 tratam de forma explícita sobre a educação do excepcional. Ainda que, desde a Constituição de 1824, primeira Carta Magna do Brasil independente, a Educação já fosse sinalizada como um direito de todos, para a pessoa com deficiência, esse entendimento não foi estendido na perspectiva da oferta de uma educação regular.

A década de 1970, por sua vez, foi um dos grandes marcos da educação do deficiente. Além da criação do Centro de Educação Especial (CENESP), que tinha por objetivo a criação de metas governamentais específicas na área, registra-se a existência de mais de 800 estabelecimentos de ensino especial no Brasil.

Nos anos de 1980, mais precisamente em 1986, destaca-se a criação da Coordenadoria Nacional pela Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), cujo objetivo era a coordenação das ações de Educação Especial. Embora a meta principal fosse integrar o aluno com deficiência ao processo educacional regular, para que pudesse usufruir das mesmas oportunidades que os demais alunos - segundo Olga Rodrigues - o que se verifica

¹⁰⁵ JANNUZZI, 2012, p. 78.

¹⁰⁶ BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 28 set. 2015.

são os constantes encaminhamentos da escola comum para os serviços especiais, definindo, assim, “o caminho para a segregação e a exclusão do sistema regular.”¹⁰⁷ Permaneciam aqueles poucos que se adaptavam à escola e esta, por sua vez, nada fazia para adaptar-se aos alunos que possuíam necessidades mais específicas e uma situação de deficiência mais acentuada, como a deficiência múltipla.

Com o advento da Constituição cidadã (1988), que prima, sobretudo, pela democratização da educação para todas as pessoas, independente de quaisquer características, a Educação Especial ganha novo impulso e, assim, a partir do início da década de 1990, especialmente após a Declaração de Salamanca (1994), o Brasil passa a defender a inclusão como uma proposta para superar a até então integração escolar. Essa política exigiu uma verdadeira reestruturação no sistema de ensino, cujo alcance ainda é um objetivo não plenamente alcançado.

A década de 1990 traz como contribuição importante a atual LDBEN, em que a Educação Especial é considerada - “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (artigo 58, caput).

O termo preferencialmente, disposto no citado artigo, bem como na Constituição (artigo 208, III), tem sido alvo de críticas dos defensores da educação inclusiva, pois abre espaços para as exceções, conforme se verifica no parágrafo 2º do artigo 58, da própria LDB, nos seguintes termos: “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** (grifo desta pesquisadora).”

A Resolução nº 02, de 11 de fevereiro de 2001, da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação CEB/CNE, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, é outro documento importante para a compreensão do conceito de Educação Especial. Segundo o artigo 3º, da referida resolução:

Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das

¹⁰⁷ RODRIGUES, 2008, p. 18.

potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.¹⁰⁸

Merece atenção a expressão “substituir os serviços educacionais comuns” que, assim como a Constituição e a LDB, abrem possibilidades para as referidas exceções, favorecendo interpretações que contrariam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Sobre essa questão, o entendimento que deve prevalecer, em caso de dúvidas, é o de que a Educação Especial não deve substituir a educação comum, que é direito de todos, mas complementá-la, devendo ser ofertada no turno oposto ao da escola regular.

Outro ponto da Resolução que merece destaque concentra-se no artigo 4º, ao dispor sobre a consideração que a Educação Especial deve ter, enquanto modalidade de Educação Básica, ressaltadas “as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias [...], pautando-se em princípios éticos, políticos e estéticos”, de modo a assegurar, desde a dignidade da pessoa humana, até a construção da identidade de cada estudante, bem como o exercício da vida cidadã.

Por fim, é importante destacar, ainda, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/ 2015, cujo art. 28 reza que “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.”¹⁰⁹

Diante do exposto, depreende-se que a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, ultrapassa a condição de apenas modalidade para assumir-se como um tipo de educação transversal, que perpassa todos os níveis de ensino, ultrapassando, inclusive, os limites da instituição escolar convencional, estendendo-se ao longo da vida. Diferencia-se, portanto, da base curricular comum, pois é especial. Essa especialidade verifica-se no sentido de estudar, avaliar, complementar e/ou suplementar a aprendizagem do aluno com deficiência.

Embora a concretização da Educação Inclusiva continue sendo um desafios para todos os entes federados, cada ação que vem sendo realizada nesse sentido merece comemoração e vigilância. Desde a adesão a Programas de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais ou a Projetos como o Ônibus Acessível, até o registro da dupla matrícula de um aluno e mesmo as adaptações e/ou novas construções com acessibilidade, devem entrar para a História como o mais significativo momento da Educação Especial.

¹⁰⁸ BRASIL. *Resolução CEB/CNE nº 02, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

¹⁰⁹ BRASIL, 2015b.

3 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A ÓTICA DA LEGISLAÇÃO E A PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS: AVANÇOS E DESAFIOS

A abordagem sobre o direito à Educação Inclusiva, sob a ótica da legislação e a perspectiva dos direitos humanos, implica rememorar sobre como esses direitos se constituíram ao longo de um processo histórico-social e de que forma passado e presente dialogam para a definição de novos direitos. Nesse sentido, o presente capítulo apresentará elementos significativos, do ponto de vista jurídico, que fundamentam o nascimento e a defesa pelo direito da pessoa com deficiência intelectual a um sistema de educação inclusivo.

3.1 O nascimento dos direitos humanos e a dignidade da pessoa humana

Todos os direitos são criação humana e nascem a partir de necessidades apresentadas pelos homens,¹¹⁰ que representam os fundamentos e fins de todo o ordenamento jurídico. São, portanto, direitos dos e para os homens. Todos eles, entretanto, necessitam de determinadas condições históricas, sociais e políticas para surgirem. E, embora essencialmente humanos, nem sempre atenderam a todas as pessoas com a mesma igualdade.

A esse respeito, Norberto Bobbio esclarece que,

[...] os direitos do homem [...] são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas. [...] Nascem quando devem ou podem nascer.¹¹¹

Para Margarida Bulhões Pedreira Genevois, os direitos humanos não são estáticos e estão intimamente relacionados com o processo histórico, que não é linear, pois também sofre retrocessos. “Os direitos humanos são fundamentais ao homem pelo fato de ele ser homem. [...] constituem prerrogativas inerentes à condição humana.”¹¹²

Tal condição humana, ressalte-se, segundo a filósofa política Hannah Arendt, não é sinônimo de natureza humana.

¹¹⁰ O termo *homens* (ou *homem*), algumas vezes presentes no texto, refere-se ao ser humano (*homens e mulheres*) e não exclusivamente ao gênero masculino. A opção pela nomenclatura utilizada buscou ser fiel à redação dos autores pesquisados.

¹¹¹ BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. p. 9.

¹¹² GENEVOIS, Margarida Bulhões Pedreira. *Direitos humanos na história*. In: *Rede de Direitos Humanos e Cultura*. DHNET, 1998. p. 1. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/margarid.htm>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

Compreende algo mais que as condições nas quais a vida foi dada ao homem. Os homens são serem condicionados: tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência. [...] O que quer que toque a vida humana ou entre em duradoura relação com ela, assume imediatamente o caráter de condição da existência humana. É por isso que os homens, independentemente do que façam, são sempre seres condicionados. [...]

Por outro lado, as condições da existência humana – a própria vida, a natalidade e a mortalidade, a mundanidade, a pluralidade e o planeta Terra – jamais podem <<explicar>> o que somos ou responder a perguntas sobre o que somos, pela simples razão de que jamais nos condicionam de modo absoluto. (Grifo da autora).¹¹³

Essa compreensão sobre a condição humana é pressuposto para entender o princípio da dignidade da pessoa humana, de máxima importância para justificar a existência e necessidade dos direitos humanos. Princípio - e também um direito - positivado na Constituição Federal de 1988 (art. 1º, III), sendo fundamental para o Estado Democrático de Direito¹¹⁴, além de agasalhar todos os demais princípios e justificar leis do ordenamento jurídico.

A dignidade constitui um valor universal e todas as pessoas, independente de características e diferenças intelectuais, psicológicas ou físicas, detêm igual dignidade. Devido à própria condição humana, embora diferentes em individualidade, apresentam necessidades e faculdades vitais.

Sendo um valor supremo da democracia, apresenta-se como princípio maior no ordenamento jurídico nacional e em documentos internacionais. Na Carta dos Direitos Humanos, a dignidade apresenta-se desde o preâmbulo, nos seguintes termos:

[...] o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo;

[...] na Carta, os povos das Nações Unidas proclamam, de novo, a sua fé nos direitos fundamentais do Homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres e se declaram resolvidos a favorecer o progresso social e a instaurar melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla.¹¹⁵

No *caput* do artigo 1º, esse valor também tem lugar de destaque, na mesma Declaração: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos.

¹¹³ ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. 10. ed. São Paulo: Editora Forense-Universitária, 2007. p. 17-19.

¹¹⁴ Conforme o preâmbulo da Carta Magna de 1988, o Estado Democrático de Direito, ao ser instituído ficou “destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança”. In: BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 25 set. 2015.

¹¹⁵ ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.

Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.”¹¹⁶

Essa declaração universal constitui um documento proclamado em 10 de dezembro de 1948, por representantes das Nações Unidas de todas as nações e faz parte do conjunto de conquistas históricas da sociedade democrática, sendo atualmente um dos documentos mais traduzidos em todo o mundo.

Cada direito, hoje instituído, quer seja na declaração mencionada, quer seja noutras legislações, representa a luta de muitos grupos, em uma determinada época, e sob certas circunstâncias, para assegurar conquistas que as novas gerações usufruem, muitas vezes, desconhecendo a história desse legado. Por essa razão, é importante recuperar pontos importantes da evolução dos direitos humanos, sobretudo para analisar a partir de qual momento foi possível postular direitos para algumas minorias, a exemplo dos Direitos da Pessoa com Deficiência, os quais pertencem à terceira dimensão de direitos¹¹⁷, conforme sinalizado por Wolkmer¹¹⁸, ao tratar sobre a temática.

Embora a noção de direitos humanos ou fundamentais remonte a períodos antecedentes à Era Cristã, conforme se verifica na citação abaixo, é apenas a partir do século XX, especialmente após a II Guerra Mundial, que passa a ganhar notoriedade e um contexto propício para esses direitos existirem e se expandirem, sendo reconhecidos mundialmente.

Na Grécia do século V a.C., os cidadãos já controlam as ações do Estado (polis); o limite do poder é dado pelo direito que exercem os cidadãos ao participar dos assuntos públicos. Entre os séculos VII a.C. e XVIII da nossa era, a humanidade faz progressos no controle dos governantes, que exercem e distribuem a justiça. Os gregos desenvolvem o conceito da liberdade, como expressão máxima da dignidade humana, baseada na ideia da igualdade.¹¹⁹

Para além do exemplo supra, destacam-se ainda como marcos importantes na história dos direitos humanos: o Código de Hamurabi (1700 a.C. aproximadamente), que já citava leis de proteção aos mais necessitados e mecanismos de controle para a autoridade; a tese de São Tomás de Aquino (no final da Idade Média), que defendia, sob um viés teológico, que os

¹¹⁶ ONU, 1948.

¹¹⁷ O termo dimensão vem substituir geração (de direitos), pois, segundo alguns expoentes como Antonio Carlos Wolkmer, Paulo Bonavides, Ingo Sarlet e outros, o termo “gerações” transmite a ideia de sobreposição, substituição e um processo compartimentado e estanque. In: WOLKMER, Antonio Carlos. *Direitos humanos: novas dimensões e novas fundamentações*, 2002. p. 12. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/viewFile/768/4>>. Acesso em: 21 set. 2015.

¹¹⁸ WOLKMER, 2002, p. 13.

¹¹⁹ GENENOIS, 1998, p. 2.

seres humanos tinham direitos naturais, inerentes à sua natureza, e dados por Deus¹²⁰; a Carta Magna de 1215, na Inglaterra, que limitava o poder do soberano, a *Bill of Rights*, de 1689, que representou o documento constitucional mais importante da Inglaterra e, dentre outras questões, proclamou a liberdade de eleição dos parlamentares, consagrando certas garantias individuais. No ano de 1789, destaca-se a declaração dos direitos do homem e do cidadão, criada no bojo da revolução francesa, que prega as ideias de liberdade, igualdade e fraternidade entre os homens e ainda, em 1945, após a II Guerra Mundial, é publicada a Carta das Nações Unidas, postulando que as obrigações delegadas às Nações Unidas são supervenientes a quaisquer outras estabelecidas noutros tratados.¹²¹

Diante dos marcos citados, no entender de Genevois, após a Carta Magna de 1215 e a Carta das Nações Unidas, ainda que muitos documentos, declarações e resoluções tenham tratado sobre Direitos Humanos, “nenhum deles foi tão longe e tão amplo quanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948.”¹²²

A explicação para ser a Declaração dos Direitos Humanos tão significativa encontra respaldo nos acontecimentos vivenciados durante a II Grande Guerra, a exemplo do genocídio e outras barbaridades. O mundo todo estava empenhado em que tais fatos não se repetissem. Serviu, ainda, de inspiração para outras convenções, pactos e tratados. Todos eles, entretanto, aprovados após árduas e profundas lutas e debates.

Os princípios norteadores da Declaração de 1948 constituem fundamentos para a democracia e estão presentes nas constituições do mundo contemporâneo, como é o caso da atual Constituição brasileira de 1988. Os direitos humanos ou fundamentais, consagrados nos institutos dos diversos ordenamentos jurídicos, distribuem-se em cinco dimensões, conforme discussões posteriores, sendo melhor explicadas nos itens que seguem.

3.2 As cinco dimensões dos direitos humanos

Segundo a interpretação de alguns doutrinadores como Paulo Bonavides, Ingo Wolfgang Sarlet, Norberto Bobbio, Antonio Carlos Wolkmer, José Alcebíades de Oliveira Júnior – o que melhor sistematizou o estudo, até então – além de outros, os direitos humanos organizam-se historicamente em cinco dimensões.¹²³ Nenhuma delas se sobrepõe ou fica

¹²⁰ A tese de São Tomás de Aquino, de alguma forma, fundamentou o absolutismo, justificando formas de violência, resultado até mesmo na negação de direitos humanos. GENEVOIS, 1998, p. 2.

¹²¹ GENEVOIS, 1998, p. 1-4.

¹²² GENEVOIS, 1998, p. 4.

¹²³ WOLKMER, 2002, p. 13.

estagnada. Além disso, estão sujeitas a alterações de acordo com as exigências das novas necessidades humanas.

Nesse sentido, elas serão esboçadas de forma breve, possibilitando identificar em qual dimensão o direito específico da pessoa com deficiência encontra-se situado.

A “**primeira dimensão**” de direitos instaurou-se entre os séculos XVIII e XIX, abrangendo os direitos e garantias individuais clássicos, como a liberdade, a igualdade, a propriedade, a segurança e a resistência às diversas formas de opressão. Referem-se aos direitos civis e políticos, conquistados a partir das Revoluções americana e francesa, gerando as notáveis declarações de direitos de Virgínia (1776) e da França (1789), que em seguida foram assimilados e convencionados pela Constituição Americana (1787) e pelas Francesas (1791 e 1793).¹²⁴

As revoluções em destaque são responsáveis pela hegemonia da classe burguesa, que passa a deter o poder e influenciar as decisões da sociedade, o que contribui para o surgimento das teses que justificam a criação do Estado democrático de Direito, a teoria da tripartição dos poderes, o princípio da soberania popular e da universalidade dos direitos e garantias fundamentais.

De acordo com Wolkmer, pertencente à primeira dimensão encontram-se os “direitos inerentes à individualidade, tidos como atributos naturais, inalienáveis e imprescritíveis que, por serem de defesa e serem estabelecidos contra o Estado, têm especificidade de direitos ‘negativos.’”¹²⁵ Expressam o contexto histórico influenciado pelos ideais do jusnaturalismo, do racionalismo iluminista, do contratualismo societário, do liberalismo individualista e do capitalismo concorrencial, acrescenta o autor.

Para Uadi Lammêgos Bulos, “nesta fase prestigiavam-se as cognominadas prestações negativas, as quais geravam *um dever de não fazer* por parte do Estado, com vistas à preservação do direito à vida, à liberdade de locomoção, à expressão, à religião, à associação, etc.”¹²⁶

É importante destacar ainda que esta geração é marcada, sobretudo, pela hegemonia da classe burguesa, que passa a deter o poder na sociedade, em consequência da atuação e resultado nas citadas revoluções, norte-americana e francesa.

Os direitos de “**segunda dimensão**” referem-se aos direitos sociais, econômicos e culturais, alicerçados nos princípios da igualdade e na garantia do bem-estar, atribuindo ao

¹²⁴ WOLKMER, 2002, p. 13-14.

¹²⁵ WOLKMER, 2002, p. 13.

¹²⁶ BULOS, Uadi Lammêgo. *Direito constitucional ao alcance de todos*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 289.

Estado não mais uma exigência em deixar de fazer alguma coisa, mas uma *prestação positiva*, “no sentido de fazer algo de natureza social em favor do homem.”¹²⁷

Os direitos pertencentes a essa dimensão correspondem àqueles cujo nascimento ocorreu logo após a Primeira Guerra Mundial. São os direitos sociais do cidadão, relacionados ao trabalho, ao seguro social, à subsistência digna do homem, ao amparo à doença e à velhice. Fundamentados no ideário de igualdade, os direitos sociais têm como objetivo garantir à sociedade uma vida com condições melhores e mais dignas.

Cumpra salientar que o direito à Educação, embora nem sempre citado por todos os doutrinadores, faz parte do rol de direitos previstos nesta dimensão, conforme se verifica na ementa abaixo, extraída da Apelação Cível nº 2008.001690, de Blumenau-SC, cujo relator foi o Desembargador Cid Goulart, versando sobre atendimento de crianças em creches e pré-escolas.

APELAÇÃO CÍVEL, AGRAVO RETIDO E REEXAME NECESSÁRIO - ATENDIMENTO DE CRIANÇAS EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS - LEGITIMIDADE ATIVA DO MINISTÉRIO PÚBLICO - DEVER DO ESTADO - DIREITO FUNDAMENTAL ASSEGURADO PELO ART. 208, IV, DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 - RECURSOS E REMESSA DESPROVIDOS - SENTENÇA MANTIDA. A teor do que dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente, compete ao Ministério Público "promover o inquérito civil e a ação civil pública para a proteção dos interesses individuais, difusos ou coletivos relativos à infância e à adolescência", bem como "zelar pelo efetivo respeito aos direitos e garantias legais assegurados às crianças e adolescentes, promovendo as medidas judiciais e extrajudiciais cabíveis" (art. 201, V e VIII, da Lei nº 8.069/90). O direito à educação (incluindo a matrícula de crianças em creches e pré-escolas) é um direito social, catalogado no rol de direitos fundamentais de segunda geração, e de acordo com a melhor interpretação doutrinária, constitui cláusula pétrea, nos termos do art. 60, § 4º, IV, da Constituição Federal de 1988 (Nesse sentido, ver BONAVIDES, Paulo. Curso de Direito Constitucional. 16. ed. São Paulo: Malheiros, 2005, p. 642). Por esta razão, cabe ao Estado (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) atuar prioritariamente na prestação de direitos educacionais, inclusive no que concerne ao atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (art. 205 c/c 208, IV, da Constituição Federal), não lhe competindo arguir o caráter programático de tais normas para eximir-se de sua obrigação constitucional.

(TJ-SC - AC: 16904 SC 2008.001690-4, Relator: Cid Goulart, Data de Julgamento: 13/06/2011, Segunda Câmara de Direito Público, Data de Publicação: Apelação Cível nº. 2008.001690, de Blumenau).¹²⁸

Ante o exposto, é importante afirmar, desde logo, que o direito à Educação abrange todas as crianças, independente de qualquer diferença, seja ela por motivos de raça, sexo, cor,

¹²⁷ BULOS, 2010, p. 289.

¹²⁸ BRASIL. Tribunal de Justiça de Santa Catarina. *Apelação Cível nº 16904 SC 2008.001690-4*. Apelante: «Partes Ativas#Apresenta a principal part». Apelada: «Partes Passivas#Apresenta a principal pa». Relator: Cid Goulart. Santa Catarina, 13 de junho de 2011. Disponível em: <<http://tj-sc.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/19915592/apelacao-civel-ac-16904-sc-2008001690-4/inteiro-teor-19915593>>. Acesso em: 23 set. 2015.

condição econômica ou por possuir qualquer deficiência. A escola deve ser acessível a todas as pessoas, sem discriminação.

A “**terceira dimensão**” de direitos, de acordo com Karel Vasak (1982), *apud* Bulos¹²⁹, abrange os direitos de solidariedade ou fraternidade. Diz respeito aos direitos meta-individuais, coletivos e difusos, cujo titular não é mais o homem individual, mas a família, o povo e a nação, ou seja, categorias ou grupos de pessoas. Tais direitos não têm como objetivo regular as relações entre indivíduos e o Estado e não se enquadram nem no público, nem no privado.

Conforme lição de Regina Sauwen e Severo Hryniewicz (1997), *apud* Wolkmer,

Os direitos meta-individuais sob o ponto de vista subjetivo (ou seja, quanto a sua titularidade), se caracterizam pela indeterminação dos titulares de interesses. [...] Do ponto de vista objetivo, tais direitos se caracterizam pela indivisibilidade, ou seja, a satisfação ou lesão do interesse não se pode dar de modo fracionado para um ou para alguns dos interessados.¹³⁰

Wolkmer adverte que os doutrinadores brasileiros dividem os seus posicionamentos em duas vertentes: 1. interpretação abrangente, a qual compreende os direitos de solidariedade ou fraternidade, a exemplo dos direitos vinculados à paz, à autodeterminação dos povos, ao meio ambiente sadio, ao desenvolvimento, à qualidade de vida, o direito à comunicação, etc. 2. Interpretação específica, referindo-se aos direitos transindividuais, que abarcam os direitos de titularidade coletiva e difusa, como o Direito Ambiental, o Direito do Consumidor.¹³¹

No que tange à diferenciação entre os direitos difusos e coletivos, o autor expõe que, muitas vezes, ocorre confusão para discerni-los e o critério para dirimir dúvidas, que é de ordem subjetiva, seria uma análise quanto a maior ou menor indeterminação dos titulares do Direito.

Os direitos difusos centram-se em realidades fáticas, 'genéricas e contingentes, acidentais e mutáveis' que engendram satisfação comum a todos (pessoas anônimas envolvidas mas que gastam produtos similares, moram na mesma localidade etc.), enquanto os direitos coletivos envolvem interesses comuns no interior de organizações sociais, de sindicatos, de associações profissionais etc.¹³²

No Brasil, é a partir da década de 1970, que se iniciam os debates e estudos a respeito dos direitos meta-individuais e a busca por instrumentos jurisdicionais para normatizar os interesses dos titulares desses direitos. Como resultado, ocorreu a aprovação da

¹²⁹ BULOS, 2010, p. 289.

¹³⁰ WOLKMER, 2002, p. 16.

¹³¹ WOLKMER, 2002, p. 17.

¹³² WOLKMER, 2002, p. 17.

Lei da Ação Civil Pública (Lei nº 7.347/1985)¹³³, destinada a proteger o meio ambiente, os direitos do consumidor, os bens e direitos de natureza artística, estética, histórica, turística e paisagística.

A partir das conquistas advindas no final do século XX, outros direitos coletivos passaram a surgir, como é o caso dos direitos da criança e do adolescente, dos idosos, de gênero, de personalidade, das minorias e, sobretudo, os direitos da pessoa com deficiência física e intelectual.

Os **direitos de “quarta dimensão”** originaram-se a partir do avanço da ciência e da tecnologia, que resultou em novas demandas para profissionais de diversas áreas do conhecimento, requisitando, assim, que novos direitos regulamentassem e freassem a ação humana, de forma a não comprometer a vida planetária e a relação entre os homens ou consigo próprios. E foi assim que surgiram os direitos concernentes à biotecnologia, à bioética e ao disciplinamento da engenharia genética (direitos de quarta dimensão).

Nessa dimensão, encontram-se os direitos intimamente relacionados à vida humana, como a reprodução assistida, o aborto, a eutanásia, as cirurgias intrauterinas, o transplante de órgãos, a “clonagem”, as contracepções e outros.

A natureza dos direitos mencionados, devido à sua complexidade, exige estudos interdisciplinares e atuação multiprofissional e intersetorial, no sentido de que as decisões possam suceder após longos e profundos debates. Afinal, o que se encontra em jogo é o bem maior que a humanidade dispõe: a vida e a espécie humana. Isso exige do ordenamento jurídico desnudar-se das velhas roupagens para se revestir conforme as demandas atuais.

Reconhece Norberto Bobbio serem direitos de ‘quarta geração’, espelhando os ‘efeitos cada vez mais traumáticos da pesquisa biológica, que permitirá manipulações do patrimônio genético de cada indivíduo’. Portanto, esses direitos emergiram no final do século XX e projetam grandes e desafiadoras discussões nos primórdios do novo milênio. Tal fato explica o descompasso e os limites da Ciência Jurídica convencional para regulamentar e proteger com efetividade esses procedimentos. Daí a prioridade de se redefinirem as regras, os limites e as formas de controle que conduzam a uma prática normativa objetivada para o bem-estar e não a ameaça ao ser humano. [...].¹³⁴

Os direitos de quarta dimensão, por tratar de questões diretamente vinculadas à espécie humana e à possibilidade de se planejar e criar seres esteticamente “melhorados”, “selecionados” e “perfeitos”, segundo um certo padrão hegemônico de beleza, de alguma

¹³³ BRASIL. *Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985*. Disciplina a ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio-ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico (VETADO) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7347orig.htm>. Acesso em: 21 jul. 2015.

¹³⁴ WOLKMER, 2002, p. 19.

forma entra em confronto com o direito da pessoa com deficiência, que prega justamente o direito à diferença, por entender que cada ser tem a sua singularidade e deve afirmar-se no mundo com toda a sua essência, compondo o mosaico chamado diversidade humana.

Diante de questões dessa natureza é que a Bioética desponta, enquanto um campo de estudo de grande importância, no sentido de refletir, de forma interdisciplinar, questões éticas vinculadas à vida humana. Paralelo e congregado à Biotética¹³⁵, encontra-se o Biodireito, que dialoga com esta e busca sustentação teórica para insurgir-se como um instituto que vai zelar “pela necessária normalização das novas exigências valorativas e pela normatização das formas de controle [...]”¹³⁶

É preciso acrescentar ainda que, embora a Bioética e o Biodireito sejam campos de extrema importância para regulamentar sobre os novos direitos relativos ao destino da espécie humana, há no ordenamento jurídico um vazio no que tange à produção de legislações regulamentadoras específicas e teorias que possam constituir fontes sustentadoras para as decisões judiciais e/ou orientar outros campos que atuam com a proteção da vida humana. A esse respeito, vale salientar que Wolkmer sinaliza existirem, entretanto, as seguintes fontes norteadoras: o Código de Nuremberg (1947)¹³⁷, a Declaração de Helsinque (1964)¹³⁸, a Lei Brasileira de Biossegurança (nº 8.974/1995), revogada pela *Lei nº 11.105, de 24 de março de 2005*¹³⁹, a Lei de Doação de Órgãos (nº 9.434/1997)¹⁴⁰, além de projetos de lei que tramitam no Congresso Nacional a respeito da temática.

¹³⁵ Conforme explicação de Wolkmer, “ainda que o termo bioética tenha surgido em 1971 nos Estados Unidos [...] a breve história da Bioética (do grego: “*bíos*” = vida + “*éthiké*” – ética) está associada a alguns fatos relevantes: a) as experiências dos médicos nazistas na II Guerra Mundial (Mengele) geram a primeira declaração de “regras bioéticas” em 1947, com o Código de Nuremberg (revisado posteriormente com a Declaração de Helsinque, em 1964); b) as pesquisas e o desenvolvimento das tecnologias no campo biomédico, principalmente com a procriação assistida (congelamento de esperma ou de embriões, “mães de aluguel”) ao longo dos anos 70 e 80; c) as conquistas da engenharia genética através da “clonagem” (cópia genética idêntica) da ovelha Dolly, em fevereiro de 1997, na Escócia.” WOLKMER, 2002, p. 12-13.

¹³⁶ WOLKMER, 2002, p. 20.

¹³⁷ CÓDIGO DE NUREMBERG – 1947. Disponível em: <<http://www.gtp.org.br/new/documentos/nuremberg.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2015.

¹³⁸ DECLARAÇÃO DE HELSINKI I – 1964. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/bioetica/helsin1.htm>>. Acesso em: 15 set. 2015.

¹³⁹ BRASIL. *Lei nº 11.105, de 24 de março de 2005*. Regulamenta os incisos II, IV e V do § 1º do art. 225 da Constituição Federal, estabelece normas de segurança e mecanismos de fiscalização de atividades que envolvam organismos geneticamente modificados – OGM e seus derivados, cria o Conselho Nacional de Biossegurança – CNBS, reestrutura a Comissão Técnica Nacional de Biossegurança – CTNBio, dispõe sobre a Política Nacional de Biossegurança – PNB, revoga a Lei nº 8.974, de 5 de janeiro de 1995, e a Medida Provisória nº 2.191-9, de 23 de agosto de 2001, e os arts. 5º, 6º, 7º, 8º, 9º, 10 e 16 da Lei nº 10.814, de 15 de dezembro de 2003, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11105.htm#art42>. Acesso em: 15 set. 2015.

¹⁴⁰ BRASIL. *Lei nº 9.434, de 4 de fevereiro de 1997*. Dispõe sobre a remoção de órgãos, tecidos e partes do corpo humano para fins de transplante e tratamento e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9434.htm>. Acesso em: 15 set. 2015.

Os **direitos de “quinta dimensão”** nasceram em função das demandas apresentadas no campo das tecnologias de informação – um dos que mais cresceu nas últimas décadas, atingindo todas as faixas etárias e camadas da população. Direta ou indiretamente, todas as pessoas do Planeta Terra estão enredadas e informadas nos diversos sistemas e meios de comunicação, sobretudo aqueles conectados à *Internet*.

Com as Tecnologias de Informação e Comunicação, (TICs), especialmente as conectados ao Sistema Global de Redes de Computadores – Internet, instalou-se uma nova era na humanidade, em que quase tudo acontece no ciberespaço, constituindo, assim, o fenômeno da denominada realidade virtual. Tal contexto, surgido a partir da ultrapassagem pela sociedade industrial, demandou que a ciência jurídica pensasse sobre os novos temas que, em consequência, emergiram:

[...] o impacto do desenvolvimento da cibernética, das redes de computadores, do comércio eletrônico, das possibilidades da inteligência artificial e da vertiginosa difusão da internet sobre o campo do Direito, sobre a sociedade mundial e sobre os bens culturais do potencial massificador do espaço digital.¹⁴¹

No tocante a essa realidade virtual, embora o nome possa sugerir algo que se distancia da realidade, ela tem tanto ou mais “presença” e poder que o próprio cotidiano preenchido pela matéria. Nesse sentido, tornou-se imperioso preocupar-se com produções legislativas que possam, além de regulamentar e controlar, proteger tanto provedores, quanto usuários das TICs.

Ainda que haja posicionamentos contrários quanto à intervenção do Direito na realidade virtual, é prudente pensar que ela deva existir. Afinal de contas, trata-se de um universo cujos usuários não são identificados nem classificados para nele adentrar. Preenchendo um simples questionário, uma criança pode apresentar-se como um idoso, ou um adulto como uma criança. A possibilidade de se criar um *fake*¹⁴², perfil falso utilizado na Internet para ocultar a identidade real de um usuário, sem qualquer censura ou vigilância, de acordo com o blog *o mundo fake!*,

[...] tem se tornado um novo problema na sociedade. Algumas pessoas começam a ter distúrbios mentais e psicológicos, levando-os a trocar a vida real pela vida de

¹⁴¹ WOLKMER, 2002, p. 22.

¹⁴² Fake é um termo inglês que significa *falso*. In: LONGMAN. *Dicionário Escolar inglês-português, português-inglês: para estudantes brasileiros*. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

seus perfis falsos. O mau uso do *fake* tem causado dependência nos usuários, declinando suas vidas nos aspectos social, colegial e intelectual.¹⁴³

O tema em tela revela a imperiosa necessidade da existência de novos direitos concentrados, a exemplo de um Direito Civil da Informática e um Direito Penal da Informática, conforme defende Daniela Beppler *apud* Wolkmer¹⁴⁴, para que sejam saciadas as mais recentes necessidades humanas nesse campo.

A urgência por esses novos direitos, com vistas a regulamentar a ciência da informática, também tem como objetivo resguardar outros importantes direitos já arduamente conquistados, como o direito à privacidade, o direito da criança e do adolescente, direito a não discriminação, etc. além de coibir e punir os crimes via rede, o abuso e exploração de menores, o uso de drogas, a pirataria, o roubo de direitos autorais, o *cyberbullying* e outros tantos relacionados.

Embora as fontes legislativas nessa área sejam ainda escassas, Wolkmer esclarece que tramitam no Congresso Nacional diversos projetos de lei. Em breve, certamente se terá um vasto volume de material, pois as demandas tendem a se multiplicar rapidamente.

Por fim, após esse breve discorrer sobre as cinco dimensões de direito, será inaugurado um novo item, tratando sobre a incidência dos direitos humanos na Constituição Brasileira e em todo o ordenamento jurídico nacional.

3.3 O reflexo dos direitos humanos no ordenamento jurídico brasileiro: contribuições que fundamentam a Política de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência Intelectual

A Constituição Federal, sendo a lei *mater* brasileira, que abriga todas as demais, é a que primeiro assimila e consubstancia o legado trazido pelos direitos humanos, historicamente construídos, sendo cultivados pelos ordenamentos jurídicos de todos os Estados Modernos.

Nesse sentido, a Carta Magna será abordada neste ponto, seguida pelos demais institutos infraconstitucionais que apresentam maior relevância para o direito da pessoa com deficiência, especialmente quanto ao direito da pessoa com deficiência intelectual a um sistema de educação inclusivo, tema central deste trabalho.

Os direitos humanos estão espalhados em diversos artigos da Constituição Federal, entretanto, é nos títulos I e II, que tratam respectivamente sobre princípios fundamentais (I) e direitos e garantias fundamentais (II), bem como no art. 225, que aborda sobre o meio

¹⁴³ Explicação extraída do Blog “O mundo fake”. Disponível em: <<http://alguemqueseescondeemumaimagem.blogspot.com.br/2011/04/fake-entenda-esse-mundo-virtual-e-os.html>>. Acesso: 27 set. 2015.

¹⁴⁴ WOLKMER, 2002, p. 22.

ambiente, que eles se consolidam e demonstram a evolução internacional dos direitos humanos.

No que tange aos direitos e garantias fundamentais, cabe uma explicação a partir das lições de Uadi Lammêgo Bulos que, fundamentado em Rui Barbosa, esclarece não serem termos análogos, assim diferenciando-os:

Direitos fundamentais são bens e vantagens disciplinados na Constituição Federal. Consagram disposições meramente declaratórias, imprimindo existência legal aos direitos reconhecidos (Rui Barbosa). Exemplos: art. 5º, XVI e XVII. Garantias fundamentais são as ferramentas jurídicas por meio das quais tais direitos se exercem, limitando os poderes do Estado. Contém disposições assecuratórias, que servem para defender direitos, evitando o arbítrio dos Poderes Públicos (Rui Barbosa). Exemplo: art. 5º, XXXV a LXXVII.¹⁴⁵

O autor sinaliza para a existência de garantias fundamentais gerais, proibidoras de “abusos do poder e todas as formas de violação dos direitos que asseguram” (Ex.: legalidade – art. 5º, II), e garantias fundamentais específicas (Ex.: habeas corpus), as quais “instrumentalizam os direitos fundamentais e fazem prevalecer as próprias garantias gerais”; além de existir também a possibilidade de, numa mesma norma constitucional, as garantias virem regularizadas junto com os direitos, a exemplo do art. 5º, inciso LV da CF. Ao mesmo tempo em que disciplina sobre o direito à ampla defesa, outrossim, garante o contraditório.¹⁴⁶

Ter um direito fundamental reconhecido ou declarado e não o ter garantido em nada adianta, pois frequentemente isso será alvo de discussões e mesmo de violações, sujeitando-se às conjunturas sócio-políticas e econômicas de cada época.

Sobre essa questão, vale rememorar a importante contribuição da obra sociológica de Ferdinand Lassalle, “Que é uma constituição?”, fruto de um conferência proferida pelo jurista polonês, no ano de 1862, na cidade de Berlim (Alemanha), cujo tema foi “a essência da Constituição”. Segundo o autor, em um país podem coexistir duas constituições que se relacionam constantemente: “essa Constituição real e efetiva, integralizada pelos fatores reais e efetivos que regem a sociedade, e essa outra Constituição escrita, à qual, para distingui-la da primeira, vamos denominar de folha de papel.”¹⁴⁷

A Constituição “folha de papel” é aquela que, por estar desprovida de fatores reais de poder, não tem força e efetividade na prática, estando sujeita a constantes críticas, apreciações e transgressões. Mesmo estando escrita, ter sido promulgada e/ou outorgada, nem sempre o

¹⁴⁵ BULOS, 2010, p. 291.

¹⁴⁶ BULOS, 2010, p. 291.

¹⁴⁷ LASSALLE, Ferdinand. *Que é Uma Constituição?* Tradução de Walter Stönmmer. São Paulo: Edições e Publicações Brasil, 1933. p. 25. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Ferdinand%20Lassalle-1.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.

que é *dito* nela é *feito*, de forma a garantir o direito expresso, conforme advertiu Bulos, em trechos anteriores. Já a Constituição “real e efetiva” significa a soma dos fatores reais do poder que rege um país. E estes “fatores reais do poder [...] são essa força ativa e eficaz que informa todas as leis e instituições jurídicas da sociedade em apreço, determinando que não possam ser, em substância, a não ser tal como elas são.”¹⁴⁸ Destacam-se, como fatores reais de poder, a força política, econômica, internacional, empresarial, das massas, das minorias, dos grupos que defendem determinada causa e, sobretudo, das categorias que desempenham papel vanguardista na extinção de dogmas.

Sobre as forças políticas e econômicas, importantes fatores reais de poder em um país, que se refletem, por consequência, numa Constituição, estabelecendo uma relação com os direitos da pessoa com deficiência, pode-se utilizar o exemplo seguinte, para melhor explicar o imbricamento: partindo do pressuposto de que o Brasil vive uma crise econômica, com reflexos diretos na política e nas instituições públicas e privadas, pode-se levantar a hipótese de que os direitos constituídos no *Estatuto da Pessoa com Deficiência*, aprovado no mês de julho de 2015, que veio consagrar legalmente anseios estabelecidos na Política Nacional de Inclusão¹⁴⁹, correm o risco de não serem garantidos, representando retrocessos e tornando-se campo de direitos negados. A razão decorre da fase de inércia do Ministério da Educação, através do Fundo de Desenvolvimento Nacional da Educação – FNDE, quanto aos repasses de algumas verbas federais para diversos programas aos quais os municípios aderiram, a exemplo do Programa de Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais, que já não ocorreram em 2015 e podem não ser garantidos para 2016 ou nos anos seguintes. A medida está sendo justificada pela queda na arrecadação de impostos. Configurada essa situação, certamente a Educação Inclusiva poderá sofrer os impactos negativos, cabendo mobilização dos grupos que defendem tais direitos. Diante dessa situação, pergunta-se: será que as conquistas nesse campo permanecerão na Constituição “folha de papel” ou na “Constituição real e efetiva?”

Para além de um exemplo hipotético, existem diversas situações no ordenamento jurídico nacional que podem ser citadas como verdadeiros descompassos entre o direito posto e o efetivado. O direito da criança com transtorno do espectro autista – TEA, por exemplo, em ter um acompanhante especializado na classe comum do ensino regular, tanto na rede privada

¹⁴⁸ LASSALLE, 1933, p. 12.

¹⁴⁹ BRASIL, 2008.

como na pública, conforme reza a Lei 12.764/2012 (art. 3º, § único)¹⁵⁰, não tem sido assegurado pela maioria das escolas. Na rede municipal de Valença, em nenhuma das salas de aula onde se encontram crianças autistas há acompanhante especializado, ainda que, em algumas delas, haja dois docentes.

Em tempo, é importante ressaltar que, embora Lassalle denuncie a finalidade de uma Constituição quando nesta não estão firmemente presentes os fatores reais de poder, este reconhece que toda constituição escrita, mesmo que de modo incipiente, carrega fatores reais do poder, pois inexistente nação que não os possua. Assim, se existe Constituição escrita, é possível falar em Constituição jurídica, conforme explicita o jurista:

[...] que relação existe com o que vulgarmente chamamos Constituição; com a Constituição jurídica? Não é difícil compreender a relação que ambos os conceitos guardam entre si.

Juntam-se esses fatores reais do poder, escrevemo-los em uma folha de papel, dá-se-lhes expressão escrita e a partir desse momento, incorporados a um papel, não são simples fatores reais do poder, mas sim verdadeiro direito, nas instituições jurídicas e quem atentar contra eles atenta contra a lei e, por conseguinte, é punido.

Não desconheceis também o processo que se segue para transformar esses escritos em fatores reais do poder, transformando-os desta maneira em fatores jurídicos.¹⁵¹

Explicando de outro modo, é possível dizer que, quando os fatores reais de poder são incorporados à Constituição escrita/jurídica, tornam-se direitos objetivos, os quais, pelo simples fator de estarem postos, ensejam direitos públicos subjetivos. A esse respeito, o célebre Canotilho *apud* Mota, abordando sobre o princípio do não retrocesso social ao fazer relação aos direitos sociais e econômicos, enfatiza: “uma vez alcançados ou conquistados, passam a constituir simultaneamente, uma garantia institucional e um direito subjetivo.”¹⁵²

Nessa perspectiva, é preciso que o Estado brasileiro, enquanto Estado democrático de Direito, submetido aos mandamentos constitucionais, garanta os direitos já consagrados no campo da educação inclusiva, diminuindo a distância entre a intenção e a ação, de forma que o país possa gozar de uma Constituição eficaz. Mas, seguindo as lições de Lassalle, para que isso seja alcançado, é fundamental o papel das lutas sociais no sentido de alterar a correlação de forças presente na Sociedade, permitindo que os direitos das pessoas com deficiência deixem de ser uma mera previsão numa folha de papel.

¹⁵⁰ 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 21 jul. 2015.

¹⁵¹ LASSALLE, 1933, p. 20.

¹⁵² CANOTILHO, 1996 *apud* MOTA, Sergio Ricardo Ferreira. *Imposto de renda e direito à educação no Brasil – a inconstitucionalidade ‘prima facie’ da tributação da renda gasta com a educação*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 41.

As palavras de Lassalle encontram eco quando se analisa a questão da inclusão educacional, exaustivamente debatida na Declaração de Salamanca, (ONU, 1994), confirmada pela LDBEN (BRASIL, 1994), reforçada pela Política Nacional de Inclusão (BRASIL, 2008), e em tantas outras esparsas leis, mas que, até hoje, ainda não tem sido realizada com êxito.

Destarte, a Educação é um direito inalienável e está configurada na segunda dimensão dos direitos humanos, sendo um dos direitos sociais mais caros, vez que representa porta de entrada para que a pessoa tenha acesso a outros direitos. Acerca disso, afirma Yves Gandra da Silva Martins Filho,

Os Direitos Sociais, dentro do quadro dos Direitos Fundamentais, pertencem ao grupo dos chamados "**direitos positivos**", ou seja, daqueles direitos a uma "**prestação**" do Estado ou do particular, diferentemente dos "**direitos negativos**", que dizem respeito à **não intervenção** do Estado.¹⁵³ (Grifo nosso)

Na Constituição Federal, configuram exemplos de direitos positivos, denominados sociais, o rol expresso no art. 6º, *in verbis*:

[...] são direitos sociais **a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.¹⁵⁴ (Grifo nosso)

O art. 7º da CF, que dispõe sobre os direitos dos trabalhadores, também classificados como direitos sociais e, portanto, da segunda dimensão, traz em um de seus incisos (IV) a educação como um elemento de fundamental importância para a garantia da melhoria da condição social do trabalhador.

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...]

IV - salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, **educação**, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim; [...].¹⁵⁵ (Grifo nosso)

Com a mudança no modo de produção, a partir do século XVIII, que passou a exigir conhecimentos técnicos e “comportamentais” para atuar no mercado de trabalho, a escola tornou-se a instituição autorizada para construir tais saberes. Em vista disso, a educação tem-

¹⁵³ MARTINS FILHO, Yves Gandra da Silva. *Os Direitos Fundamentais e os Direitos Sociais na Constituição de 1988 e sua defesa*. Revista Jurídica da Presidência. Brasília, vol. 1, n. 4, agosto 1999. p. 2. Disponível em: <<https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/1069/1052>>. Acesso em: 16 set. 2015.

¹⁵⁴ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc64.htm>. Acesso: 16 set. 2015.

¹⁵⁵ BRASIL, CF, 1988.

se constituído, cada vez mais, um direito requisitado para todos, inclusive para as pessoas com deficiência intelectual, cominando em crime e punição no caso de descumprimento.

Para tanto, quando uma pessoa com deficiência tiver o seu direito de acesso à educação frustrado, caberá a aplicação da Lei 7.853/89¹⁵⁶, cujo art. 8º, I; que aborda estritamente sobre a Educação, alterado pela Lei 13.148/2015¹⁵⁷, passou a vigorar com a seguinte redação:

Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa: I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência.¹⁵⁸

O Estatuto da Pessoa com deficiência trouxe, para o citado artigo, garantias no que tange ao aumento da pena (caput), além de parágrafos e atualização na redação, ampliando diversos outros direitos embutidos.

Abordando sobre o assunto em tela, na sua importante obra “Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade”, construído a base de perguntas e respostas, a Procuradora da República, Eugênia Augusta Gonzaga, traz diversos exemplos para ilustrar a violação de acesso à educação, destacando-se o que segue:

Recusa de aluno com deficiência intelectual, em idade muito diferente dos demais alunos da turma em que os pais pretendem matriculá-lo: é justa causa. A pessoa com deficiência intelectual deve conviver com seus pares da mesma idade cronológica, admitindo-se apenas uma pequena variação de idade. Sendo assim, quando o pai tenta inserir seu filho com deficiência intelectual, de uns 10 anos, em escola de educação infantil, a escola está autorizada a não recebê-lo. Estes pais precisam ser orientados a buscar a matrícula em estabelecimento de Ensino Fundamental, nas primeiras séries, e a escola procurada deve oferecer a oportunidade de acesso ao aprendizado que for possível a esse aluno.¹⁵⁹

A violação citada por Gonzaga é uma realidade também vivenciada pelas pessoas com deficiência no município de Valença, conforme denunciam muitos pais e mães durante reuniões escolares ou mesmo pelos próprios educadores, em encontros pedagógicos ou visitas técnicas, oportunizados pela atuação como coordenadora dessa modalidade de ensino: Educação Especial. As famílias geralmente relatam experiências sobre a descrença da escola quanto à aprendizagem de seus filhos que apresentam deficiência intelectual, além da sugestão de educadores pela busca de uma escola especializada, indicada como a alternativa mais adequada. A principal justificativa emitida por parte da categoria docente é o despreparo

¹⁵⁶ BRASIL, 1989.

¹⁵⁷ BRASIL, 2015b.

¹⁵⁸ BRASIL, 1989.

¹⁵⁹ GONZAGA, 2012, p. 209.

desses, devido à falta de formação específica. Posturas profissionais dessa natureza revelam verdadeiras práticas de negação que obstaculizam o direito à matrícula das pessoas com deficiência na escola regular.

O contexto supracitado configura recusa à matrícula, incidindo em crime de mera conduta¹⁶⁰, haja vista que, segundo o entendimento de Gonzaga, “basta o fato de agir ou omitir-se de maneira inadequada, pouco importando se o agente atingiu o resultado pretendido ou não [...]”¹⁶¹

De tais fatos, percebe-se que a conduta de alguns professores pode estar contribuindo para fazer cessar a matrícula de muitos alunos, constituindo, desse modo, imediata participação no crime e não tentativa, já que esta é uma possibilidade não prevista neste tipo (mera conduta):

A participação ocorre quando alguém, de qualquer modo, concorre/contribui para o crime (art. 29).¹⁶² Na participação, não é necessário que a pessoa tenha poder de decisão sobre a matrícula, mas é preciso que sua conduta tenha relevância na negação do acesso à escola [...].¹⁶³

Partindo do pressuposto de que o educador é um formador de opinião na comunidade em que atua, sendo, muitas vezes, a primeira e principal referência que as famílias buscam para efetivar a matrícula do aluno, esse profissional detém um poder preponderante na decisão dos pais. Afinal, é com ele que o estudante terá contato direto e constante na mediação de sua aprendizagem, cuidado e desenvolvimento. Diante disso, cabe destacar que a acessibilidade atitudinal¹⁶⁴ deve ser uma das primeiras a serem implementadas, para que sejam eliminadas as barreiras que ainda impedem o acesso à escola e a permanência nesta das pessoas com deficiência.

O embasamento teórico apresentado, assim como a análise de alguns documentos pertencentes aos arquivos da Secretaria Municipal de Educação, sinalizam que a educação

¹⁶⁰ Crime de mera conduta, é aquele em que a lei descreve apenas uma conduta, e não um resultado. Sendo assim, o delito consuma-se no exato momento em que a conduta é praticada. Pode-se citar como exemplo o crime de violação de domicílio, previsto no artigo 150, do Código Penal, em que a lei tipifica a conduta de ingressar ou permanecer em domicílio alheio sem autorização do morador, independente da ocorrência de qualquer resultado naturalístico. In: DIREITO Net Dicionário. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/dicionario/exibir/851/Crime-de-mera-conduta>>. Acesso em: 04 out. 2015.

¹⁶¹ GONZAGA, 2012, p. 210.

¹⁶² Artigo referente ao Código Penal Brasileiro: Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. In: BRASIL. *Código Penal*. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Vade Mecum. São Paulo: Saraiva, 2015.

¹⁶³ GONZAGA, 2012, p. 209.

¹⁶⁴ Segundo Romeu K. Sasaki, consultor e autor de livros sobre inclusão social, a acessibilidade atitudinal refere-se a ausência de barreiras referentes a: “preconceitos estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência”. In: SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação*. *Revista Nacional de Reabilitação* (Reação), São Paulo, ano XII, mar./abr. 2009. p. 10-16. Disponível em: <<http://www.apabb.org.br/admin/files/Artigos/Inclusao%20-%20Acessibilidade%20no%20lazer,%20trabalho%20e%20educacao.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2015.

inclusiva ainda está longe de ser garantida, em sua plenitude, na realidade educacional do município de Valença, assim como em diversos outros lugares do Brasil. Para que esse direito posto torne-se uma concretude, será preciso, cada vez mais, que os interessados legítimos se organizem e, com o apoio dos movimentos sociais, possam requisitá-lo, tendo em vista que é direito subjetivo e legalmente constituído.

4 ENCONTROS E DESENCONTROS COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE VALENÇA

Tendo por referência a tríade saúde-educação-direito, promove-se, no presente capítulo, uma avaliação da realidade pesquisada no município de Valença – Bahia, mediante uma perspectiva crítica e histórico-social, concernente às Políticas de Educação Inclusiva efetivadas nos últimos sete anos, quando, em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Inclusiva.¹⁶⁵

Por conta disso, serão analisados os encontros e desencontros com a educação inclusiva no município, conjecturando-se, assim, o futuro que se constrói a partir da atuação dos participantes, que ora detêm o presente, este, sempre marcado por necessidades nunca totalmente satisfeitas. Afinal de contas, o homem enquanto ser histórico, que transforma e se transforma, jamais estará preenchido e realizado. A incompletude, conforme defendia Freire, faz parte da condição humana e cria a possibilidade de novos desejos e utopias.¹⁶⁶ Não a utopia da inércia, interpretada como um sonho inatingível, mas aquela que representa o ainda não atingido, mas possível, diante de um horizonte que o sinalize e motive a sua busca.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.¹⁶⁷

Galeano defende que a utopia é de fundamental importância para que as pessoas possam acreditar que um outro mundo é possível, contrariando as perspectivas que propagam uma visão fatalista, ao defender o capitalismo como último e único modo possível de produzir e viver em sociedade, mesmo com todas as desigualdades que ele gera.

Em discurso proferido durante o Fórum Social Mundial de 2005, na cidade de Porto Alegre, em cuja ocasião comemoravam-se os quatrocentos anos da obra *Dom Quixote de la Mancha* (Cervantes, 1605), Eduardo Galeano declama o trecho supracitado, sendo aclamado por todos, ao passo que é contrariado por José Saramago, que replica: “o que transformou o

¹⁶⁵ BRASIL, 2008.

¹⁶⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<https://groups.google.com/forum/#!topic/computacao-ifm4/46Y11xCQZrw>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

¹⁶⁷ Texto de Eduardo Galeano, presente em umas das suas obras: “As palavras andantes”. In: ANDRIOLI, Antônio Inácio. Utopia e realidade. *Revista Espaço Acadêmico*, Paraná, ano V, n. 56, jan. 2006. Mensal. ISSN 1519 6186. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/056/56andrioli.htm>>. Acesso em: 20 set. 2015.

mundo não foi a utopia, foi a necessidade.”¹⁶⁸ Pode-se dualizar os dois escritores em seus aforismos, questionando-se: utopia e necessidade não seriam faces de uma mesma moeda?

Concernente a isso, como uma necessidade ou como uma trajetória no campo das utopias, transformar o mundo e percorrer o caminho de construção do futuro não é um processo linear, assim como ocorreu com o nascimento dos direitos humanos e o estabelecimento de suas dimensões. Há momentos de interrupções e até mesmo de retrocessos que marcam a história de todas as coisas, haja vista que as relações de poder e as subjetividades ligadas a estas têm grande impacto, sendo, muitas vezes, fator determinante.

Mergulhar no universo da Educação Especial do município pesquisado permite observar que os encontros, desencontros, estagnações e retrocessos também têm marcado a sua história. Elegeu-se, para tanto, uma pesquisa descritiva, de caráter quali-quantitativa considerando que a apreensão do fenômeno em estudo exige a compreensão em sua essência, sua origem, relações, mudanças e compreensão de suas consequências. Por outro lado, não se pode abrir mão do emprego da quantificação na coleta de informações e no seu tratamento. Considerando o objeto de estudo, o direito das pessoas com deficiência intelectual em se escolarizar destaca-se ante as possibilidades de quantificação de inúmeras variáveis que podem ser analisadas na esfera dos direitos. Essas permitem conduzir comparações entre grupos, examinar a associação de interesse e ilustrar o alcance social das políticas públicas.

A abordagem qualitativa possibilita, segundo Godoi e Balsini¹⁶⁹, interpretar o significado e as intenções dos atores. Preocupa-se com a compreensão do fenômeno a partir da perspectiva revelada pelo contexto da pesquisa e não do pesquisador. Nesse sentido, para a coleta de dados, fez-se uso da revisão de literatura, especialmente através da pesquisa bibliográfica e documental, o que permitiu acesso a diversas fontes, como documentos administrativos, artefatos físicos, relatórios, projetos, banco de dados digitais, formulários de atendimentos, dentre outros.¹⁷⁰

A pesquisa foi realizada durante o ano de 2015, envolvendo, de forma indireta, todas as escolas e profissionais da rede municipal de Valença. Através do banco de dados do setor

¹⁶⁸ Discurso de Galeano no evento em comemoração aos 400 anos da obra *Dom Quixote de la Mancha*, (Cervantes, 1605) que ocorreu no Fórum Social Mundial de 2005 em Porto Alegre. O vídeo do evento encontra-se disponível na Internet. In: GALEANO, Eduardo. *Los nuevos Quijotes en Porto Alegre*. RN – Radio Nederland. Servicio Latinoamericano. YOUTUBE.BR, Brasil, 2005 (1:27:19 h). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IUQLMmUZE5k>>. Acesso em: 02 out. 2015.

¹⁶⁹ GODOI, Christiane Kleinübing; BALSINI, Cristina P. V. *A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica*. In: GODOI, Christiane Kleinübing; MELLO, Rodrigo Bandeira de, SILVA, Anielson Barbosa (Orgs.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. 2 ed. São Paulo: Saraiva. 2010. p. 90.

¹⁷⁰ GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 122.

de Censo Escolar, Coordenação de Programas e Projetos e da Coordenação de Educação Especial, foi possível acessar dados e informações privilegiadas para a pesquisa. Segundo Gil, “à medida que dados importantes estejam disponíveis, não haverá necessidade de procurar obtê-los mediante interrogação [...]”¹⁷¹

Os resultados obtidos a partir da pesquisa serão abordados nos subitens seguintes que, para um melhor desenvolvimento das ideias, foram primeiro reunidas as políticas de educação inclusiva já efetivadas, representando os avanços (encontros) e, em seguida, as contradições e negação de direitos que ficaram evidenciadas (os desencontros).

4.1 As políticas de inclusão das pessoas com deficiência intelectual efetivadas no município de Valença: encontros

O ano de 2008 representou a inauguração de um momento ímpar na história da inclusão escolar brasileira. Com a criação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva¹⁷², estados e municípios foram contemplados na política macro, gerando expectativas positivas quanto ao alcance das benesses que seriam advindas. No município de Valença, registra-se o repasse de verbas federais destinadas à implantação de salas de recursos multifuncionais¹⁷³ para o AEE, em duas escolas municipais: a Escola Pe. José de Souza e Oliveira, localizada no bairro do Jacaré, e a escola Aloísio Evangelista da Fonseca, no distrito de Guaibim.

No mesmo ano, escreve-se mais uma política pública de elevada importância para a educação do município. É aprovado o Plano Municipal de Educação, Lei nº 1.980, de 09 de dezembro de 2008, contendo um tópico para tratar especificamente da Educação Especial, do qual se extrai a citação infra:

A Constituição Federal estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A diretriz atual é a da **plena integração** dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a

¹⁷¹ GIL, 2010, p. 122.

¹⁷² BRASIL, 2008.

¹⁷³ As Salas de Recursos Multifuncionais, com materiais pedagógicos e de acessibilidade, destinam-se à realização do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização. A intenção é atender com qualidade alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular. O programa é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação, em que os alunos com essas características estejam registrados no Censo Escolar MEC/INEP. MEC/INEP. *Censo Escolar*. Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais>>. Acesso em: 25 set. 2015.

todas as pessoas, e o direito de receber essa educação **sempre que possível** junto com as demais pessoas nas escolas "regulares".¹⁷⁴ (grifo desta pesquisadora)

O trecho do PME supramencionado revela que a questão da inclusão ainda não havia incorporado o discurso dos autores da época, prevalecendo a concepção de integração escolar, mesmo considerando-se a palavra “*plena*”. A ideia de alternativa, presente na expressão “*sempre que possível*”, também remete à possibilidade de uma não obrigatoriedade, desestimulando a matrícula na rede regular de ensino e, em consequência, a não efetivação do direito da pessoa com deficiência em participar de uma escola inclusiva, tendo “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística [...]”, segundo o que dispunha o art. 208, V, da Constituição Federal, bem como a Política Nacional de Educação Especial.¹⁷⁵

Entre os anos de 2008 e 2010 constata-se uma época de vazio e silêncio no campo das políticas de inclusão implantadas pelo município, apenas quebrada pela presença de matrículas na Educação Especial ofertada pela Escola da Associação Pestalozzi, apesar de a perspectiva referir-se a um modelo substitutivo de escolarização, que se distancia da inclusão escolar.¹⁷⁶

No ano de 2011, a oferta de três vagas no curso de pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado¹⁷⁷ para pessoas com deficiência, através do MEC, fez ressuscitar o discurso sobre educação inclusiva. A especialização destinava-se à capacitação da equipe de profissionais do AEE para atuar na *sala de recurso multifuncionais*, inexistente até então, tendo em vista que a verba repassada no ano de 2008 ainda não havia sido executada.

Nesse mesmo ano, as escolas contempladas com o Programa de Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais receberam mais uma parcela dos recursos (para custeio e capital), destinados à montagem e aparelhagem da sala e, a partir de então, dá-se início aos processos de construção e organização das Salas, sendo apenas uma delas inaugurada, no dia 14 de junho do ano de 2012, conforme observado no Livro Ata da Escola Pe. José de Souza e Oliveira.¹⁷⁸

A Sala da Escola Municipal Aloísio Evangelista da Fonseca não foi inaugurada por duas diferentes razões, conforme observado em relatório da Coordenação Geral de Educação

¹⁷⁴ VALENÇA – BA, 2008.

¹⁷⁵ BRASIL, 2008.

¹⁷⁶ VALENÇA – BA/SEDUC. *Relatório da Coordenação Geral de Educação Especial à Secretaria Municipal de Educação*. Valença-BA, 2015.

¹⁷⁷ Curso de especialização, na modalidade Ead, oferecido pelo MEC, através da Universidade Estadual de Maringá (Paraná), contemplando três professoras da rede municipal.

¹⁷⁸ ESCOLA MUNICIPAL PE. JOSÉ DE SOUZA E OLIVEIRA. Sala de Recursos Multifuncionais. *Ata da reunião realizada no dia 15 de maio de 2009*. Livro 1, p. 1.

Especial: 1. Falta de recursos humanos, visto que a Secretaria de Educação não teve condição de fornecer a equipe de especialistas necessária. Assim, priorizou-se a Escola Pe. José de Souza e Oliveira, por esta localizar-se na sede e atender alunos da própria escola e de outras da rede municipal. 2. O Distrito de Guaibim deixou de apresentar demanda para justificar o funcionamento da Sala.

O Programa Escola Acessível representou outro marco da política de inclusão vivenciado, no ano de 2011, por duas escolas da rede municipal de Valença: a Escola Augusta Messias Guimarães e a Escola Aloísio Evangelista da Fonseca. Tal programa possibilitou realizar adaptações na estrutura da escola: nos banheiros, no chão (piso tátil) e nas portas (dimensões mais largas).

Atualmente, 05 (cinco) escolas já foram contempladas com o Programa Escola Acessível, representando um percentual de 3,37% em relação ao número total: 148 unidades. Um número insignificante, se for considerado que, em 35 escolas (23,64%), há registros de alunos com deficiência, conforme Censo Escolar de 2015, ou que, em todas elas, tendo ou não casos de deficiência, dever-se-ia primar pela acessibilidade, seguindo os padrões estabelecidos pelo Desenho Universal. Essa expressão, segundo Sassaki,

[...] pode ser chamado ‘desenho para todos’ ou como sugere Conde (1994), ‘arquitetura para todos’. Hoje, colocado dentro do movimento da inclusão social, o desenho universal poderia também ser chamado ‘desenho inclusivo’ ou seja, projeto que inclui todas as pessoas. Os produtos e ambientes feitos com desenho universal ou inclusivo não parecem ser especialmente destinados a pessoas com deficiência. Eles podem ser utilizados por qualquer pessoa, isto é, pessoa com ou sem deficiência [...].¹⁷⁹

A abertura da Sala de Recursos Multifuncionais para a comunidade valenciana, no ano de 2012, trouxe mudanças mais visíveis e palpáveis no campo da educação inclusiva, mediante o Atendimento Educacional Especializado, que passou a ser ofertado para os alunos matriculados na rede regular de ensino, segundo previsto no art. 4º, III, da LDBEN.¹⁸⁰

No que se refere ao registro de matrículas de alunos com deficiência nas classes regulares das escolas municipais, até o ano de 2011, não há dados de Valença – BA, na página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, órgão responsável pelo cômputo do Censo Escolar de todo o país. A falta de registros em anos anteriores revela que, anteriormente, não se dava tanta importância aos alunos com deficiência. Só nos últimos anos é que as escolas começaram a fazer relatórios e informes sobre a matrícula das pessoas com deficiência na rede municipal de Valença. Entre os anos de

¹⁷⁹ SASSAKI, 2010, p. 151.

¹⁸⁰ BRASIL, 1996.

2012 e 2014, percebe-se que houve registro e progressivo aumento na matrícula, conforme se observa nas tabelas que seguem.

Tabela 1 – Matrículas da Educação Especial no Município de Valença em 2012

Tipos	Etapas da Educação Básica				Totais
	Ed. Infantil	Séries Iniciais do E. F.	Séries Finais do E.F.	Ens. Médio	
	Total	Total	Total	Total	
Deficiência visual	02	23	22	----	47
Deficiência intelectual	05	118	13	----	133
Deficiência física	01	30	09	----	40
Deficiência auditiva	04	18	08	----	30
Deficiências múltiplas	00	09	01	----	10
Altas habilidades/superdotação	----	----	----	----	----
Transtornos globais do desenvolvimento	00	11	01	----	12
Subtotal (Rede Municipal)	12	209	54	----	275
Subtotal (Rede Pública Estadual / Federal e/ou Privada)	06	91	09	05	111
Total	18	300	63	05	386

Fonte: MEC/INEP. *Censo Escolar*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 06 abr. 2015.

A tabela acima indica que o maior número de pessoas com deficiência encontra-se matriculado nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo a deficiência intelectual a que mais ocorre. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010) revelam que aproximadamente 6,2% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência. Desse percentual,

[...] 0,8% tem algum tipo de deficiência intelectual e a maioria (0,5%) já nasceu com as limitações. Do total de pessoas com deficiência intelectual, mais da metade (54,8%) tem grau intenso ou muito intenso de limitação e cerca de 30% frequentam algum serviço de reabilitação em saúde.¹⁸¹

A Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), realizada em parceria com o Ministério da Saúde e divulgada pelo IBGE (2010), demonstra que “os percentuais mais elevados de deficiência intelectual, física e auditiva foram encontrados em pessoas sem instrução e em pessoas com o ensino fundamental incompleto.”¹⁸²

A falta de instrução ou a baixa escolaridade das pessoas com “*percentuais mais elevados de deficiência*” indicam uma realidade de violação do acesso à renda e à educação

¹⁸¹ EBC. Agência Brasil. Saúde. *IBGE: 6,2% da população têm algum tipo de deficiência*. Documento criado em 21.08. 2015 e atualizado em 21.08.2015. Por: Flávia Villela. Edição: Denise Griesinger. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/noticias/2015/08/ibge-62-da-populacao-tem-algum-tipo-de-deficiencia>>. Acesso em: 30 set. 2015.

¹⁸² EBC, 2015.

no país. Caso houvesse uma melhor distribuição de renda entre a população, certamente não existiria falta de instrução, baixa escolaridade ou, por consequência, número maior de deficiência na camada popular. A desnutrição, o baixo peso ao nascer ou a desidratação grave, por exemplo, são fatores que estão diretamente relacionados à baixa condição econômica e causam a deficiência intelectual, segundo informações disponíveis na página da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo.¹⁸³

A tabela 2, referente ao Censo Escolar de 2013, assim como a 3 (Censo Escolar 2014), continuam revelando uma predominância da deficiência intelectual na população discente matriculada nas escolas regulares do município, conforme se observa:

Tabela 2 - Matrículas da Educação Especial no Município de Valença em 2013

Tipos	Etapas da Educação Básica				Total
	Ed. Infantil	Séries Iniciais do E. F.	Séries Finais do E.F.	Ens. Médio	
	Total	Total	Total	Total	
Deficiência visual	00	14	33	----	47
Deficiência intelectual	04	82	65	----	151
Deficiência física	02	30	38	----	70
Deficiência auditiva	06	17	17	----	40
Deficiências múltiplas	00	10	10	----	20
Altas habilidades/superdotação	00	00	01	----	----
Transtornos globais do desenvolvimento	01	08	01	----	10
Subtotal (Rede Municipal)	12	161	177	----	350
Subtotal (Rede Pública Estadual / Federal e/ou Privada)	07	31	05	04	47
Total	19	192	182	04	397

Fonte: MEC/INEP. *Censo Escolar*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 06 abr. 2015.

Tabela 3 - Matrículas da Educação Especial no Município de Valença em 2014

Tipos	Etapas da Educação Básica				Total
	Ed. Infantil	Séries Iniciais do E. F.	Séries Finais do E.F.	Ens. Médio	
	Total	Total	Total	Total	
Deficiência visual	01	05	12	----	18
Deficiência intelectual	10	219	08	----	237
Deficiência física	01	26	29	----	56
Deficiência auditiva	01	08	11	----	20
Deficiências múltiplas	01	11	06	----	18
Altas habilidades/superdotação	----	----	----	----	----
Transtornos globais do desenvolvimento	04	08	03	----	15
Subtotal (Rede Municipal)	18	277	69	----	364
Subtotal (Rede Pública Estadual / Federal)	04	25	04	08	41

¹⁸³ APAE DE SÃO PAULO. *Sobre a deficiência intelectual: o que é*. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.apaes.org.br/SobreADeficienciaIntelectual/Paginas/O-que-e.aspx>>. Acesso em: 1 out. 2015.

e/ou Privada)					
Total	22	302	73	08	405

Fontes: MEC/INEP. *Censo Escolar*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 06 de abril de 2015

Nas três últimas tabelas apresentadas, percebe-se que o índice de pessoas com deficiência intelectual nas escolas teve um crescimento considerável entre os anos de 2012 e 2014 (78,2%)¹⁸⁴, segundo se observa na tabela 4, embora o aumento da população não tenha crescido na mesma proporção, no último quinquênio (2010 a 2015).

Tabela 4 - Alunos com deficiência intelectual matriculados nas escolas regulares do município de Valença – Bahia

Ano	Total	Aumento anual da matrícula (%)		
		2012-2013	2013-2014	2012-2014
2012	133			
2013	151	13,5%		78,2
2014	237		57%	

Conforme o IBGE, nos últimos cinco anos estima-se que o crescimento da população de Valença tenha sido de apenas 9,73%, conforme se observa na tabela 5.

Tabela 5 - Crescimento da população de Valença – Bahia (a cada biênio) nos últimos cinco anos, segundo estimativas do IBGE (2010)

Ano	População	Observação	Aumento da população (%) Por biênio		
			2010-2013	2013-2015	2010-2015
2010	88.673	População Oficial			
2013	96.287	População estimada	8,58%		9,73%
2015	97.305	População estimada		1,05%	

O crescimento acentuado e desproporcional do número de pessoas com deficiência intelectual matriculado, em relação ao da população do município, considerando o mesmo período, pode ser explicada por diversas razões, que se reúnem no quadro a seguir:

¹⁸⁴ MEC/INEP. *Censo Escolar*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 06 abr. 2015.

Quadro 1 – Razões que explicam o crescimento da matrícula de alunos com deficiência intelectual no Censo Escolar do município de Valença-BA

1ª – as escolas passaram a identificar e registrar casos de deficiência intelectual no Censo Escolar.
2ª – o Censo Escolar passou a aceitar registro de alunos com deficiência intelectual, mesmo sem laudo ou relatório médico.
3ª – as pessoas com deficiência intelectual começaram a buscar a escola regular e efetivar matrícula.
4ª – algumas dificuldades de aprendizagem são comumente “diagnosticadas” como deficiência (intelectual) e assim registradas no Censo.
5ª – os alunos sem diagnóstico fechado e que, portanto, não apresentam relatório ou laudo médico, quando têm uma deficiência de difícil identificação por parte da escola, são registrados como pessoas com deficiência intelectual.

FONTE: Dados da Pesquisa 2014-2015.

As hipóteses supramencionadas, embora não quantificadas, representam as falas dos gestores e docentes municipais que vivenciam diretamente o cotidiano escolar e em diversas reuniões pedagógicas, além de outros momentos de escuta realizados pela Coordenação de Educação Especial, as quais têm trazido esses dados. Todas as cinco razões expostas constituem uma tessitura que anuncia tanto progressos, quanto a necessidade de avanços significativos no processo de identificação, registro e atendimento condizente com as necessidades específicas de cada deficiência.

As informações disponibilizadas no portal do Censo Escolar e a alimentação dos Sistemas, como o PDE Escola - Plano de Desenvolvimento da Escola, PDDE Interativo - Programa Dinheiro Direto na Escola ou PDDE Acessível, por exemplo, funcionam como um retrato para que, no ano seguinte, a unidade escolar possa ser contemplada com verbas e ações inerentes a cada programa. A cuidadosa alimentação dos sistemas e a indicação de dados fidedignos, bem como a devida prestação de contas quanto aos recursos recebidos, são de exclusiva responsabilidade dos gestores escolares, implicando crime e pena, no caso de utilização indevida. Mesmo assim, vez ou outra, o município tem realizado alguns processos administrativos para apurar certas irregularidades.

Os dados do Censo Escolar do ano de 2015, embora conhecidos mediante pesquisa nos documentos do setor do Censo Escolas da Secretaria de Educação, ainda não se encontram disponíveis para consulta no sistema oficial do INEP, sendo, assim, desprezados neste estudo.

A prática do registro de alunos com deficiência no Censo Escolar permitiu que fossem criadas tanto políticas específicas - como o Programa Escola Acessível e Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais - quanto a ampliação de outras já existentes: Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, que passou a oferecer atenção especial para o público do AEE, considerando os casos de restrições alimentares, e o Programa Caminho da Escola que, através do Projeto Ônibus Escolar Acessível, tem disponibilizado veículos adequados ao transporte de alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida.

O Projeto Ônibus Urbano Escolar Acessível constitui-se em uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação e se insere no âmbito da Política Nacional de Educação Especial lançada pelo Ministério da Educação e do Programa Caminho da Escola, por meio da articulação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

[...] apresenta-se como uma oportunidade para municípios, estados e o Distrito Federal de iniciar ou ampliar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida nas classes comuns das escolas públicas de ensino regular e a oferta do atendimento educacional especializado, de forma complementar ou suplementar, garantindo a transversalidade da educação especial em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino.¹⁸⁵

Segundo informações obtidas nos relatórios da coordenação de programas da Secretaria de Educação de Valença, o município foi contemplado com 05 (cinco) ônibus acessíveis. Dois adquiridos em 2014, estando três em fase de licitação. Em abril de 2015, o termo de compromisso foi assinado pela representante do executivo municipal e, em junho, fez-se a validação no SIMEC¹⁸⁶, requisitos exigidos para que ocorra o pregão eletrônico. As três unidades representam um investimento público no valor de 810.000,00 (oitocentos e dez mil reais).”

O projeto consiste na aquisição, por meio de pregão eletrônico para registro de preços realizado pelo FNDE, de veículos padronizados para o transporte escolar. Existem três formas para estados e municípios participarem do Caminho da Escola: com recursos próprios, bastando aderir ao pregão; via transferência direta com termo de compromisso firmado com o FNDE; ou por meio de financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), que disponibiliza linha de crédito especial para a aquisição de ônibus zero quilômetro e de embarcações novas.¹⁸⁷

¹⁸⁵ BRASIL/FNDE. Portal de compras. *Ônibus urbano acessível*. Brasil, 2015. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/produtos/onibus-urbano-acessivel>>. Acesso em: 29 set. 2015.

¹⁸⁶ SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle.

¹⁸⁷ BRASIL/FNDE, 2015.

Quanto às políticas intersetoriais, imprescindíveis para o atendimento integral do público em questão, registra-se a ocorrência do Programa Saúde na Escola (PSE) em 11 unidades,¹⁸⁸ que envolvem educação e saúde, além de parcerias estabelecidas mediante acordo verbal com a Secretaria de Saúde, na expectativa de que seja disponibilizada uma equipe multiprofissional para atender as demandas da formação continuada dos professores com alunos incluídos nas classes regulares.

A coordenação geral de Educação Especial, criada no ano de 2014, representa outra política significativa que foi efetivada pelo município, refletindo nas ações dos dois últimos anos. A título de exemplo, pode-se perceber que o Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 1.980/2008¹⁸⁹, cuja redação passou por fase de revisão e adequação no ano de 2015, resultando na edição da Lei 2.384/2015¹⁹⁰, alcançou um texto coerente com as Políticas Nacionais e com as metas exigidas no Plano Nacional e Plano Estadual de Educação. O desafio agora é cumpri-las!

Além da coerência do texto do PME, aprovado sem ressalvas durante a audiência pública, realizada em maio/2015, observa-se uma representatividade que reúne os diversos atores no campo da Educação Especial de Valença, segundo demonstra a figura 1:

¹⁸⁸ Escolas contempladas com o programa Saúde na Escola (PSE): 1. Aloísio Evangelista da Fonseca (distrito do Guaibim); 2. Harry Batista (Graça); 3. Oficina Educativa da Criança (Urbis); 4. Augusta Messias Guimarães (Urbis); 5. Maria das Graças Sampaio Ferrari (Areal); 6. Manoel Marques Magalhaes (distrito de Cajaíba); 7. Judite Negrão Porto (Graça); 8. Rita dos Anjos Fernandes (distrito de Cajaíba); 9. Maria Joana dos Santos (distrito de Serra Grande); 10. Maria da Silva Rangel (distrito de Serra Grande); 11. Escola do Areal (Areal). IN: VALENÇA-BA/SEC. *Relatório das Ações da Coordenação Geral de Educação Especial*. Valença-BA, 2015.

¹⁸⁹ VALENÇA – BA. Câmara de Vereadores. *Lei Municipal nº 1.980/2008*. Aprova o Plano Municipal de Educação. Disponível em: <<http://www.cmvalenca.ba.gov.br/publicacoes.html>>. Acesso em: 29 set. 2015.

¹⁹⁰ VALENÇA – BA. Câmara de Vereadores. *Lei Municipal nº 2.384/2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação. Disponível em: <<http://www.cmvalenca.ba.gov.br/publicacoes.html>>. Acesso em: 29 set. 2015.

**Figura 1 - Comissão representativa da Educação Especial. PME Valença
2015-2025**

**PLANO DE AÇÃO DA COMISSÃO REPRESENTATIVA
2ª ETAPA – ANÁLISE SITUACIONAL DA EDUCAÇÃO**

MUNICÍPIO: Valença	COMISSÃO REPRESENTATIVA: Educação Especial
MEMBROS: Coordenador: Nicoleta Mendes de Mattos Professor: Rubenildo Sousa dos Santos Rede Particular: Danillo Santos Negrão - CETEN Associações: AMA - Eliane Sousa de Andrade Pestalozzi - Angelice dos Santos Conceição Pesquisador/a: Sílvia Lúcia Lopes Benevides Pai e/ou responsável: Fernanda de Jesus Conselho: Maria Gonçala dos Santos Acadêmico/a de IES: Emille Araújo da Silva	E-MAIL nicoletamattos@hotmail.com / nicoleta@neth.com.br rubenildobraille@gmail.com danillonegrão@hotmail.com elianealmemberg038@hotmail.com angelicesc@yahoo.com.br silvialubenevides@yahoo.com.br fernandaamavi@gmail.com goncalasib@hotmail.com emillinha_18x@hotmail.com
COORDENADOR (A) DA COMISSÃO: Cleidiane Maurício dos Santos	
TELEFONE: (75) 8822-9883	E-MAIL: cleidianemauricio@hotmail.com.br
+ MEMBRO DO GRUPO COLABORATIVO RESPONSÁVEL PELO ACOMPANHAMENTO: Monica Almeida A. de Oliveira – monquinha1971@hotmail.com	

É imperioso destacar que a Lei é importante por tornar-se um mecanismo jurídico que enseja direitos e obrigações. Entretanto, conforme advertiu Lassalle, torna-se “*papel em branco*” se desprovida dos *fatores reais de poder*. No município em questão, uma breve análise do PME construído em 2008 (Lei nº 1908/2008) denuncia que, das 21 metas e objetivos traçados para a década (2008-2018), bem pouco foi alcançado, resumindo-se assim: apenas 1 (uma) completamente alcançada, 6 (seis) alcançadas em parte e 14 (quatorze) ainda não cumpridas. Em 2015, os objetivos e metas foram revistos e outros foram inseridos, sendo assimilados no PME atual, com vigência até o ano de 2025.

Algumas políticas municipais realizadas nasceram a partir da luta do movimento social, conduzido por familiares de pessoas com e sem deficiência (jovens e adultas), que requisitaram o direito e a garantia da educação para uma parcela que, por diversas razões, não poderia frequentar o turno noturno ou uma classe diurna, com crianças.

A oferta do Ensino Fundamental, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, no turno diurno, significa a realização de um desejo justificado pelo direito ao atendimento das necessidades de pessoas com deficiência intelectual que, devido às suas limitações cognitivas, acabam aprendendo em um ritmo mais lento e ficam com acentuada defasagem idade/série, considerando-se a organização escolar atual. Um direito assegurado pela Convenção das Pessoas com deficiência e outros dispositivos legais, como na LDBEN, no art. 4º, VII:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.¹⁹¹

A EJA no turno matutino representa, assim, uma vontade antiga de familiares de pessoas com deficiência do município. Entretanto, apenas a partir do corrente ano (2015), houve êxito na oferta por parte da Secretaria Municipal de Educação:¹⁹²

Em documento encontrado nos arquivos na Secretaria Municipal de Educação (Ofício nº 114/2011)¹⁹³, constata-se que o Ministério Público Estadual manifestou-se sobre o assunto (Cf. Inquérito Civil nº 11/2011)¹⁹⁴, exigindo do órgão competente (SEDUC) providências para satisfazer o direito dos curatelados em questão e de outras tantas pessoas que seriam beneficiadas com a implantação da Política.

Além das Políticas Públicas elencadas até então, o município conta com duas parcerias de extrema importância na realização da oferta do AEE. A primeira realizada com a Associação Pestalozzi, fundada em 1986; a segunda, com a Associação de Amigos do Autista – AMA, a partir do ano de 2014. As instituições citadas atendem alunos público-alvo da Educação Especial, oferecendo educação substitutiva à escolarização, para aqueles que ainda não estão incluídos nas escolas regulares, e atendimento educacional especializado para os que já vivenciam a inclusão escolar.

Mediante convênios estabelecidos com o ente municipal, as instituições privadas, sem fins lucrativos, que oferecem a Educação Especial, participam de quase todos os programas desenvolvidos pelas escolas públicas, além de receber repasses de verbas federais diretas, conforme afirma o art. 2º da Resolução nº 10, de 18 de abril de 2013:

Art. 2º O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) consiste na destinação anual, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de recursos financeiros, em caráter suplementar, a escolas públicas, e privadas de educação especial, que possuam alunos matriculados na educação básica, [...] com o propósito de contribuir para o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários que concorram para a garantia de seu funcionamento e para a promoção de melhorias em sua infra-estrutura física e pedagógica, bem como incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social.¹⁹⁵

¹⁹¹ BRASIL, 1996.

¹⁹² A partir do ano de 2015, a Secretaria Municipal de Educação passou a oferecer a EJA no turno diurno, através da Escola Municipal Getúlio Vargas, localizada no bairro Vila Operária.

¹⁹³ VALENÇA – BA/SEDUC. Secretaria Municipal de Educação (SEDUC). *Ofício nº 114/2011*. Valença – Bahia, 2011.

¹⁹⁴ BAHIA/Ministério Público Estadual (MPE). *Inquérito Civil nº 11/2011*. 3ª Promotoria de Justiça. Valença – Bahia, 2011.

¹⁹⁵ BRASIL/FNDE. *Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013*. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16

Apesar de a AMA e a Associação Pestalozzi atenderem aos requisitos legais indicados no artigo citado, ainda não foram contempladas pelo Programa. É preciso que as instituições criem uma Unidade Executora (Conselho Escolar), composta por um colegiado, com a finalidade de executar as verbas que serão destinadas à escola. Há algum tempo começou um movimento nesse sentido.

Além da verba do PDDE que está em fase de tramitação, as Instituições recebem outros recursos, produtos e serviços, mediante convênios celebrados com a Prefeitura, a exemplos dos Convênios nº 10/2015¹⁹⁶ e 11/2015¹⁹⁷, celebrados com a Associação Pestalozzi de Valença. Todos os docentes e equipe gestora da Associação Pestalozzi pertencem ao quadro efetivo municipal. Na AMA, mais da metade pertencem ao município de Valença e os demais são de municípios vizinhos que também contribuem com a Associação.

Por fim, cabe dizer que as políticas de inclusão das pessoas com deficiência intelectual efetivadas no município de Valença representam encontros, embora eivadas de desencontros, conforme será agora explicitado.

4.2 As dificuldades na efetivação das políticas de educação inclusiva no município de Valença: desencontros

Tão difícil quanto implementar uma política de educação inclusiva no município de Valença tem sido encontrar dados oficiais que historiem esse processo. A cultura da oralidade e da descontinuidade permanece guiando a prática dos agentes que coordenam órgãos e instituições, desencadeando a falta de registros e a publicidade das ações referentes aos períodos em que estiveram à frente do serviço público, dificultando a pesquisa e o acesso aos dados.

Por conta disso, foram priorizados apenas os documentos encontrados no acervo da Secretaria, assim como os reduzidos dados oficiais que se encontram nos sistemas de informação, hospedados em sites na Internet.

A ausência de uma história mais consistente da Educação Especial do município,¹⁹⁸ poderá ser suprida gradativamente, com a recente criação da coordenação geral de Educação

de junho de 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/produtos/onibus-urbano-acessivel>>. Acesso em: 29 set. 2015.

¹⁹⁶ VALENÇA – BA/SEDUC, 2015a.

¹⁹⁷ VALENÇA – BA/SEDUC, 2015b.

¹⁹⁸ Registra-se como contribuição significativa para a constituição da história da Educação Especial em Valença, as pesquisas realizadas pelas docentes da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Nicoleta Mendes de Mattos e Sílvia Lopes Lúcia Benevides. IN: MATTOS, Nicoleta Mendes de; Benevides, Sílvia Lúcia Lopes. “*Em tempos de inclusão, onde eles estão?*” A realidade social dos indivíduos com deficiência no município

Especial (2014), embora nesta política ainda se perceba certa fragilidade. Corroborando essa constatação, constata-se que é a única coordenação pedagógica que não consta no organograma da Secretaria de Educação, situação que exige do poder executivo municipal revisão da estrutura organizacional da SEDUC, com posterior envio da proposta ao poder legislativo, a fim de que seja aprovado, homologado e publicado um novo organograma. Uma medida legal que atende ao princípio da continuidade no serviço público.

A carência de dados e informações ou a imperícia no tratamento destas pode não apenas dificultar a realização de um trabalho dissertativo, mas, sobretudo, implicar morosidade ou caducidade quanto à efetivação de direitos.

Acerca disso, as pesquisas nos documentos da Secretaria de Educação de Valença permitiram constatar que há certa morosidade entre o anúncio, a adesão e a execução de programas implantados no município, na área da Educação Inclusiva. Tal situação ocorreu, por exemplo, na Implantação do Programa Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Aloísio Evangelista da Fonseca (Guaibim). A primeira parcela da verba destinada à sua construção foi depositada em uma conta específica no ano de 2008, cuja finalidade era inicialmente ignorada e, assim, o valor foi aplicado até o ano de 2010, quando uma nova parcela foi depositada por parte do governo federal. A partir de então, a Secretaria de Educação, já ciente do objetivo, criou uma comissão específica para discutir sobre a finalidade da verba e, nesse mesmo ano, a sala ficou pronta. Entretanto, nunca foi utilizada com a finalidade específica.

Esse programa, o da Sala de Recursos Multifuncionais – SEM, é um dos ingredientes do combo que o Ministério da Educação – MEC disponibiliza para os municípios quando indicam no Censo Escolar que há matrícula de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, público-alvo da Educação Especial também sofreu atraso na sua execução. No caso em tela, verifica-se que a espera de três anos para a execução de um programa cujo objetivo é a oferta do AEE, de forma complementar ou suplementar a escolarização, configura um tempo de alta relevância para aqueles que esperam o serviço a ser oferecido. Isso pode implicar graves prejuízos para o desenvolvimento da pessoa que receberia esse benefício legal, assim como desencadear seu fracasso escolar, sua transferência ou abandono. Foi o que parece ter ocorrido na escola, uma vez que, segundo

relatório da Coordenação de Educação Especial, na época em que a Sala ficou pronta e em condições de uso (2012), não havia mais demanda de alunos para o AEE.

As tantas explicações para a não abertura da Sala de Recursos da Escola Aloísio Evangelista da Fonseca, cujos materiais foram utilizados com outras finalidades pedagógicas, demonstram uma certeza – o direito do aluno com deficiência foi diretamente atingido, indo de encontro ao que pressupõe o Estatuto da Criança e do Adolescente, quando se refere ao desenvolvimento mental e moral, especificamente:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, **todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.**¹⁹⁹ (grifo nosso)

A problemática apresentada a respeito da referida SRM foi, inclusive, um dos motivos que ensejou a instauração do já citado Inquérito Civil nº 11/2011, pelo Ministério Público Estadual, “que visa apurar supostas inadequações do sistema educacional de Valença, inviabilizando, em tese, a inclusão de alunos ‘portadores de necessidades especiais.’”²⁰⁰

Quanto aos dados referentes às matrículas dos últimos anos (Cf. tabelas 1, 2 e 3), percebe-se que a deficiência intelectual é a que mais atinge a população escolar do município (Cf. tabela 4). Entretanto, uma análise mais criteriosa indicará que os dados podem não ser fidedignos, apesar de resultar em uma política afirmativa para os municípios, gerando mais verba na escola.

Sobre as razões que explicam o aumento na matrícula de alunos com deficiência intelectual, apontadas no quadro 1, duas delas merecem destaque especial, por representar alguns desencontros: *a quarta*, “algumas dificuldades de aprendizagem são comumente “diagnosticadas” como deficiência (intelectual) e assim registradas no Censo;” e *a quinta*, “os alunos sem diagnóstico fechado e que, portanto, não apresentam relatório ou laudo médico, quando têm uma deficiência de difícil identificação por parte da escola, são registrados como pessoas com deficiência intelectual.”

A quarta razão/hipótese apresentada expressa a confusão entre dificuldade e deficiência que comumente ocorre entre os educadores, embora a legislação seja bastante clara quando define a pessoa com deficiência. Consoante o decreto nº 6.949/2009, que 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,

¹⁹⁹ Brasil, 1990.

²⁰⁰ BAHIA/MPE, 2011.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.²⁰¹

Destarte, as dificuldades de aprendizagem, terminologia amplamente divulgada pela Psicopedagogia, de acordo com um de seus principais expoentes, Vitor da Fonseca, também apresenta problema quanto ao consenso no que tange ao conceito e na correta identificação por parte da escola, da família e também dos pesquisadores. No entender do autor:

[...] o conceito de Dificuldades de Aprendizagem (DA), introduzido por Samuel Kirk há 42 anos, não é ainda hoje consensual, quer em termos de elegibilidade quer de identificação. Todavia, a condição de DA é amplamente reconhecida como um problema que tende a provocar sérias dificuldades de adaptação à escola e, frequentemente, projeta-se ao longo da vida adulta.²⁰²

Porquanto isso, a quinta razão/hipótese - assim como a quarta - revela a necessidade de conhecimento por parte da escola sobre as diversas deficiências, especialmente sobre a deficiência intelectual, por ser muitas vezes confundida não apenas com dificuldade de aprendizagem, mas também com doença mental, gerando situações mais graves de preconceito no ambiente escolar e social.

De acordo com Sasaki, essa confusão entre *deficiência intelectual* e *doença mental* deve-se, em grande parte, ao termo utilizado (deficiência mental – DM) até a década de 80, pelo meio acadêmico, e até hoje, por muitos educadores, para denominar a *deficiência intelectual*. A expressão mental carrega uma alta carga semântica.

[...] atualmente, há uma tendência mundial (brasileira também) de se usar "deficiência intelectual", termo com o qual concordo por duas razões. A primeira razão tem a ver com o fenômeno propriamente dito. Ou seja, é mais apropriado o termo "intelectual" por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo. A segunda razão consiste em podermos melhor distinguir entre "deficiência mental" e "doença mental", dois termos que têm gerado muita confusão há décadas, principalmente na mídia. Os dois fenômenos trazem o adjetivo "mental" e muita gente pensa que "deficiência mental" e "doença mental" são a mesma coisa [...].²⁰³

Além das questões de ordem linguística ou relativas a preconceito, a quinta razão discutida remete, ainda, ao problema relacionado a “erros” quanto às informações disponíveis no campo da Educação Especial do município, implicando consequências no alcance de algumas ações.

²⁰¹ BRASIL, 2009.

²⁰² FONSECA, 2007, p. 1.

²⁰³ SASSAKI, 2004, p. 1.

É importante salientar que dados precisos e números verídicos são de fundamental importância para o usufruto das políticas públicas estatais, as quais baseiam-se nas informações publicadas em sistemas de ambientes virtuais, alimentados regularmente pelas escolas e secretarias de educação.

Quanto à falta de conhecimento específico sobre a deficiência intelectual e outras tantas presentes nas classes regulares, nota-se que os profissionais da rede municipal encontram-se distantes do processo de formação continuada na área da Educação Inclusiva, não obstante a quase totalidade dos professores da rede municipal possuem a formação inicial em Pedagogia, que os habilita para o trabalho na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e suas modalidades (Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos) com qualquer aluno, com ou sem deficiência. Sobre isso, dispõe o art. 5º da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.²⁰⁴

As Diretrizes, publicadas dois anos antes da Política Nacional de Inclusão, consideram o pedagogo como um cientista da educação, preparado para demandas da época de sua formação e outras apresentadas no contexto escolar em que atuará. Nessa perspectiva, a Resolução considerou a pesquisa e a formação continuada como práticas complementares e inseparáveis ao exercício profissional. Alguns professores, no entanto, não demonstram apropriação dessas ferramentas e revelam-se “despreparados” para aceitar a criança com deficiência na classe regular.

Por trás do discurso do despreparo quanto à qualificação, muitos profissionais da educação argumentam não terem condição de aceitar a pessoa com deficiência na escola regular, atingindo o direito desta ao processo de escolarização em classes comuns e infringindo, com esse comportamento, o que diz a legislação.

Art. 8º - Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa:

I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência.²⁰⁵

A propósito dessa questão, verifica-se que a Lei tem sido desprezada por muitos educadores no chão da sala de aula. São inúmeros os registros encontrados na Secretaria de

²⁰⁴ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). CONSELHO PLENO (CP). Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

²⁰⁵ BRASIL, 2015b.

Educação sobre queixas de pais quanto à rejeição sofrida por muitas pessoas com deficiência nas escolas. O descompasso entre a idade cronológica e a mental, que faz com que muitas pessoas com deficiência intelectual manifestem problemas relacionados com “indisciplina”, desatenção, falta de autocuidado e severa dificuldade em aprender, são as razões mais comumente apresentadas por docentes para a recusa do aluno em uma classe comum (ainda que muitas vezes, velada).

A questão em tela demonstra verdadeiro acinte a vários direitos do estudante, não só à Educação, mas, primeiramente, à condição humana, que é atingida.

A obrigação da escola em realizar a matrícula da pessoa com deficiência, tanto quanto a do docente em ministrá-lo o ensino, não torna nenhuma escola inclusiva, ainda que esse direito possa ter sido legalmente satisfeito. Há outros direitos e outras questões que vão além deste, mas que, por este ser porta de entrada para o acesso ao ensino regular, tem sido alvo de grandes debates.

Estar matriculado não é suficiente! Para que o aluno possa desfrutar do ensino, alcançando os graus mais elevados de escolaridade, necessita-se de que algumas condições possam ser garantidas, como o acesso, a infraestrutura do espaço, a atitude das pessoas, as tecnologias assistivas, as metodologias apropriadas, o currículo que prime pela diversidade humana e o aparato de materiais e recursos pedagógicos, dentre outros elementos. Essa seria a acessibilidade *plena*, portanto, conforme defende Sasaki, ao tratar sobre as seis dimensões da acessibilidade.²⁰⁶

Por conseguinte, as pesquisas realizadas indicam que o município, embora desfrute de programas de acessibilidade (Ônibus Acessível, Escola Acessível, PDE Acessível e Sala de Recursos Multifuncionais), estes são insuficientes para atender a demanda.

Isto porque os ônibus acessíveis adquiridos até então (dois) estão sendo utilizados apenas para levar os alunos da sede do município ao AEE da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Pe. José de Souza e Oliveira. Os alunos da área rural que frequentam a Sala têm o transporte custeado pelos próprios pais, o que tem impedido que muitos possam desfrutar do serviço. Aqueles que estudam na Associação Pestalozzi e AMA também não fazem uso do transporte, pois este não consegue, por questão matemática, fazer mais rotas que as já existentes. Quanto ao acesso às classes regulares, no turno oposto ao do AEE, os ônibus não conseguem atender a nenhum aluno até então.

²⁰⁶ SASSAKI, 2009, p. 10-16.

No que se refere ao atendimento dos alunos do campo, a coordenação de Educação Especial implementou uma das ações do PME de 2015 (Lei nº 2.384/2015), oferecendo o AEE Itinerante. A proposta está em fase de teste e, se houver êxito, o atendimento realizado até então por uma psicopedagoga será ampliado com mais profissionais, de forma a atender as escolas que disponibilizarem ambiente propício às atividades do AEE, bem como atender as comunidades que estejam com dificuldade para levarem o demandante do atendimento para a SRM da sede.

O Programa Escola Acessível, cuja adesão é feita pelas escolas mediante preenchimento de formulário específico, através do PDDE Interativo, só contemplou, até então, cinco unidades, diante de um total de 148 escolas, como dito anteriormente.

Uma breve análise do site do Programa (PDDE) revelou que o formulário para solicitação da Escola Acessível é altamente criterioso e dispõe um tempo bem curto para o preenchimento, além de exigir informações que a equipe gestora teria que obtê-las com muitas pesquisas e/ou conhecimento técnico como, por exemplo, preços de produtos destinados à acessibilidade.

Ademais, a falta de perícia de alguns gestores na manipulação dos sistemas virtuais e a carência de informações precisas sobre produtos, especificamente aqueles destinados à acessibilidade que, por suas características técnicas, são mais caros, vêm sendo apontados como elementos que também têm embaraçado o processo de inclusão. Isso pressupõe a exigência de que a Secretaria de Educação, junto à coordenação de Educação Especial e ao Setor de Compras, possam promover formações específicas para os gestores.

Quanto à Sala de Recursos Multifuncionais, apontada como uma Política Pública significativa do período recortado nesta pesquisa, não está isenta de desencontros. Analisando o seu histórico, desde o processo de criação, através de projetos desenvolvidos, foram percebidas algumas incongruências, quais sejam:

- A articulação entre os profissionais do AEE e os professores da sala regular, conforme previsão do Programa, não tem acontecido, sob a justificativa de que ambas as partes têm carga horária total comprometida nas atividades com os alunos. Situação que necessita ser refletida para que o problema seja sanado. A alternativa, talvez, possa ser alcançada mediante o uso de algumas *TICs* que possibilitam comunicação instantânea, sem deslocamento geográfico e, portanto, no próprio ambiente de trabalho, a exemplo dos *chats* como o Skype.
- A Sala, inaugurada em 2012, contava com uma equipe multiprofissional composta por profissionais das seguintes áreas: Psicologia, Fisioterapia, Fonoaudiologia e

Pedagogia (com especialização em Psicopedagogia e AEE). Ressalvada a última área, as demais, que pertencem ao campo da saúde, não são áreas com atuação prevista para a Sala, segundo os documentos e institutos legais que legislam sobre a oferta do AEE: “Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais”²⁰⁷, “Portaria Normativa nº 13, de 24 abril de 2007, que dispõe sobre a criação do ‘Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais’”²⁰⁸ ou a “Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.*”²⁰⁹

A oferta de serviço multiprofissional, através dos profissionais das áreas acima referidas, agradava aos pais que não precisavam buscar o serviço de Saúde noutro espaço, além de ter criado a ideia de que o atendimento multidisciplinar fazia parte da Política da Sala de Recursos da Escola. Entretanto, o atendimento educacional especializado tinha carga horária reduzida e o número de atendidos era bastante limitado. Como o espaço da sala não comportava todos os serviços e atendidos, faziam-se rodízios para uso do local.

Diante dessa constatação, percebe-se que ainda há um saudosismo quanto ao serviço de saúde antes oferecido pela sala (embora não seja essa a sua função) e nota-se que os profissionais e os pais supervalorizam a relação entre a Educação Especial e a Saúde, reforçando a cultura da cura. Entretanto, valorizam as atividades desenvolvidas no AEE com os profissionais da sala.

Dentre todos esses aspectos, a pesquisa na Secretaria de Educação revelou, ainda, que o Serviço de Saúde oferecido pelo município para as pessoas com deficiência, embora configure uma iniciativa positiva, ainda apresenta muitas carências. No atendimento às crianças e adolescentes com deficiência intelectual, a situação agrava-se, pois não há profissionais especializados para essa faixa etária. Os psiquiatras, neurologistas e psicólogos que atuam na Policlínica Municipal, embora atendam crianças, não têm a formação específica ou preparo para lidar com as questões relacionadas. Os cadastros de alunos com deficiência encontrados na SEDUC contêm relatórios médicos e laudos anexados que indicam problemas

²⁰⁷ BRASIL/MEC/SEESP. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 set. 2015.

²⁰⁸ BRASIL/MEC. *Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2015.

²⁰⁹ BRASIL, 2009a.

graves: letras ilegíveis, pobreza nas informações e ausência de equipe multiprofissional na construção dos documentos. Alguns médicos, inclusive, apenas informam a CID²¹⁰, solicitando que a própria escola faça a consulta e descubra qual a deficiência/dificuldade do aluno.

- Necessidade de formação para os profissionais da sala de recursos. Esse requisito, de grande importância na resolução que trata do AEE, apresenta grande fragilidade, pois, dos três profissionais que inicialmente receberam a formação específica, apenas dois atuaram na SRM e, por razões desconhecidas, não fazem mais parte do quadro da Sala. Os que hoje atuam, apesar de alguns terem a formação exigida, necessitam de formação continuada.

Sobre a formação continuada, cumpre salientar que, no Plano de Ações Articuladas – PAR, foi feita a adesão a um curso de 400h (o que sugere ser uma especialização) em Educação Especial e Inclusiva, através de parceria com o governo federal. Contudo, ainda não se sabe quando será realizado.

A formação dos profissionais da SRM e dos demais professores que atuam nas escolas regulares tem sido realizada de forma tímida, através de grupos de estudo e parcerias com profissionais da área de Educação Inclusiva, mediante ação da coordenação de Educação Especial.

A demanda por formação continuada remete ao discurso dos professores que dizem se sentir despreparados para atuar com alunos que possuem deficiência. Apesar de estes não encontrarem respaldo legal para a recusa, tal fato não exime (ao contrário, responsabiliza) o ente municipal em promover a formação continuada, não só destinada aos professores, mas também para todos os profissionais das escolas: diretores, coordenadores, secretários, porteiros, cozinheiros, profissionais de apoio e os demais envolvidos.

Por fim, os desencontros aqui apresentados não se encerram com este parágrafo, mas são suficientes para que sejam feitas as considerações finais a respeito do problema que motivou esta pesquisa.

²¹⁰ CID – Classificação Internacional de Doenças.

CONCLUSÃO

Percebeu-se, ao longo desse trabalho, que o direito da pessoa com deficiência intelectual a um sistema de educação inclusivo no município de Valença, embora esteja na pauta das Políticas Públicas, ainda representa um desafio a ser consolidado, posto que é um direito que não passa apenas pela via da Educação. Envolve a consagração de outros direitos sociais, que devem ser assegurados mediante ações intersetoriais, principalmente com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e educação.

A matrícula, que é um direito legal, tem sido ofertada por todas as escolas municipais. É Lei! Entretanto, as condições de acesso e permanência, em apenas algumas têm sido garantidas. A maioria das escolas apresenta barreiras metodológicas, atitudinais, tecnológicas e estruturais quanto aos aspectos físicos e arquitetônicos, além de não oferecerem transporte acessível para todos os alunos que têm mobilidade reduzida.

A formação continuada dos profissionais da Educação também representa uma meta a ser perseguida com urgência, pois o discurso do despreparo não pode continuar inibindo a presença do aluno na sala de aula. Desde a Declaração de Salamanca, em 1994, a educação inclusiva tem sido defendida enquanto direito e, passados mais de 20 anos, torna-se injustificável que os entes públicos continuem pedindo prazos às famílias. Por outro lado, devem ser garantidas aos docentes as condições adequadas para que a aprendizagem de todos os alunos, com ou sem deficiência, possa acontecer. O que exige investimentos a curto, médio e longo prazo, tanto em recursos materiais quanto humanos.

Por sua vez, as necessidades de cuidado, alimentação, higiene, comunicação, metodologias e recursos específicos para que um tratamento digno seja oferecido ao aluno com deficiência intelectual exigem que se repense o espaço e o número de alunos em cada sala de aula, bem como a quantidade de docentes por classe (ou a figura do profissional de apoio escolar), assim como outros atores que são imprescindíveis para a inclusão: atendentes, cuidadores, etc., além de recursos adequados à eliminação das barreiras dos diversos tipos, conforme dispõe o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu art. 3º.

As necessidades elencadas, por outro lado, esbarram na situação econômica dos municípios, que alegam estar investindo o valor máximo exigido pela legislação e, mesmo assim, têm enfrentado dificuldades para cumprir as Políticas Nacionais que trazem obrigações para todos os entes federados. Isso exige, por conseguinte, um estudo minucioso em cada realidade, para um melhor direcionamento dos recursos, de forma que o direito da pessoa com deficiência intelectual a um sistema de educação inclusiva não fique ameaçado. Ademais,

existem ações que não implicam custos financeiros, a exemplo da acessibilidade atitudinal, que se realiza pela simples eliminação de barreiras, relativas a preconceitos, estigmas e discriminação nos comportamentos com pessoas que têm deficiência.

A Educação, enquanto direito humano, é um sonho escrito, mas ainda não plenamente garantido, de forma efetiva, a todas as pessoas com deficiência intelectual matriculadas nas escolas municipais. Um retrato do que ocorre em todo o Brasil, considerando-se os índices expressos nos meios de comunicação e em sites de publicações oficiais, como o IBGE.

Em decorrência disso, a Política Nacional de Educação Inclusiva constitui um desafio para os municípios e só poderá ser concretizada quando a imposição não emanar da legislação, mas, sobretudo, da vontade das pessoas em criar e participar de um Sistema de Educação Inclusivo, compreendido como uma alternativa para superar práticas discriminatórias e tradicionais que têm levado ao insucesso escolar não apenas das pessoas com deficiência intelectual, mas de muitos meninos e meninas, homens e mulheres que não conseguiram adaptar-se ao modelo de escola que está posto.

Entretanto, é importante ressaltar que, em Valença-Bahia, já existe um movimento do setor público no sentido de querer efetivar esse direito, possivelmente como fruto de uma necessidade humana, como anunciava Saramago, e de uma utopia que se estende no horizonte, como possibilidade de vislumbrar um futuro plasmável na luta contínua dos que caminham, como anunciava Galeano. Como faces de uma mesma moeda, certamente esses fatores são a matéria que alimenta a luta e esta, por sua vez, alicerçada pelo direito à conquista - porquanto poder real - acende as vontades políticas que o escrevem, que o validam e o consolidam, para que outros o façam valer, de fato.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). DSM-IV – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed, 2002. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/rayssa2/dsm-iv-tr-manual-de-diagnostico-e-estatistica-das-perturbaes-mentais-4-edio-livro-digitalizado?qid=18a39dbc-daad-4d39-9ed7-908c5b02ef62&v=&b=&from_search=4>. Acesso: 30 out. 2015.
- ANDRIOLI, Antônio Inácio. Utopia e realidade. *Revista Espaço Acadêmico*, Paraná, ano V, n. 56, jan. 2006. Mensal. ISSN 1519 6186. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/056/56andrioli.htm>>. Acesso em: 20 set. 2015.
- APAE DE SÃO PAULO. *Sobre a deficiência intelectual: o que é*. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.apaesp.org.br/SobreADeficienciaIntelectual/Paginas/O-que-e.aspx>>. Acesso em: 1 out. 2015.
- ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. 10. ed. São Paulo: Editora Forense-Universitária, 2007.
- BAHIA. Ministério Público Estadual (MPE). *Inquérito Civil nº 11/2011*. 3ª Promotoria de Justiça. Valença – Bahia, 2011.
- BARROS, Célia Silva Guimarães. *Pontos de Psicologia Geral*. São Paulo: Ática, 2004.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Decreto Legislativo (PDC) nº 2846, de 2010, do deputado Eduardo Barbosa (PSDB-MG)*. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=813985&filename=PDC+2846/2010>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- _____. *Código Penal*. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Vade Mecum. São Paulo: Saraiva, 2015.
- _____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.
- _____. Conselho Nacional de Educação (CNE). CONSELHO PLENO (CP). Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 25 set. 2015.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 25 set. 2015.

_____. *Decreto executivo nº 6949, de 25 de agosto de 2009*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. *Decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. *Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. *Emenda Constitucional nº 64, de 2010*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc64.htm>. Acesso: 16 set. 2015.

_____. *Estatuto da pessoa com deficiência*. Lei nº. 13.146, de 6 de Julho de 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 21 jul. 2015.

_____. *Estatuto da pessoa com deficiência*. Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 21 jul. 2015.

_____. *LDBE - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686882/artigo-59-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2015.

_____. *Lei nº 11.105, de 24 de março de 2005*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11105.htm#art42>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em 15 set. 2015.

_____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 21 jul. 2015.

_____. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 28 set. 2015.

_____. *Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7347orig.htm>. Acesso em: 21 jul. 2015.

_____. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. *Lei nº 8.687, de 20 de julho de 1993*. 53, *de 24 de outubro de 1989*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8687.htm>. Acesso em: 26 set. 2015.

_____. *Lei nº 9.434, de 4 de fevereiro de 1997*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9434.htm>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. *Censo Escolar*. Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais>>. Acesso em: 25 set. 2015.

_____. *Resolução CEB/CNE nº 02, de 11 de setembro de 2001*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. *Resolução CEB/CNE nº 04, de 02 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. Tribunal de Justiça de Santa Catarina. *Apelação Cível nº 16904 SC 2008.001690-4*. Disponível em: <<http://tj-sc.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/19915592/apelacao-civel-ac-16904-sc-2008001690-4/inteiro-teor-19915593>>. Acesso em: 23 set. 2015.

_____. Portal de compras. *Ônibus urbano acessível*. Brasil, 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/produtos/onibus-urbano-acessivel>>. Acesso em: 29 set. 2015.

_____. *Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/produtos/onibus-urbano-acessivel>>. Acesso em: 29 set. 2015.

_____. *Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2015.

_____. *Censo Escolar 2015*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 06 abr. 2015.

BRASIL/MEC/SEESP. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 set. 2015.

_____. *Censo Escolar da Educação Básica*: caderno de instruções. MEC/INEP, 2015.

Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matrricula_inicial/2015/documentos/caderno_instrucoes.pdf>. Acesso: 10 nov. 2015.

_____. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)*: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 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: 28 set. 2015.

BULOS, Uadi Lammêgo. *Direito constitucional ao alcance de todos*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 289.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de; MACIEL, Diva Maria M. de Albuquerque. Nova Concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002. In: *Temas em Psicologia da SBP*, v. 11, n. 2, 2003. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v11n2/v11n2a08.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

CLASSIFICAÇÃO Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Disponível em: <http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2015.

CÓDIGO DE NUREMBERG – 1947. Disponível em:

<<http://www.gtp.org.br/new/documentos/nuremberg.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2015.

COLL Cesar *et al.* *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1995. v. 3.

ENCICLOPÉDIA do Holocausto. *O que é genocídio?* Disponível em:

<<http://www.ushmm.org/wlc/ptbr/article.php?ModuleId=10007043>> Acesso: 25 set. 2015.

DECLARAÇÃO DE HELSINKI I – 1964. Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/bioetica/helsin1.htm>>. Acesso em: 15 set. 2015.

DINIZ, Debora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo; SQUINCA, Flávia. *Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. IN: Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2007. p. 1. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/csp/v23n10/25.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

DIREITO Net Dicionário. Disponível em:

<<http://www.direitonet.com.br/dicionario/exibir/851/Crime-de-mera-conduta>>. Acesso em: 04 out. 2015.

EBC. Agência Brasil. Saúde. *IBGE: 6,2% da população têm algum tipo de deficiência*.

Documento criado em 21.08. 2015 e atualizado em 21.08.2015. Por: Flávia Villela.

Edição: Denise Griesinger. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/noticias/2015/08/ibge-62-da-populacao-tem-algum-tipo-de-deficiencia>>. Acesso em: 30 set. 2015.

ENTREVISTA. *Romeu Kazumi Sassaki para a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto – SEE/MEC*, em 02 de janeiro de 2001. Disponível

em:

<http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=108:entrevista-com-romeu-kazumi-sasaki-realizada-pela-secretaria-de-educacao-especial-do-ministerio-da-educacao-e-do-desporto&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17>. Acesso em: 2 de set. 2015.

ESCOLA MUNICIPAL PE. JOSÉ DE SOUZA E OLIVEIRA. Sala de Recursos Multifuncionais. *Ata da reunião realizada no dia 15 de maio de 2009*. Livro 1.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. *Direitos das Pessoas com Deficiência: garantia de igualdade na diversidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FONSECA, Vitor da. *Educação Especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<https://groups.google.com/forum/#!topic/computacao-iftm4/46Y11xCQZrw>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

GALEANO, Eduardo. *Los nuevos Quijotes en Porto Alegre*. RN – Radio Nderland. Servicio Latinoamericano. YOUTUBE.BR, Brasil, 2005 (1:27:19 h). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IUQLMmUZE5k>>. Acesso em: 02 out. 2015.

GENEVOIS, Margarida Bulhões Pedreira. *Direitos humanos na história*. In: *Rede de Direitos Humanos e Cultura*. DHNET, 1998. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/margarid.htm>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. *Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial Brasileira*. In: *Revista Inclusão*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, n. 01, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

GODOI, Christiane Kleinübing; BALSINI, Cristina P. V. *A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica*. In: GODOI, Christiane Kleinübing; MELLO, Rodrigo Bandeira de, SILVA, Anielson Barbosa (Orgs.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GONZAGA, Eugênia Augusta. *Direitos das Pessoas com Deficiência: garantia de igualdade na diversidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2012.

INCLUSÃO JÁ!. *Petição online contra o Projeto de Decreto que ameaça a inclusão escolar*. Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/tag/projeto-de-decreto/>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

_____. *Movimento Social que defende o direito à educação inclusiva da pessoa com deficiência*. Disponível em: <<http://inclusaoja.com.br>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

JORNAL Globo.com, G1: *Política*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2012/12/dilma-e-vaiada-ao-falar-portador-de-deficiencia-durante-conferencia.html>>. Acesso em 20 de julho de 2015.

LAROUSSE. *Dicionário Escolar inglês-português, português-inglês: mini*. 1. ed. São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.

LASSALLE, Ferdinand. *Que é Uma Constituição?* Tradução de Walter Stöner. São Paulo: Edições e Publicações Brasil, 1933. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Ferdinand%20Lassalle-1.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.

LONGMAN. *Dicionário Escolar inglês-português, português-inglês: para estudantes brasileiros*. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

_____. *O desafio das diferenças na escola*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

MARTINS FILHO, Ives Gandra da Silva. Os Direitos Fundamentais e os Direitos Sociais na Constituição de 1988 e sua defesa. *Revista Jurídica da Presidência*, Brasília, vol. 1, n. 4, agosto 1999. Disponível em: <<https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/1069/1052>>. Acesso em: 16 set. 2015.

MATTOS, Nicoleta Mendes de; BENEVIDES, Sílvia Lúcia Lopes. “*Em tempos de inclusão, onde eles estão?*” A realidade social dos indivíduos com deficiência no município de Valença – BA. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação – RECE*, Campo Largo, v. 8, n. 2, nov. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicosibepes.org.br/ojs/index.php/reped/article/view/734>>. Acesso em: 29 set. 2015.

MEC/INEP. *Censo Escolar*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 06 abr. 2015.

MOTA, Sergio Ricardo Ferreira. *Imposto de renda e direito à educação no Brasil – a inconstitucionalidade ‘prima facie’ da tributação da renda gasta com a educação*. Florianópolis: Insular, 2013.

O MUNDO Fake. Disponível em: <<http://alguemqueseescondeemumaimagem.blogspot.com.br/2011/04/fake-entenda-esse-mundo-virtual-e-os.html>>. Acesso: 27 set. 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

OMS. *CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Trad. e rev. Amélia Leitão. Lisboa, 2004. p. 7.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.

PETIÇÃO PÚBLICA. *Educação Inclusiva – não ao retrocesso*. Petição Pública Brasil, 2015. Disponível em: <<http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR83076>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

_____. *Manifesto*. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - CUMPRA-SE! Disponível em: <<http://www.peticaopublica.com.br/?pi=INCLUSAO>>. Acesso em: 10 out. 2015.

PSICOVIVER. *Nelson Mandela – Direitos Humanos e Psicologia*. Disponível em: <<http://www.psicoviver.com/artigos/nelson-mandela-direitos-humanos-e-psicologia/>>. Acesso em: 1 out. 2015.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação. In: *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

SASSAKI, Romeu Kasumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

_____. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, ano V, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9.

_____. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação* (Reação), São Paulo, ano XII, mar./abr. 2009. p. 10-16. Disponível em: <<http://www.apabb.org.br/admin/files/Artigos/Inclusao%20-%20Acessibilidade%20no%20lazer,%20trabalho%20e%20educacao.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2015.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNESCO. *Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

VALENÇA – BA. Câmara de Vereadores. *Lei Municipal nº 1.980/2008*. Aprova o Plano Municipal de Educação. Disponível em: <<http://www.cmvalenca.ba.gov.br/publicacoes.html>>. Acesso em: 29 set. 2015.

_____. Câmara de Vereadores. *Lei Municipal nº 2.384/2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação. Disponível em: <<http://www.cmvalenca.ba.gov.br/publicacoes.html>>. Acesso em: 29 set. 2015.

_____. SEDUC. *Relatório da Coordenação Geral de Educação Especial à Secretaria Municipal de Educação*. Valença-BA, 2015.

_____. SEDUC. Secretaria Municipal de Educação (SEDUC). *Ofício nº 114/2011*. Valença – Bahia, 2011.

_____. SEC. *Relatório das Ações da Coordenação Geral de Educação Especial*. Valença-BA, 2015.

VIVARTA, Veet (Org.). *Mídia e Deficiência*. Brasília: Agência de Notícias dos Direitos da Infância / Fundação Banco do Brasil, 2003. Disponível em: <<http://www.selursocial.org.br/terminologia.html>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

WERNECK, Claudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WOLKMER, Antonio Carlos. *Direitos humanos: novas dimensões e novas fundamentações*, 2002. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/viewFile/768/4>>. Acesso em: 21 set. 2015.