



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE DIREITO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO**

LUANA ADRIANO ARAÚJO

**OS DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
IGUALDADE, DIFERENÇA E DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS
MUNICIPAIS DE FORTALEZA(CE)**

FORTALEZA

2018

LUANA ADRIANO ARAÚJO

OS DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
IGUALDADE, DIFERENÇA E DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS
DE FORTALEZA(CE)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Direito, com ênfase em Ordem Jurídica Constitucional.

Orientadora: Prof. Dra. Raquel Coelho de Freitas

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A1d Adriano Araújo, Luana.
Os desafios para a efetivação do Direito à Educação Inclusiva : Igualdade, Diferença e Deficiência nas Escolas Públicas Municipais de Fortaleza (CE) / Luana Adriano Araújo. – 2018.
392 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Direito, Programa de Pós-Graduação em Direito, Fortaleza, 2018.
Orientação: Prof. Dr. Raquel Coelho de Freitas .
Coorientação: Prof. Dr. Francisca Geny Lustosa.
1. Direito à Educação Inclusiva. 2. Direito das Pessoas com Deficiência. 3. Inclusão. 4. Modelo de Direitos Humanos. 5. Plano Municipal de Educação.. I. Título.

CDD 340

LUANA ADRIANO ARAÚJO

OS DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
IGUALDADE, DIFERENÇA E DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS
DE FORTALEZA(CE)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Direito, com ênfase em Ordem Jurídica Constitucional.
Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Direitos Fundamentais

Aprovada em: __/__/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Raquel Coelho de Freitas (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa (Coorientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ana Paula Barbosa-Fohrmann
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Profa. Dra. Joyceane Bezerra de Menezes
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Às educadoras e aos educadores que fazem da
inclusão sua colorida Fortaleza.

Aos estudantes, todos especiais por se
desafiarem na construção do saber.

Ao Árvore-ser, por entrelaçar raízes em mim.

AGRADECIMENTOS

Este foi um trabalho grande. Com grandes trabalhos, geralmente se adquirem grandes dividas. Tenho a sensação de que jamais poderei retribuir suficientemente os sujeitos essenciais para chegar até aqui. Afinal, se eu conseguisse colocar aqui o tanto de “obrigadas” que disse a todos que contribuíram de forma determinante, possivelmente eu estaria dando mais motivos ainda para quem quiser reprovar este trabalho por ser grande, grande demais.

Tive a sorte de, nesta cruzada, contar com a guia das Professoras Beatriz, Geny e Raquel. À professora Beatriz, agradeço por tanto que nem saberia começar a contar, então fico com o que mais toca a este trabalho: por me despertar o interesse na deficiência e na condição humana como centro de tudo. À professora Geny, agradeço pelo impacto na minha forma de ver a pesquisa, a escrita e, o mais importante, a educação. À professora Raquel, agradeço pela lição diária de que leveza e tranquilidade são essenciais para construir um outro mundo, mais colorido e bonito. Quando eu digo que tive mestras, com A maiúsculo ao final, é de orgulho que meu peito enche pra sair esta fala ousada, neste âmbito ainda tão sexista que é a academia.

Às professoras Joyceane Bezerra de Menezes e Ana Paula Barbosa-Fohrmann, por me ensinarem por meio da leitura de seus estudos e por aceitarem compor a banca deste trabalho. Agradeço por serem uma referência tão importante em meus estudos da temática da deficiência. Ler seus escritos me mostrou que os grandes nomes do Direito são, na realidade, os que dizem o novo, quando ainda se abusa tanto do mesmo e do de novo.

Agradeço aos professores da Diplomatura en Discapacidad e do Curso sobre Herramientas Internacionales para la Incidencia en Materia de Derechos de las Personas con Discapacidad, com os quais tanto aprendi, sobretudo Agustina Palacios, Renata Bregaglio, Francisco Bariffi, Renato Constantino e Juan Sebastián Jaime.

Aos membros do Árvore-ser: Arnaldo, Carol, Carol, Dayane, Gabi, Lara M., Lara S., Marília, Mydyã, Rebeca, Thaynah e Profa. Beatriz. Agradeço, antes de tudo, por confiarem na missão de trazer algo novo e tão interdisciplinar ao Direito. Há quase três anos, começamos a falar, dentro e fora da universidade, sobre deficiência, colorindo a Faculdade de Direito. Esta dissertação só poderia ter sido escrita com a paleta de infinitos tons que criamos.

Agradeço aos membros de outros projetos essenciais na minha trajetória pessoal: o Núcleo Interdisciplinar em Direito e Literatura (Nidil) e o Verdeluz . Aos do primeiro, agradeço por terem mantido minha sanidade durante os anos de faculdade. Aos do Verdeluz, agradeço por terem destroçado completamente a minha sanidade – sobretudo à Bia e à Mari, com quem tanto aprendi e desaprendi. Por todos vocês, inclusão, arte e sustentabilidade são três conceitos

que, hoje, parecem não fazer nenhum sentido para mim se não estiverem irmanados.

Agradeço aos colegas da Pós-graduação da UFC, sobretudo os que compõem o Grupo de Pesquisa em Direito Internacional e Minorias. Hoje, sei que andamos de mãos dadas, com ideais que caminham em paralelo, rumo a uma mesma concepção de humanidade.

Gostaria de agradecer ainda ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Ceará e à FUNCAP, pelo apoio financeiro durante meus estudos de mestrado.

Agradeço aos membros do GTEI do Ministério Público/CE, Dra. Elizabeth, Gabriel, Karine e à Profa. Claudiana, sem os quais esta pesquisa não seria possível. Não posso mensurar em palavras a minha admiração por vocês, que sempre parecem estar fazendo mais do que todos ao redor e, modestamente, ainda acreditam ser tudo parte do perfeito cumprimento de seu dever.

A todas as professoras, diretoras e gestoras da rede pública municipal que dedicaram seu tempo a responder perguntas e relatar preocupações. Agradeço por terem aceitado a missão da educação inclusiva, mesmo com todas as sabidas dificuldades. Obrigada ainda por acolherem a proposta do GTEI e acreditarem que esta não foi só mais uma pesquisa.

À Carol e Geórgia, por me aguentarem e, por algum motivo, sempre terem o meme, gif e abraço perfeitos para apaziguar qualquer desespero. Vocês são provavelmente as pessoas com as conexões neurais mais esquisitas que conheço. Ao Levi, que entrou na minha vida sem pedir licença, colocou o pé na mesa da sala, derramou tinta de toda cor e ainda deixou a geladeira aberta, danificando seriamente as rígidas estruturas mentais que punham em quadrado minha visão. Ao Átilla, por aparecer a cada solstício, me lembrando que o amor não precisa de presença – só precisa da certeza de estarmos um olhando pelo outro.

Agradeço às dondocas. E pelo o que, pelos 13 anos de amizade? Por me suportarem nas minhas piores fases (que duraram aproximadamente 98% deste período)? Por sempre me acolherem? Por fazerem parte do que eu sou hoje? É difícil agradecer por tanto e ainda saber que falta. Para não cair na insuficiência, agradeço por tudo – inclusive pelo o que está por vir, no horizonte que engole essa estrada juntas, a se estender até onde a vista dá.

Agradeço ao Gabriel, por ser tão incredivelmente incrível - no pleonasma mesmo - que às vezes penso ser fruto de uma histeria coletiva. Obrigada por sempre surgir com um bote salva-vidas nos meus afogamentos em lágrimas e inseguranças Sua companhia quase me faz acreditar no mágico e na possibilidade de termos conexões extra-compreensíveis, mas quando penso que disso não precisamos, te digo: é mais espantoso ainda.

Por fim – mas sempre no início, no início de tudo -, quero agradecer a minha família, Pai, Mãe, Irmã, que têm sido tão pacientes com minhas escolhas de caminho e, sobretudo, com meus tropeços. Sem o apoio de vocês, nada seria possível.

“A unos trescientos o cuatrocientos metros de la Pirámide me incliné, tomé un puñado de arena, lo dejé caer silenciosamente un poco más lejos y dije en voz baja: Estoy modificando el Sahara. El hecho era mínimo, pero las no ingeniosas palabras eran exactas y pensé que había sido necesaria toda mi vida para que yo pudiera decirlas.”

El desierto, Jorge Luis Borges

“Là où tu es tendre, tu dis ton pluriel”

Fragments d’un discours amoureux, Roland Barthes

“Ser artista, cientista, ativista
e, se ainda for difícil,
ser cientista, ativista e artista.”

Ato criador na arte, na ciência e na política – 2º Parte,
Boaventura de Sousa Santos

“Meu delírio é a experiência com coisas reais”

Alucinação, Belchior

RESUMO

Perscrutou-se nesta investigação os desafios à execução das estratégias da Meta 1 da Educação Especial do PME 2015-2025, considerando-se este como objeto por excelência de realização do direito à educação inclusiva consagrado no art. 24 da CIDPCD. Almejou-se ainda tratar do art. 24 da CIDPCD como culminância do paradigma da inclusão a partir da historiografia conceitual e normativa da deficiência e de termos a ela correlatos. Em seguida, buscou-se investigar a projeção das obrigações convencionais do art. 24, parágrafos 2 e 3, no PME 2015-2025. O referencial teórico que subsidia esta análise organiza-se da seguinte forma: na Educação, se pautou nos estudos da Pedagogia da Diferença; na Sociologia e no Direito, promoveu-se o estudo das escolas americana e britânica sobre Deficiência (Disability Studies) e do que se entendeu como escolas ibero-americanas de deficiência (Estudios sobre la discapacidad), com referência em Agustina Palacios e em Asís Roig; na Filosofia Política, aludiu-se a críticos da Teoria de Justiça de matriz contratual de Rawls, considerando-se sobretudo os aportes de Eva Kittay, Martha C. Nussbaum, Patrícia Cuenca e Anita Silvers. Metodologicamente, a investigação qualifica-se como pesquisa qualitativa, com aspectos descritivos e uso de dados quantitativos. Realizou-se pesquisa de campo que contemplou 5 escolas com maior número de estudantes com deficiência matriculados em cada um dos seis distritos educacionais, tendo perdurado de 01º de fevereiro a 28 de junho de 2017. Considerou-se a técnica de entrevista estruturada, com a aplicação de formulários, tendo como respondentes em cada uma das 30 escolas, uma equipe formada pelos seguintes sujeitos: Diretor ou Diretora, Coordenadores ou Coordenadoras e Professores lotado na SRM da escola. A pesquisa empírica foi realizada no bojo de uma investigação maior, no âmbito do Grupo de Trabalho em Educação Inclusiva (GTEI), junto ao Ministério Público do Ceará. A investigação revelou, primeiramente, uma impossibilidade de se determinar o grau de exclusão das pessoas com deficiência em idade escolar, indicando, particularmente, um cumprimento apenas parcial dos termos constantes nas estratégias do PME 2015-2025. Como fatores mais negativos, foram identificados a ausência do profissional de apoio e o estado do processo de diagnóstico dos estudantes, revelando uma necessidade de priorização destes. Logrou-se, ao fim, identificar uma série de desafios que devem ser endereçados para que se caminhe na realização do conteúdo das metas e da estratégia do PME 2015-2025, em concordância com o constante na CIDPCD.

Palavras-chave: Direito à Educação Inclusiva. Direito das Pessoas com Deficiência. Modelo de Direitos Humanos. Inclusão. Plano Municipal de Educação.

ABSTRACT

It was examined in this research the challenges to the implementation of the strategies of Goal 1 of the Special Education Section of the PME 2015-2025, considering this as the object par excellence of the realization of the right to inclusive education enshrined in art. 24 of the CIDPCD. It was also intended to talk about art. 24 of CIDPCD as the culmination of the inclusion's paradigm in the view of a conceptual and normative historiography of disability and related terms. Next, it sought to investigate the projection of the conventional obligations of art. 24, paragraphs 2 and 3, in the PME 2015-2025. The theoretical framework that supports this analysis is organized in the following way: in Education, it was based upon the studies of Pedagogy of Difference; in Sociology and Law, it considered the study of the American and British schools on Disability Studies and of what was understood as Ibero-American schools of disability (Estudios sobre la discapacidad), with reference in Agustina Palacios and in Asís Roig; in Political Philosophy, it alluded to critics of Rawls's contractual Theory of Justice, considering above all the contributions of Eva Kittay, Martha C. Nussbaum, Patricia Cuenca and Anita Silvers. Methodologically, the research is qualified as qualitative, with descriptive aspects and use of quantitative data. Field research was carried out including 5 schools with the highest number of students with disabilities enrolled in each of the six educational districts, lasting from 01st February to 28th June 2017. It was considered a structured interview technique, with the application of forms, having as respondents in each of the 30 schools a team formed by the following subjects: Director, Coordinators and Teachers that work on the SRM of the school. The empirical research was carried out in the context of a larger investigation, within the framework of the Working Group on Inclusive Education (GTEI), with the Public Ministry of Ceara. The investigation has revealed, firstly, that it is impossible to determine the degree of exclusion of people with disabilities in school-age, indicating, in particular, only partial compliance with the terms of the PME 2015-2025 strategies. The most negative factors were the absence of the support professional and the state of the students' diagnostic process, revealing a need to prioritize them. Finally, it was identified a series of challenges that must be addressed in order to move towards the implementation of the goals and strategy's content of the PME 2015-2025, in accordance with what is established in the CIDPCD.

Keywords: Right to Inclusive Education. Rights of People with Disabilities. Human Rights Model. Inclusion. Municipal Plan of Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro sinóptico correlacionando períodos históricos, modelos de deficiência e relação entre educação e deficiência.....	51
Quadro 2 – Comparação entre a Meta 1 da Educação Especial do PME 2015-2025, o art. 58, caput e § 2º da LDBEN de 1996, e a meta 4 do PNE 2010-2020 quanto à obrigação de não-exclusão/não-segregação.....	174
Quadro 3 – Resposta de cumprimento da estratégia 7.....	262
Quadro 4 – Sumário das análises delineadas e desafios identificados na realização dos comandos não-exclusão/não-segregação e atendimento dos caracteres de disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade.....	274
Quadro 5 – IDH dos bairros das escolas investigadas.....	277
Quadro 6 – Distribuição dos profissionais de apoio nas 30 escolas.....	312
Quadro 7 – Número de profissionais de apoio necessários segundo as escolas visitadas...	313
Quadro 8 – Sumário das análises delineadas e desafios identificados na realização das obrigações convencionais contextuais.....	323
Quadro 9 – Sumário das análises delineadas e desafios identificados na realização de obrigações relativas a educação de cegos, surdos e surdocegos.....	335

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de matrículas na Educação Especial em Fortaleza/CE	159
Gráfico 2 – Qtd. de escolas municipais em relação ao nº de estudantes com deficiência...	160
Gráfico 3 – Comparativo 2013-2015 de qtd. de escolas municipais.....	161
Gráfico 4 – Número de matrículas em EI e EF nas Redes Públicas Estadual e Municipal..	162
Gráfico 5 – Dez deficiências mais recorrentes nas escolas investigadas.....	251
Gráfico 6 – Quantidade de beneficiários dentro e fora da escola em 2016.....	252
Gráfico 7 – Número de matrículas em classes exclusivas.....	254
Gráfico 8 – Garantia do transporte escolar adaptado.....	256
Gráfico 9 – Influência da infraestrutura escolar em relação à acessibilidade e inclusão...	259
Gráfico 10– Percepção da qualidade do atendimento de demandas de infra. pela SME....	260
Gráfico 11 – Existência de momentos de preparo e orientação da comunidade escolar....	264
Gráfico 12– Influência do estado do processo discriminatório na inclusão.....	265
Gráfico 13– Formação continuada dos profissionais da educação.....	268
Gráfico 14– Influência do preparo do prof de sala regular na qualidade da inclusão.....	270
Gráfico 15– Qualidade das capacitações periódicas.....	271
Gráfico 16– Formação do Prof. de Educação Física.....	273
Gráfico 17– Fatores de influência positiva na qualidade do ensino inclusivo.....	280
Gráfico 18– Fatores de influência negativa na qualidade do ensino inclusivo.....	281
Gráfico 19– Disponibilização de facilitadores pedagógicos na sala comum.....	282
Gráfico 20– Atendimento de demandas pedagógicas.....	283
Gráfico 21 – Flexibilização no conteúdo programático.....	285
Gráfico 22– Flexibilização no instrumento de avaliação.....	286
Gráfico 23– Flexibilização no tempo de execução das atividades.....	287
Gráfico 24– Existência de convênios com instituições especializadas.....	289
Gráfico 25– Encaminhamento de alunos para instituições de apoio educacional.....	290
Gráfico 26– Encaminhamento de alunos para instituições esp. vs. existência de conv.....	290
Gráfico 27– Inst. de apoio educacional para as quais as escolas encaminham alunos.....	292
Gráfico 28– Convênios com instituições de atendimento psicológico.....	293
Gráfico 29– Relação entre dificuldade de acesso à saúde como motivo da ausência do laudo e a influência deste na qualidade do ensino inclusivo.....	295
Gráfico 30– Forma de diagnóstico dos alunos.....	296
Gráfico 31 – Forma de diagnóstico nas cinco deficiências mais recorrentes.....	297

Gráfico 32– Presença de laudo e atendimento no AEE.....	297
Gráfico 33– Influência do processo de diagnóstico no ensino inclusivo.....	298
Gráfico 34– Procedimentos para a obtenção de laudo para os estudantes com deficiência	300
Gráfico 35– Encaminhamento para obtenção de laudo por instituição de saúde.....	300
Gráfico 36– Relação entre a dificuldade de acesso à saúde e inst. de encaminhamento....	301
Gráfico 37– Suficiência de recursos pedagógicos nas SRMs.....	303
Gráfico 38– Existência de contraste entre as cores do piso, parede e móveis nas SRMs...	304
Gráfico 39– Existência de espaço entre as mesas e separação entre os ambientes nas SRMs.....	305
Gráfico 40– Existência de mesas com obstáculos que impedem a aprox. de p.c.r. nas SRMs.....	305
Gráfico 41 – Existência de mesas com altura adequada para o uso de p.c.r. nas SRMs.....	306
Gráfico 42– Existência de espaços adequados para armazenar e exp. recursos.....	306
Gráfico 43– Relação entre a existência ou suficiência de recursos multi. e a infl. na inclusão.....	307
Gráfico 44– Relação entre a exist. de SRM e sufic. de recur. multi. e a sufic.de recursos finan.....	308
Gráfico 45– Fornecimento do AEE no contraturno.....	309
Gráfico 46– Restrições mais recorrentes para o fornecimento do AEE no contraturno....	309
Gráfico 47– Relação entre dificuldade de locomoção e garantia de transporte escolar....	310
Gráfico 48– Quantidade de profissionais de apoio escolar nas escolas.....	312
Gráfico 49– Grau de escolaridade dos profissionais de apoio escolar.....	314
Gráfico 50– Procedimento realizado pelas escolas para solicitar profissional de apoio escolar.....	315
Gráfico 51 – Quantidade de solicitações de profissional de apoio feitas por famílias.....	315
Gráfico 52– Presença de pais ou responsáveis nas escolas.....	316
Gráfico 53– Recorrência de casos de presença de pais e responsáveis nas escolas.....	317
Gráfico 54– Relação entre a suf. Da quant. De profissionais de apoio e a perman.de pais...	317
Gráfico 55– Influência do profissional de apoio na qualidade do ensino inclusivo.....	319
Gráfico 56– Relação entre nº de profissionais de apoio e infl. na qual. do ensino inclusivo	320
Gráfico 57– Relação entre SRM e suf. de. rec. e a viab. do uso de equip.inf. e de TA.....	322
Gráfico 58– Mat. em classes com. e excl. de cegos, surdos, surdocegos, pessoas com baixa visão e deficiência auditiva.....	327
Gráfico 59– Mat. em classes com. e excl. de cegos, surdos, surdocegos, pessoas com baixa visão e deficiência auditiva.....	327
Gráfico 60– Deficiência auditiva e surdez nas 10 deficiências mais recorrentes.....	328

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CDC	Convenção sobre os Direitos das Crianças
CDESC	Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
CDPD	Comitê sobre Direitos das Pessoas com Deficiência
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDAW	Comitê para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher
CEDESP	Célula da Educação Especial
CIDPCD	Convenção Internacional de Direitos das Pessoas com Deficiência
CME	Conselho Municipal de Educação de Fortaleza
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEF	Coordenadoria do Ensino Fundamental
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
DUDH	Declaração Universal de Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GTEI	Grupo de Trabalho em Educação Inclusiva
IBC	Instituto Benjamin Constant
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INSM	Instituto Nacional de Surdos Mudos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NARC	National Association for Retarded Children
MEC	Ministério da Educação
MPCE	Ministério Público do Estado do Ceará
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PA	Procedimento Administrativo
PIDESC	Protocolo Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SGE	Sistema de Gestão da Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE
SMS	Secretaria Municipal de Saúde
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	O DIREITO À EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM UM PARADIGMA INCLUSIVO DE DIVERSIDADE: ANÁLISE CONCEITUAL, HISTÓRICA E NORMATIVA.....	23
2.1	Saber para ser: a Educação Inclusiva na construção da(s) identidade(s) da pessoa com deficiência enquanto uma questão de Direitos Humanos.....	27
2.1.1	<i>Da exclusão à inclusão, do prescindente ao social: trajetórias da percepção acerca da deficiência.....</i>	28
2.1.2	<i>O modelo de direitos humanos de deficiência e o direito à educação inclusiva enquanto um direito humano.....</i>	51
2.1.3	<i>Deficiência enquanto identidade e autoidentidade positiva: o (a)normal, o diferente, o diverso e as necessidades educacionais especiais no direito humano à educação inclusiva.....</i>	68
2.2	Histórico constitucional, convencional, legislativo e regulamentar do direito à educação inclusiva no contexto brasileiro.....	80
2.2.1	<i>Primórdios: período pré-Constituição de 1988.....</i>	83
2.2.2	<i>Entre a Constituição de 1988 e a Convenção de 2006: avanços e retrocessos....</i>	100
2.2.3	<i>Art. 24 da Convenção da ONU sobre Pessoas com Deficiência: em direção ao modelo de direitos humanos na educação inclusiva.....</i>	112
2.3	O art. 24 da CIDPCD: análise dos conceitos pertinentes à fundamentação e aos objetivos da efetivação do direito à educação inclusiva	126
2.3.1	<i>Efetivação do direito à educação de pessoas com deficiência com base na igualdade de oportunidades e na não discriminação: que ideia de igualdade?..</i>	128
2.3.2	<i>O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima e o máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais.....</i>	148
2.3.3	<i>O fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana e a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.....</i>	152
3	OBRIGAÇÕES DA CIDPCD NA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA LOCAL: AS ESTRATÉGIAS DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA/CE (2015-2025).....	157
3.1	Não-exclusão/não-segregação, disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade: primeiros requisitos de um sistema educacional geral inclusivo no art. 24, parágrafo 2, alíneas ‘a’ e ‘b’, da CIDPCD.....	172
3.1.1	<i>Acessibilidade: estratégias 5, 18.....</i>	177
3.1.2	<i>Aceitabilidade: estratégias 7, 17.....</i>	185
3.1.3	<i>Adaptabilidade: estratégias 8, 11, 12, 15.....</i>	191
3.2	Obrigações inclusivas contextuais no art. 24, parágrafo 2, alíneas ‘b’, ‘c’ e ‘d’ da CIDPCD: adaptações razoáveis, apoio necessário e medidas de apoio individualizadas.....	200
3.2.1	<i>Adaptações razoáveis: estratégias 1 e 6.....</i>	202
3.2.2	<i>Apoios necessários: estratégias 10, 13, 19, 20.....</i>	211
3.2.3	<i>Medidas de apoio individualizado: estratégia 2, 3, 9, 16.....</i>	218
3.3	Braille e Libras: métodos de comunicações e linguagem não-alternativas de surdos, cegos e surdocegos.....	225

3.3.1	<i>Garantia de ensino em línguas e em modos e meios de comunicação adequados: estratégia 4</i>	231
3.3.2	<i>Facilitação do aprendizado de Libras: estratégias 21 e 22</i>	234
3.3.3	<i>Inexistência de estratégias acerca da educação de pessoas cegas e com deficiência visual</i>	239
4	DESAFIOS À EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS EM FORTALEZA/CE	242
4.1	Exclusão fora e dentro do sistema geral de ensino de pessoas com deficiência: as barreiras para a inclusão	252
4.1.1	<i>Análise de resultados sobre o fator acessibilidade: sobre o acesso à escola não acessível (estratégias 5 e 18)</i>	255
4.1.2	<i>Análise de resultados sobre o fator aceitabilidade: a proteção da diferença na política local (estratégias 7 e 17)</i>	261
4.1.3	<i>Análise de resultados sobre o fator adaptabilidade: carências na formação inicial e continuada de profissionais da educação (estratégias 8, 11, 12 e 15)</i>	267
4.2	A precariedade do contexto e no contexto: como as adaptações razoáveis e os apoios se localizam em panoramas de vulnerabilidade social?	276
4.2.1	<i>Análise de resultados acerca de adaptações razoáveis: da inexistência de previsão específica às flexibilizações (estratégias 1 e 6)</i>	282
4.2.2	<i>Análise de resultados acerca de medidas de apoio no sistema educacional geral (estratégias 10, 13, 19, 20)</i>	288
4.2.3	<i>Análise de resultados acerca do apoio individualizado (estratégia 3, 2, 9, 16)</i>	302
4.3	Braille e Libras: em Fortaleza, há protagonismo educacional de cegos, surdocegos e surdos?	326
4.3.1	<i>Análise de resultados acerca da garantia de ensino em línguas e modos de comunicação adequados (estratégia 4)</i>	329
4.3.2	<i>Análise de resultados acerca da facilitação do aprendizado de Libras (estratégias 21 e 22)</i>	332
4.3.3	<i>Análise de resultados acerca dos programas e recursos para pessoas com deficiência visual</i>	333
5	CONCLUSÃO	336
	APÊNDICE A - LISTA ENUMERADA DE ESTRATÉGIAS DO PME 2015-2025 DE FORTALEZA/CE	361
	APÊNDICE B - AVALIAÇÃO DE DESAFIOS À EFETIVAÇÃO DO PME 2015-2025 NA META DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	363
	ANEXO A – FORMULÁRIO APLICADO NAS ESCOLAS	370
	ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS – SME	375
	ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS – MP/CE	376
	ANEXO D – PORTARIAS DE CRIAÇÃO E RENOVAÇÃO DO GTEI	377
	ANEXO E – PROJETO-PILOTO NO BAIRRO BOM JARDIM	382
	ANEXO F – RELATÓRIO GERAL – BOM JARDIM	386
	ANEXO G – FORMULÁRIO APLICADO EM PROJETO-PILOTO	388

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é a perspectiva educacional da escola democrática, justa e de equidade, preme das premissas contemporâneas de defesa da universalidade e igualdade, e do respeito à diversidade em um contexto de direitos humanos. Todavia, pesquisadores da área da Educação Especial¹ asseveram que no contexto escolar contemporâneo incorporam-se situações em que se apresentam seja de forma implícita, velada ou explícita, discursos e/ou práticas de não-aceitação desses estudantes, que questionam as possibilidades de efetivação dessa perspectiva de escola ou que se posicionam contrariamente ao paradigma da inclusão.

Nos estudos sobre educação de pessoas com deficiência, lida-se, por vezes, com a descrença acerca da inclusão social e educacional deste segmento, bem como sobre suas potencialidades. Referido processo de descrença pauta-se, por sua vez, em compreensões equivocadas, amplamente disseminadas, sobre as possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem desses sujeitos. Infelizmente, ainda existem educadores que se mostram resistentes à inclusão, percebendo a escola apenas como um “receptáculo” inerte para tais estudantes, ao largo de se configurarem como público-alvo das mais recentes políticas educacionais vigentes. Aliado a esse contexto também se perfila a letargia das estruturas jurídicas garantidoras dos direitos dos sujeitos.

O panorama da educação inclusiva denuncia, portanto, a necessidade de pesquisas acadêmicas sobre a temática, sob o prisma de sua efetivação no âmbito do cumprimento do postulado normativamente, tanto pelo poder público quanto pelas escolas. Tem-se, ao certo, um duplo desafio: questionar conceitos que aparentam certa “pacificação” quanto à questão do paradigma da inclusão - posto que não se tem uma unidade em sua defesa por parte da sociedade em geral, nem da comunidade escolar - e, ao mesmo tempo, avaliar os desafios ainda presentes à sua efetivação.

Nesse sentido, esta pesquisa surge do reconhecimento da necessidade de se conhecer mais aprofundadamente as iniciativas do poder público para efetivação das disposições presentes na Convenção Internacional de Direitos das Pessoas com Deficiência (CIDPCD), em particular, no que referenda o art. 24², que trata da Educação e de seu direito. Referido artigo,

¹ LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. p. 26. SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A educação interativa, a cooperação e o ensino de atenção às diferenças. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de (org.). **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC. 2010. p. 11.

² Registre-se, de antemão, que o âmbito de efetivação do direito à educação focado neste trabalho refere-se ao contexto da escola de educação básica regular. Destarte, não se tecem considerações mais profundas sobre os parágrafos 4 e 5 do art. 24 da CIDPCD. A razão para não se abordar o parágrafo 4 do art. 24 da CIDPCD consiste

reconhece na letra da lei, o direito das pessoas com deficiência à educação sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, delineando objetivos e responsabilidades ao poder público para sua efetivação, de forma a assegurar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

Considerando, portanto, o atendimento aos preceitos estabelecidos em função de um amplo conjunto de legislações nacionais e internacionais, em particular da CIDPCD, a pesquisa surge da necessidade de analisar os desafios à execução das estratégias da Meta 1 da Educação Especial do Plano Municipal de Fortaleza 2015-2025.

Diante do exposto, cumpre destacar algumas perguntas que instrumentalizam a presente investigação, formuladas da seguinte maneira: a partir do paradigma da inclusão e do modelo de direitos humanos de deficiência, quais os desafios para a efetivação das metas e estratégias do PME 2015-2025, considerando sua relação com as obrigações do art. 24 da CIDPCD? Quais evidências na rede pública de Fortaleza de materialização/operacionalização de um projeto educacional realmente inclusivo e acordante com o modelo de direitos humanos? Faz-se, ainda, importante entender como se estruturam as relações entre a gênese histórico-jurídica da norma asseguradora da prerrogativa educacional e os desafios à materialização do direito à educação inclusiva de estudantes com deficiência no contexto da escola real: à luz da normativa quais iniciativas proporcionam ou não a inclusão?

Com suporte nesses questionamentos, esta investigação tem, como objetivos específicos:

- i. Fixar o art. 24 da CIDPCD como culminância do paradigma da inclusão a partir da historiografia conceitual e normativa da deficiência e de termos a ela correlatos;
- ii. Investigar a projeção das obrigações convencionais do art. 24, parágrafos 2 e 3, nas estratégias da Meta 1 da Educação Especial do PME 2015-2025;
- iii. Analisar os desafios que se apresentam ao cumprimento das estratégias da Meta 1 da Educação Especial do PME 2015-2025, a partir das pesquisas do GTEI.

Com vistas a possibilitar a organização de respostas e evidências quanto às questões delineadas, o referencial teórico que subsidia a análise e as argumentações aqui defendidas está organizado, em linhas gerais, da seguinte forma: na Educação, se pauta nos estudos da chamada Pedagogia da Diferença; na Sociologia e no Direito, promove-se o estudo das escolas americana

na sua pertinência ao âmbito da educação segregada, cuja análise não foi priorizada no recorte desta investigação. Já o motivo para não se analisar mais detidamente o parágrafo 5 do art. 24 da CIDPCD refere-se à sua correlação com obrigações relacionadas ao âmbito da educação universitária. Neste trabalho, enfocou-se, na pesquisa de campo, os desafios pertinentes especificamente à inclusão na educação básica.

e britânica sobre Deficiência (Disability Studies) e do que se entendeu como escolas ibero-americanas de deficiência (Estudios sobre la discapacidad), com referência em autores como Agustina Palacios e Asís Roig; na Filosofia Política, alude-se a críticos da Teoria de Justiça de matriz contratual de Rawls, considerando-se sobretudo os aportes de Eva Kittay, Martha C. Nussbaum, Patricia Cuenca e Anita Silvers.

Metodologicamente, a investigação qualifica-se como pesquisa qualitativa, com aspectos descritivos e uso de dados quantitativos. Referida natureza apresenta-se conforme às recomendações e classificações de metodólogos quando em pesquisas que visam à avaliação de metas, estratégias de projetos, programas e iniciativas públicas³. Assim, o estudo envolveu uma etapa teórica – voltada para formular quadros de referência dentro dos quais se delineia a pesquisa –; e uma parte empírica – dedicada a analisar uma face mensurável da realidade⁴.

Quanto às fontes utiliza-se a pesquisa documental (notas técnicas, pareceres e resoluções produzidos pelo MEC no que diz respeito à educação de pessoas com deficiências, banco de dados do site da Câmara dos Deputados, nos períodos compreendidos entre 1808 e 1889 e entre 1889 e 2017⁵); e bibliográfica, aliada à coleta *in lócus*, por meio de entrevista estruturada e aplicação de questionários⁶ em 30 escolas públicas municipais de Fortaleza/CE.

A pesquisa de campo contemplou 5 escolas⁷ com maior número de estudantes com deficiência matriculados em cada um dos seis distritos educacionais. Juntas, tais escolas atendem um total de 1.077 estudantes com deficiências (dentre os 4.175 matriculados no momento do recorte). A pesquisa empírica foi realizada no bojo de uma investigação maior efetivada no âmbito do Grupo de Trabalho em Educação Inclusiva (GTEI)⁸, junto ao Ministério Público do Ceará, do qual a pesquisadora é membro.

³ “Consistem nos estudos quantitativo-descritivos que dizem respeito à procura dos efeitos e resultados de todo um programa ou método específico de atividades de serviços ou auxílio, que podem dizer respeito à grande variedade de objetivos, relativos à educação, saúde e outros”. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2005. p. 214.

⁴ DEMO, Pedro. **Metodológica científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. amp. São Paulo: Atlas. 1995. p. 13.

⁵ Para a busca no primeiro período, entre 1808 e 1889, utilizou-se os termos “educação”, “ensino”, “instrução”, “surdomudo”, “surdo”, “cego”, “idiotismo”, “idiota”, “amental”, imbecil”, “imbecilidade”, “incorrigível”, “anormaes”, “asylos”, “asilos” e “hygiene infantil”. Para o levantamento da legislação brasileira entre 1889 e 2017, utilizou-se a pesquisa avançada do site da Câmara dos Deputados, pesquisando por todos os termos mencionados, acrescidos aos mais contemporâneos, tais como: “deficiente”, “deficiência”, “excepcional”, “retardo”, “retardado”, “incapaz”, “deficiente”, “aleijado”, “portador de necessidades educacionais especiais”, “portador de necessidades especiais” e “inválido”.

⁶ Em Anexo A. Em Anexos B e C encontram-se as autorizações de uso das informações prestadas por estes como representantes da gestão e das informações advindas do Procedimento Administrativo (PA) Nº 2016/364556.

⁷ Para identificação, cada distrito educacional foi nomeado como A, B, C, D, E e F, sendo cada uma das cinco escolas selecionadas em cada distrito classificadas em 1, 2, 3, 4 e 5. A combinação de cada letra e o número identifica as instituições perscrutadas.

⁸ Grupo criado junto ao Ministério Público do Ceará, sob Portaria-PA Nº 07/2016 de 27 de julho de 2016, e renovado pela Portaria Nº 11/2017 de 9 de novembro de 2017, disponíveis em anexo D deste trabalho. O primeiro destes instrumentos dispunha que o Grupo de Trabalho teria o objetivo de acompanhar o Procedimento

Diante do exposto e para atender aos objetivos explicitados, o presente estudo está organizado em capítulos com suas respectivas discussões, que buscam cercear os temas e categorias principais a eles referentes.

Há, neste sentido, um primeiro capítulo conceitual, destinado a responder questões estruturantes e basais para o esclarecimento da concepção de deficiência e de termos correlatos, que permeiam todo o trabalho. Esta necessária explanação parte da ideia de que é preciso, antes de qualquer trabalho que se proponha a analisar a realidade, perfazer o eterno retorno teórico que, tão paradoxalmente, se constitui como o melhor antídoto para o puramente retórico. Desta forma, busca-se combater a noção de que a teoria pode se arvorar em mundos alheios aos da prática⁹. Assim, faz-se necessário estabelecer um léxico que, a cada instante e a cada análise, possibilite construir uma percepção de deficiência e, correlativamente, de inclusão, de forma que tais conceitos não sejam utilizados segundo o que cada leitor deste trabalho pressupõe o que eles sejam, mas a partir de uma concepção que especificamente os animam, uniformemente. Com isto, se busca que, a cada vez que se leia “deficiência”, se subentenda o modelo de direitos humanos como referencial adequado de articulação do termo.

Analisa-se, assim, quais os mecanismos e os fatores que balizam a interpretação da deficiência na história da humanidade. Esta classificação não busca fomentar uma relação de substituição sucessiva de um modelo por outro, que se daria com o passar do tempo e com a “evolução” da humanidade. Veja-se que a alteração destas perspectivas não foi consolidada de forma estanque ou demarcada por uma evolução conceitual explícita¹⁰. Neste contexto, este

Administrativo instaurado para averiguar a situação em que se encontram as instituições da rede municipal de ensino de Fortaleza, no sentido de melhorar a prestação de serviços educacionais às crianças e aos adolescentes com deficiência. Sua composição inicial albergaria a 16ª Promotoria Cível, o projeto de extensão *Árvore-ser* (UFC) e a Secretaria Municipal de Educação. Já citada Portaria de atualização determinou que a composição incluiria, além da 16ª Promotoria Cível, os seguintes projetos de extensão da UFC: *Árvore-Ser*, coordenado pela Profa. Beatriz Rego Xavier e pela Sra. Luana Adriano Araújo; Projeto *Acessibilidade em Escolas de Ensino Fundamental e Médio das Redes Públicas Estadual e Municipal*, coordenado pela Profa. Zilsa Maria Pinto Santiago; e Grupo *Pró-inclusão: Pesquisas e Estudos sobre Educação Especial e Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores*, coordenado pela Profa. Francisca Geny Lustosa e pela Profa. Claudiana Maria Nogueira de Melo. De acordo com esta portaria, o objetivo do grupo passou a ser o desenvolvimento de ações que permitam o monitoramento das políticas públicas municipais relacionadas à Educação Inclusiva, com destaque para o que prevê a Lei nº 10.371/2015, que instituiu o Plano Municipal de Educação de Fortaleza (2015-2025).

⁹ A inspiração para esta percepção, bem como para o modo como se estruturou este trabalho, coaduna-se e serve em grande parte do exposto por Catherine Mackinnon, ao apontar: “It is common to say that something is good in theory but not in practice. I always want to say, then it is not such a good theory, is it? To be good in theory but not in practice posits a relation between theory and practice that places theory prior to practice, both methodologically and normatively, as if theory is a terrain unto itself. The conventional image of the relation between the two is first theory, then practice.” MACKINNON, Catharine A. *From Practice to Theory, or What is a White Woman Anyway?* In: **Yale Journal of Law & Feminism**. Vol. 4. 1991. p. 13. Em verdade, é possível traçar diversos paralelos entre o movimento social de pessoas com deficiência e o movimento feminista. Vid. Seção 2.1.3.

¹⁰ Em consonância, Aguado afirma: “Tales revoluciones, tales cambios, no son radicales ni suponen la anulación de lo anterior. En efecto, la historia de las deficiencias, como trataremos de ver a continuación, lejos de ser lineal

capítulo reporta-se fundamentalmente a questões de natureza semântica, que não são respondidas por uma perspectiva linear da humanidade. Considera-se, para desenvolver este pensamento não-evolucionista, o papel da linguagem de amoldar o pensamento; destarte, se a linguagem é pejorativa ou negativa¹¹, o pensamento e a prática concorrem para as mesmas conotações. A linguagem nos predispõe e nos indispõe a depender dos significados que encerra¹².

No segundo capítulo, intentou-se fixar historiografias conceituais e normativas da educação, destacando a culminância de referidos processos na interpretação do art. 24 do CIDPCD (Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência). Pelas possibilidades de interpretações desses marcos históricos, conceituais e normativos, evidenciase o art. 24 da CIDPCD como a “culminância do paradigma da inclusão”, em vista do direito à educação que está insculpido neste preceptivo, consubstanciando-se, em nossa óptica, a compreensão no âmbito dos direitos humanos.

Em sede de terceiro capítulo, há o objetivo de investigar a projeção das obrigações convencionais do art. 24, parágrafos 2 e 3, nas estratégias da Meta 1 da Educação Especial do PME 2015-2025. A ordem de apresentação das estratégias segue a mesma apresentada no capítulo 3. Assim, segmenta-se, neste capítulo, referida análise em uma divisão estabelecida segundo os âmbitos: estratégias que refletem as obrigações relacionadas às características básicas do direito à educação; estratégias que refletem obrigações convencionais contextuais; e estratégias que refletem as obrigações convencionais relacionadas a cegos, surdos e surdocegos.

Por fim, o quarto capítulo tem o objetivo de analisar os desafios que se apresentam ao cumprimento das estratégias da Meta 1 da Educação Especial do PME 2015-2025, a partir das pesquisas do GTEI, pautadas na aplicação de questionários nas 30 escolas com maior número

y acumulativa, aparece en una progresión multiforme caracterizada por la polémica y el conflicto, de forma que la irrupción de ideas, concepciones, planteamientos y prácticas nuevos no conlleva la liquidación de los anteriores, sino que coexiste con ellos, las más de la veces en clara confrontación y enfrentamiento. E, incluso, hay épocas en que se superponen produciéndose el pluralismo conceptual y técnico y la heterogeneidad de modelos que caracterizan a las décadas recientes (...) Dicho de forma más directa: en el tratamiento dado a los deficientes hay variaciones históricas entre épocas y entre culturas, pero también hay ciertas líneas persistentes que, de forma muy sintetizada, giran en torno a una constante histórica, la marginación.” AGUADO DÍAZ, A. L. **Historia de las deficiencias**. Escuela Libre, Editorial Fundación Once, Madrid, 1995.

¹¹ Conforme apontam Diniz et al, “assim como nos estudos raciais e de gênero, a relação entre os discursos sobre a natureza e a cultura impõe um pêndulo permanente entre o que se define como destino do corpo ou opressão social ao corpo”. DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur, **Rev. int. direitos human.**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, Dec. 2009. p. 67.

¹² RODRÍGUEZ-PICAVEA, Alejandro. DIVERTAD: dignidad y libertad en la diversidad: El modelo de la diversidad. Foro de Vida Independiente y Divertad. Primer Congreso Internacional Virtual sobre Discapacidad y Derechos Humanos. 2014 Disponible en: <http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/707/Pon_RodriguezPicaveaMatillaA_DivertadDignidadLibertad_2014.pdf?sequence=1> Acesso em: 29 set. 2017.

de estudantes com deficiência matriculados, sendo 5 de cada distrito educacional. Chamam-se de “desafio” os fatores que devem ser endereçados para que se caminhe na realização do conteúdo das metas e da estratégia do PME 2015-2025.

Em resumo, a partir da interpretação de deficiência proporcionada pelo modelo de direitos humanos, trata-se nesta dissertação do paradigma da inclusão como um conjunto de ferramentas conceituais estruturadas para combater as desigualdades advindas da condição de deficiência, tendo por objeto o enfrentamento dos parâmetros de normalidade que geram referidas desigualdades sociais, ambientais, políticas e culturais.

A inclusão, consagrada segundo acabamentos jurídicos que transparecem uma noção de processo completado ou em andamento, constitui-se como uma mudança de paradigma ainda emergente, tão atual e urgente como o minuto seguinte ao que se vive. É possível que, nesta perspectiva, estejamos experienciando a revolução¹³ que possibilitará a fixação da inclusão como paradigma¹⁴ característico da educação, a partir do que os instrumentos científicos, sociais e jurídicos que até então serviam plenamente à exclusão ou a marginalização decairão para dar lugar ao novo¹⁵.

Neste sentido, enquanto a conceituação de educação se firma analogamente à ideia de processo, de condução à realização do ser, a inclusão é um paradigma que permite colocar o problema da educação. Abandonar os paradigmas anteriores – da exclusão, da segregação e da integração – demanda abandonar completamente seus respectivos instrumentos e artifícios.

De um modo mais amplo, entendendo a inclusão como este novo paradigma, é preciso compreender de que modo nossas estruturas sociológicas, jurídicas e políticas precisam ser reconstruídas – ou melhor, destruídas e, posteriormente, construídas – para que este paradigma de fato se firme. Isto porque o abandono de um paradigma em crise por um novo não se

¹³ Mantoan entende que o momento vivenciado é o da crise de paradigmas. Neste sentido, afirma: “sendo ou não uma mudança radical, toda crise de paradigma é cercada de muita incerteza, de insegurança, mas também de muita liberdade e de ousadia para buscar outras alternativas, outras formas de interpretação e de conhecimento que nos sustente e nos norteie para realizar a mudança. E o que estamos vivendo no momento”. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: moderna. 2003. p. 11-12.

¹⁴ A definição de paradigma em Kuhn é associada-se a “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Ou seja, o paradigma fornece os instrumentais adequados para lidar com os quebra-cabeças, em face do que “homens cuja pesquisa está baseada em paradigmas compartilhados estão comprometidos com as mesmas regras e padrões para a prática científica”. KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 5.ed. São Paulo: Perspectiva. 1998. p. 13-30.

¹⁵ Opondo-se a uma visão processual da inclusão, Mantoan expressa que a inclusão é uma “mudança muito drástica de paradigma. (...) As instituições em geral reagem defendendo que a inclusão é um processo e que as escolas regulares não estão preparadas, que elas não atendem bem, mas para elas melhorarem, elas precisam de um desafio, precisam assumir a responsabilidade de trabalhar com todas as crianças, indistintamente, têm que se reconhecerem competentes e buscarem a competência para que a inclusão ocorra. Desta forma, a inclusão escolar não é um processo.” ALVES, Carlos Jordan Lapa Alves. ARAÚJO, Thalyta Nogueira de. Entrevista com Maria Teresa Eglér Mantoan: Educação Especial e Inclusão Escolar. In: **Rev. Educação, Artes e Inclusão**. v. 13. n. 2. 2017.

conforma com a noção de uma possível acumulação, obtida pelo desenvolvimento ou aprimoramento do velho paradigma. Este é antes um processo de reconstrução da área de estudos a partir de novos princípios, reconstrução esta que altera algumas das generalizações teóricas mais elementares, bem como muitos dos métodos e aplicações correntes¹⁶. Ressalve-se que o fato de possivelmente não termos amadurecido o paradigma da inclusão não dirime sua presença – apenas sua natureza se amoldará na medida em que vivenciamos e nos aprofundamos nas situações problemáticas ou quebra-cabeças apresentados neste período de transição¹⁷.

Por fim, em sede de esclarecimentos preliminares acerca dos termos utilizados neste trabalho, é preciso estabelecer algumas ressalvas. Destaque-se, primeiramente, que a expressão “alunos com necessidades educacionais especiais” não será utilizada a não ser quando se tenha por objetivo abordar a historicidade do termo. Sabe-se que esta é a expressão consagrada em diversos documentos oficiais para a referência ao estudante público-alvo da educação inclusiva, contudo, considerando-se o potencial da linguagem na determinação de nossas concepções e atitudes, opta-se pelas expressões “estudante com deficiência”, uma vez que esta terminologia permite uma identificação imediata com os titulares do direito cuja efetivação se investiga¹⁸, além de ensejar uma indeterminação do gênero do sujeito identificado.

Destaque-se, ainda, que, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o público-alvo da Educação Especial configura-se pelo segmento formado por estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento¹⁹ e com altas habilidades/superdotação. Nada obstante, o objeto do presente trabalho relaciona-se exclusivamente ao direito à educação assegurado a pessoas com deficiência. Apesar de a qualificação desta última categoria não enquadrar-se nos normativos que dizem respeito à deficiência, é preciso destacar a baixa expressividade da verificação de matrículas de alunos com altas habilidades ou superdotados na rede pública municipal. Esta baixa expressividade restou constatada na pesquisa de campo, na qual não se identificou, dentre os 1077 estudantes albergados pelo recorte, nenhum com altas habilidades ou superdotação. Por

¹⁶ KUHN, T. S. op cit. p. 116.

¹⁷ Idem. p. 222-223.

¹⁸ Esta mesma opção é feita por Santos, que critica a expressão “necessidades especiais” por ser imprecisa conceitualmente, o que pode levar tanto à nomeação de alunos sem deficiência como alunos com necessidades educacionais especiais quanto à exclusão de estudantes com deficiência pela argumentação da inexistência de requisitos que supram as demandas especiais destes. SANTOS, Jaciete Barbosa dos Santos. A “dialética da exclusão/inclusão na história da educação de ‘estudantes com deficiência’”. In: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 27-44, jan./jun., 2002. p. 32-33.

¹⁹ Esclareça-se, de início, que conforme comanda a Lei Nº. 12.764/2012, a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

este motivo, esta dissertação, ao se referir às legislações atinentes ao direito à educação do público-alvo da educação especial, reportar-se-á somente a “direito à educação de estudantes com deficiência”.

Sublinhe-se ainda utilização da expressão “educação inclusiva” no decorrer da dissertação, marcada pelo entendimento da educação segundo o paradigma da inclusão. A utilização da expressão “educação especial” será feita, contudo, nos momentos em que se repete os exatos termos constantes em documentos oficiais (como é o caso da seção da educação especial do PME 2015-2025) e quanto se quer destacar a educação especial enquanto área do âmbito da Pedagogia.

A partir destas considerações iniciais e metodológicas, inicia-se a investigação segundo os vieses propostos.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM UM PARADIGMA INCLUSIVO DE DIVERSIDADE: ANÁLISE CONCEITUAL, HISTÓRICA E NORMATIVA

A deficiência é um atributo em si mesmo? As respostas para esta questão escapam de um enquadramento unívoco sob a mesma moldura, uma vez que são moduladas de acordo com o tempo e o espaço do questionamento, sendo influenciadas, ainda, pelos objetivos dos interlocutores que interagem em seu direcionamento. Tal variabilidade se reflete na maneira como são e foram alcunhadas as pessoas com deficiências, taxadas com pechas diversas no delongar dos tempos: excepcionais, inválidas, aleijadas, retardadas, portadoras de necessidades especiais, dentre outras²⁰. O caso é que a história é marcada por pessoas que, por sua diferença, receberam denominações variadas, sendo alvo de concepções e tratamentos desiguais aos dispensados aos demais; ressalte-se que o apontamento desta diferença e de suas consequências esteve a cargo das instituições dominantes²¹, em expressão das relações de poder. A deficiência constrói-se, neste sentir, como um campo de lutas e tensões nem sempre tangíveis.

Tendo isto em vista, o objetivo deste capítulo é o de fixar o art. 24 da CIDPCD como culminância do paradigma da inclusão a partir da historiografia conceitual e normativa da deficiência e de termos a ela correlatos, abordando-se, então, os objetivos de efetivação que animam o direito à educação insculpidos neste preceptivo.

Tratar a deficiência a partir de sua historiografia significa mais do que explicitar a variação dos termos e conceitos tramados em sua teia de acordo com o tempo e espaço; de fato, a historicidade da deficiência obriga a reflexão das condições, dos planos de fundo que, em vez de meramente sustentarem um conceito flutuante de deficiência, nele se amalgamam. A deficiência não está cerzida por linhas históricas ao contexto social – é este, o próprio contexto social, que cerze, em um desdobramento, as condições de possibilidade de verificação da deficiência, dado que esta só passa a existir socialmente a partir de uma prática que a objetiva e um discurso que a nomeia, ambos com pretensão de configurarem a verdade²². Dessa maneira,

²⁰ Cf. SASSAKI, Romeu. Como chamar as pessoas que tem deficiência? **Vida independente**: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR. 2003. p. 12-16

²¹ AGUADO DÍAZ, A. L. **Historia de las deficiencias**. Escuela Libre, Editorial Fundación Once, Madrid, 1995. p. 20.

²² Este é o sentido expressado por Lobo em sua pesquisa, sob cuja perspectiva assenta-se a premissa da qual parte este trabalho, de buscar entender, inicialmente, quais as condições de possibilidade da caracterização do grupo de pessoas titulares do Direito à Educação Inclusiva. Aponta a autora: “Pesquisar a genealogia da preocupação com os indivíduos considerados deficientes, as táticas que os individualizaram a partir de suas diferenças, não no sentido de julgar-lhes a cientificidade, mas de promover a visibilidade de um novo tipo de poder que elas representam. Trabalhar o passado, seguir a trilha das antigas proveniências, articular pontos de emergência das atuais formações é pretender a crítica do presente; dos mecanismos normalizadores das deficiências que por extensão deslocam-se por toda a sociedade.” LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina. 2008. p. 20-21.

pode-se dizer que a premissa do modelo social – de que o meio determina a deficiência – esteve insita às perspectivas encontradas em arqueologias ou genealogias da deficiência²³.

Com vistas a compreender o traçar histórico-social das errâncias semânticas da deficiência, serão essenciais duas categorias: os modelos de deficiência e os paradigmas. Os modelos referem-se aos às modulações das interpretações da deficiência. Pautou-se, para a análise destes modelos, sobretudo, nos conceitos propostos por Agustina Palacios²⁴, que estrutura os modelos de prescindência, reabilitador e social de deficiência. Acrescenta-se, a esta análise, o modelo de direitos humanos de deficiência proposto por Teresia Degener, entendendo-o como quadro referencial adequado para interpretar a deficiência. Já os paradigmas são as técnicas e os artifícios que possibilitam estruturar e modular a interação das pessoas com deficiência em sociedade. Considerou-se, na abordagem dos paradigmas, a que os divide em de exclusão, de segregação, de integração e de inclusão²⁵.

Assim, veja-se, por exemplo, que uma tecnologia típica do paradigma da integração para o endereçamento da desigualdade é a normalização, que enfoca o indivíduo anormal como objeto a ser transformado na interação indivíduo-sociedade. Por outro lado, um artifício comum ao paradigma da inclusão consiste no enfoque na sociedade – e não no indivíduo – como instância-alvo das modificações demandadas pelo enfrentamento das desigualdades derivadas da interação, que passa a se formatar na direção sociedade-indivíduo.

Estas tecnologias produtivas de poder se aperfeiçoam em conformidade com os modos de interpretação da deficiência. Observe-se, por exemplo, que o modelo reabilitador pauta a deficiência como algo a ser combatido e minimizado, reabilitando-se as condições consideradas normais. Para tanto, o paradigma da integração fornece o instrumental adequado, com

²³ Lobo entende que “a deficiência como coisa não existe, o que não quer dizer que deixa de ser algo”. LOBO, Lilia Ferreira. op. cit. p. 21. Tal perspectiva é revista pela crítica feminista e culturalista, conforme se vê na seção 2.1.2.

²⁴ PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad**: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: CINCA. 2008. p. 24 y ss. PALACIOS, Agustina. BARRIFI, Francisco. **La discapacidad como una cuestión de derechos humanos**: una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad. Madrid: Ediciones Cinca. 2007. PALACIOS, Agustina. **El modelo de la diversidad**: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Madrid: Ediciones Diversitas- AIES. 2006.

²⁵ Utilizando tais paradigmas: CARDOSO, Marilene da Silva Cardoso. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão a inclusão – uma longa caminhada. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, José Mouriño. **Educação Especial**: em direção à Educação Inclusiva. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2006. SASSAKI, Romeo. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA. 1997. SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS. 1987 SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 135-153, 2009. O CDPD, em sua Observação Geral nº 4, também utiliza tais paradigmas de exclusão, segregação, integração e inclusão no contexto educacional. In: ONU. Observación General Nº4. Educación inclusiva. Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. CRPD/C/GC/4. 2016. .

tecnologias e artifícios de normalização. Por este motivo, é possível dizer, que o paradigma da integração alcança sua melhor performance quanto o modelo reabilitador é o que modula a interpretação da deficiência.

Ressalte-se que uma abordagem historiográfica relativiza os papéis de mencionados modelos, paradigmas e categorias. Portanto, esta categorização perfaz-se reconhecidamente imperfeita, na medida em que pode vir a homogeneizar e generalizar acontecimentos pelo seu tempo e espaço. Conquanto a autora tenda a acreditar que “o verdadeiro sentido histórico reconhece que nós vivemos sem referências ou sem coordenadas originárias, em miríades de acontecimentos perdidos”²⁶, tendo ciência de que, as forças da história não obedecem ao tipo de regularidade que esta categorização pode findar por propor, esta é uma opção metodológica importante para o entendimento de políticas públicas educacionais inclusivas, por considerar tanto a historiografia quanto as classificações reducionistas²⁷.

A partir destas categorias, investiga-se as influências do modelo social/de direitos humanos – e do paradigma da inclusão – no processo de concepção identitária da pessoa com deficiência, tentando averiguar-se de que maneira a garantia do direito à educação inclusiva pode configurar-se enquanto substrato apto ao florescer da diferença ou da diversidade. Para tanto, faz-se premente uma necessária revisão no discurso de direitos humanos, tendo por base as premissas da CIDPCD, cujo enfoque aponta a deficiência como consequência de uma sociedade que não se encontra pensada nem desenhada para atender às necessidades de todas as pessoas, o que evidencia a adequabilidade da reabilitação da sociedade – e não das pessoas.

A segunda seção deste capítulo dedica-se a explanação do histórico constitucional, convencional, legislativo e regulamentar do direito à educação de pessoas com deficiência no contexto nacional, buscando elucidar de que maneira a compreensão acerca da inclusão estruturou-se no âmbito do reconhecimento do direito à educação. Conforme aponta Lobo, trabalhar o passado é pretender a crítica do presente e, no caso das deficiências, dos mecanismos normalizadores de dominação que por extensão deslocam-se por toda a sociedade²⁸. Partindo

²⁶ FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Ed. Graal. 1979. p. 29.

²⁷ Lobo entende que não é preciso rejeitar completamente os universais antropológicos, resguardando-se estritamente o necessário. LOBO, Lilia Ferreira. op. cit. p. 21. Neste sentido, com o fito de minimizar os possíveis atritos e sincretismos metodológicos entre uma análise historiográfica e uma categorização de modelos de deficiência, prioriza-se a linguagem que identifica predominância – e não subsunção – de modelos em determinadas épocas e lugares. Além disso, intentar-se-á correlacionar o modelo sempre com elementos unitários – os acontecimentos singulares que Foucault considera –, com o desiderato de identificar, entre eles, predominância – mas nunca exclusividade – de determinadas forças históricas e sociais. Ademais, jamais se entenderá que um modelo substitui o outro, em uma espécie de evolucionismo histórico; em verdade, tais modelos sobrepõem-se e se entrelaçam em seus elementos – sobretudo discursivamente, ao considerarmos que a “inclusão” resta frequentemente utilizada como maquiagem discursiva de práticas exclusivas e segregacionistas.

²⁸ LOBO, Lilia Ferreira. op. cit. p. 20.

desta premissa, busca-se entender, como se construíram os estereótipos acerca da inter-relação entre educação e deficiência no âmbito normativo, culminando na análise do texto convencional, a partir do qual a inclusão é possível pelo abandono de estereótipos²⁹.

Por fim, uma vez fixada a importância do art. 24 da CIDPCD para a estruturação do direito à educação inclusiva no âmbito normativo, dado seu *status* formal e materialmente constitucional, a terceira seção deste capítulo busca fixar quais os sentidos estabelecidos no parágrafo primeiro deste preceptivo, que elenca os objetivos do direito à educação cotejado. Este trabalho não poderia escusar-se de analisar os termos insertos nestes objetivos, uma vez que uma indefinição dos objetivos da educação pode se configurar como substrato de justificativas para a não realização da inclusão. Não raro, é possível perceber, nos discursos “anti-inclusão” que a) há estudantes com deficiência que, por sua deficiência, não podem ser incluídos, em face do que a inclusão é prejudicial; b) há estudantes com deficiência que, por sua deficiência, não são capazes de aprender, em face do que qualquer ensino voltado para estes seria inútil; c) há estudantes com deficiência que, por sua deficiência, prejudicariam os demais, sem deficiência, em face do que o melhor seria segregá-los em instituições especiais.

Veja-se que é preciso desvelar quais os sentidos estabelecidos no parágrafo primeiro do art. 24, se escusando de tratá-los como letra morta ou como carta de princípios unicamente voltada para manter aparências³⁰. Discute-se principalmente qual concepção de igualdade fundamental aos conceitos de igualdade de oportunidades e não-discriminação, basilares à efetivação do direito à educação de pessoas com deficiência. A releitura da igualdade proposta, como referencial dentro do qual se articulam as noções de igualdade de oportunidades e não-discriminação, se faz pertinente em face do argumento da impossibilidade do desenvolvimento da autonomia ou de algumas capacidades específicas que não raro fundamenta uma percepção de que o direito à educação inclusiva de algumas pessoas com deficiência não tem a mesma relevância que a efetivação de direitos de saúde ou de assistência.

Em verdade, é preciso ressaltar que se partiu, nesta investigação, da hipótese diametralmente oposta: de que a efetivação do direito à educação inclusiva relaciona-se

²⁹ Neste sentido, Werneck predica no reconhecimento da diferença o caminho para o abandono de estereótipos: “Alunos diferentes terão oportunidades diferentes, para que o ensino alcance os mesmos objetivos. Incluir é abandonar estereótipos”. WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro:WVA. 1997.

³⁰ Esta preocupação é expressa igualmente na Observação Geral Nº 1 do Comitê de Direito das Crianças, que, ao abordar o parágrafo 1 do art. 29 da CDC, fixador dos objetivos da educação, afirma: “Sin embargo, en los programas y políticas nacionales e internacionales en materia de educación que realmente importan, es muy frecuente que gran parte de los elementos enunciados en el párrafo 1 del artículo 29 no estén presentes o figuren únicamente como una idea de último momento para guardar las apariencias”. ONU. Observación General Nº1. Propósitos de la educación. Comité sobre los Derechos de los Niños. CRC/GC/2001/1. 2001. Disponível em: <http://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/01.pdf> Acesso em: 23 set. 2017.

invariavelmente com as noções de independência, autonomia e capacidades. Contudo, entendeu-se, ao fim, que a noção de igualdade pautada nestes pressupostos, quando utilizada para fundamentar a efetivação do direito à educação inclusiva, tem o potencial de excluir estudantes com deficiência que jamais lograrão os caracteres pré-fixados abstratamente enquanto atinentes a estas noções, justificando, neste sentido, o paradigma da segregação ou mesmo da exclusão. Isto se faz sentir, por exemplo, na ideia de que as medidas de apoio garantidas na efetivação do direito à educação, embora possam ter a função de desenvolver a autonomia e a independência – como é o caso do fornecimento do profissional de apoio – não podem ser derogadas por um pré-juízo de que esta função jamais será alcançada por determinado estudante com deficiência. Em última instância, o fato de que um estudante com deficiência possa vir a necessitar permanentemente de uma medida de apoio não pode derogar a ideia de igualdade insculpida como fundamento da efetivação do direito à educação.

Estruturalmente, este capítulo é feito de três seções secundárias, sendo cada uma composta por três seções terciárias. Considerando este como um capítulo tendente a fixar pressupostos teóricos essenciais que possibilitem o desenrolar da pesquisa, ao final de cada seção secundária, serão propostas respostas para até seis questionamentos teóricos, estruturantes da investigação, que motivaram a averiguação alinhavada na forma segmentada. Intenta-se, neste primeiro capítulo, estabelecer os pontos de partida sob a égide dos quais se analisarão os desafios da efetivação do direito à educação inclusiva em Fortaleza/CE, elegendo-se a CIDPCD como marco normativo adequado para abordar a temática.

2.1 Saber para ser: a Educação Inclusiva na construção da(s) identidade(s) da pessoa com deficiência enquanto uma questão de Direitos Humanos

A transmutação dos paradigmas de interpretação da deficiência em sociedade gerou uma variabilidade de definições de deficiência, ensejando modos, modelos de encará-la, funcionando estes enquanto quadros referenciais por meio dos quais esta pode ser acessada e percebida em sociedade. Nada obstante, face à deficiência, a primeira pergunta a se fazer é, consoante apontado por Stiker³¹, sempre esquecida: por que determinadas condições são denominadas pelo termo etimologicamente negativo “deficiência”? Em virtude desta indagação, emergem os questionamentos: por que aqueles que nascem ou se tornaram de alguma forma diferentes são qualificados em tantas categorias? E por que, depois de séculos de nomeação e classificação, a deficiência ainda emerge como o inesperado, como um fator para o qual a

³¹ STIKER, Henri-Jacques. **A history of disability**. Tradução: William Sayers. Ann Harbor: The University of Michigan Press. 2002. p. 5.

sociedade não está preparada?

Convém analisarmos, nesse sentido, que enquanto os dicionários mantêm a associação entre o conceito de deficiência e as ideias de imperfeição, de falta e de lacuna, a CIDPCD considera, em seu texto preambular, o conceito de deficiência – reconhecidamente em evolução – enquanto resultante 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. Esta noção alberga uma concepção complexa de deficiência, cuja verificação não pode ser estruturada a partir da mera identificação de um corpo ou de um comportamento diferentes do padrão.

Em face disto, esta seção intenta direcionar os seguintes questionamentos:

1 – Como se estruturam os modelos de interpretação da deficiência face aos paradigmas que regeram, no delongar do tempo, a interação destas em sociedade?

2 – A partir de que modelo a educação passa a ser considerada como um direito de pessoas com deficiência?

3 – Qual o modelo adequado para abordar o direito à educação inclusiva plasmado na CIDPCD?

4 - De que forma se articulam as noções de normal e anormal em face de tais modelos e paradigmas?

5 – De que forma se articulam as noções de diferença e diversidade no contexto da deficiência e da educação inclusiva?

6 – O direito à educação inclusiva aceita a deficiência enquanto uma identidade e, se sim, qual a sua relevância na formação da identidade da pessoa com deficiência?

As respostas apresentadas têm por norte compreender os diferentes paradigmas e concepções educacionais voltados para a pessoa com deficiência, bem como perceber a importância da inclusão desses sujeitos, com vistas a entender qual o contexto educacional que valoriza “a construção de uma sociedade mais justa, que respeite e valorize as diferenças das condições físicas, psíquicas, mentais, culturais e econômicas de todas as pessoas”³².

2.1.1 Da exclusão à inclusão, do prescindente ao social: trajetórias da percepção acerca da deficiência

Pautando-se sob tessituras diversas do delongar da história, as percepções acerca das

³²AMARO, Deigles Giacomelli. MACEDO, Lino de. Da lógica da exclusão à lógica da inclusão: reflexão sobre uma estratégia de apoio à inclusão escolar. In: **II Seminário Internacional Sociedade Inclusiva** - Puc Minas, Belo Horizonte. out. 2001.

peças com deficiências são marcadas por diferentes conotações sociais, denotadas pelas relações destas com as demais, sem deficiência. Estabelece-se uma semântica social da deficiência, associada às peculiaridades de cada cenário sociotemporal – identificando-se apenas uma constante histórica: a marginalização³³⁻³⁴. No âmbito educacional, os paradigmas de exclusão, segregação, integração e inclusão permearam tal modulação conceitual, correlacionando-se com a polivalência histórica do termo “deficiência”.

Em tal senda historiográfica, convém analisar inicialmente que, a despeito de inexistirem indícios acerca do tratamento da deficiência nos primeiros agrupamentos humanos, pode-se supor que as características aparentes de citadas populações primordiais – como o nomadismo e a cooperação egoísta - sugerem que os primeiros indivíduos não enquadrados no padrão apto à sobrevivência findavam por serem abandonados ou eliminados³⁵⁻³⁶. Isto porque os requisitos básicos para a realização da principal atividade de sobrevivência – a caça – provavelmente demandariam capacidades físicas e intelectuais ausentes na realidade de determinadas deficiências.

A partir do Neolítico, com o desenvolvimento de divindades, de práticas medicinais, de unidades familiares básicas, da racionalização de recursos e de uma consciência social, pode-se supor que o ser humano passou a ter mais atenção às práticas paliativas e curativas,

³³ Aqui cumpre ressaltar, novamente, que a explanação de modelos e paradigmas de interação propostos não condiz com uma noção estanque da realidade, de superação de um paradigma por outro. Em verdade, tais práticas e tais modelos ainda hoje se sobrepõem, convivendo, não raro, dentro do mesmo ordenamento jurídico. Não se pretende, contudo, nesta seção, esgotar as concepções e posições histórico-normativas acerca da deficiência; em verdade, almeja-se explicar a forma como a interpretação da deficiência em sociedade modelou o serviço educacional a esta ofertado, porquanto derive este não da “deficiência” enquanto dado da natureza, mas da “imagem construída e impressa em nossa mente”. In: RIBAS, João B. Cintra. **O que são pessoas deficientes**. Coleção Primeiros passos. São Paulo: Nova cultura. 1985. p. 9.

³⁴ Citado paradigma de marginalização gera conceitos e noções de deficiência traçados no exterior da experiência da deficiência. Com efeito, aponta Ross: “a pessoa com deficiência tem sido descrita, narrada, interpretada, dirigida, vigiada, protegida, controlada, inferiorizada, infantilizada, fragmentada, rejeitada, ‘endemoniada’, divinizada, rotulada, estereotipada, dessexualizada, desracionalizada, despolarizada, descaracterizada, enfim, desumanizada pelos olhares classificatórios daqueles que usufruem dos elementos do saber e do poder sociais”. ROSS, Paulo Ricardo. **Exclusão das pessoas com história de deficiência: a era da não alteridade**. IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Ced, Florianópolis: 2002.

³⁵ BIANCHETTI, Lucidio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucidio. FREIRE, Ida Mara. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 7. ed. Campinas: Papyrus. 1998. p. 28. BARBOSA-FOHRMANN, Ana Paula; KIEFER, Sandra Filomena Wagner. Modelo social de abordagem dos direitos humanos das pessoas com deficiência. In: MENEZES, Joyceane Bezerra de. **Direito das pessoas com deficiência psíquica e intelectual nas relações privadas após a Convenção de Nova York e a Lei Brasileira de Inclusão**. Rio de Janeiro: Processo. 2016. p. 53.

³⁶ Destaquemos, contudo, que a existência de ossos pré-históricos denotando fraturas consolidadas põem em dúvida esta percepção. Aponta Otto da Silva Marques: “Como sobreviveu esse homem de perna com fratura solidificada com sério desvio? Como conseguiu integrar-se ao seu grupo, e com que tipo de papel? Sim, pois se não tivesse sido integrado, seus ossos não estariam na caverna em que foram encontrados... Como participou, pelo resto de sua longa vida, das atividades de sua família ou de seu grupo? Seu vulto, coxeando pelos agrestes e perigosos caminhos, num ponto perdido da Pré-História, permanecerá sem maiores explicações em nossa imaginação.” SILVA, Otto Marques da. op. cit. 1987. p. 22.

conduzidas por magos e feiticeiros em um panorama completamente esotérico. A existência em vasos e urnas neolíticos de representações de homens “com evidentes sinais de deformidades de natureza permanente, sendo alguma delas consequência de má-formações congênitas”³⁷ podem indicar a sobrevivência de tais indivíduos, neste período, até a idade adulta³⁸.

No Egito Antigo de 5000 a.C., o desenvolvimento da medicina concomitante à uma consideração de uma gênese esotérica da deficiência e das doenças graves – consideradas como advindas dos maus espíritos – levavam ao tratamento destas condições a partir da associação de medicamentos e rituais místicos. Tais auxílios estão registrados especialmente nos Papiros de Ebers - o de Edwin Smith e o de Brugsch -, indicadores de tratamentos para, respectivamente, doenças e deficiências visuais, questões ortopédicas e surdez³⁹. Ademais, a sociedade do Egito antigo tolerava crianças com diferenças físicas, chegando a banir por decreto a prática de infanticídio⁴⁰. Há, ainda, evidências de aceitação da deficiência no papiro de Amenemope, no qual há a explícita vedação a quaisquer práticas de zombaria com anões ou cegos⁴¹.

Dentre os Hebreus, as pessoas com deficiências passaram a indicar impureza e pecado⁴², sendo então excluídas das práticas ritualísticas monoteístas⁴³. Contudo, as práticas de infanticídio ou abandono não foram levadas a cabo por este povo, identificando-se a integração de referidas pessoas com deficiência à sociedade hebraica deste período, a despeito de estarem estas possivelmente excluídas das práticas religiosas, uma vez que a significação religiosa deficiência situava-se em sua incompletude ou inépcia espiritual até mesmo para o sacrifício⁴⁴. Ainda assim, tanto em Levítico quanto em Êxodo, os castigos corporais baseados em amputações mantinham-se endossados como matéria pertinente ao âmbito normativo⁴⁵.

³⁷ SILVA, Otto Marques da. op. cit. 1987. p. 26.

³⁸ Silva aponta a existência de diversos povos primitivos do neolítico em que as pessoas com deficiência não só não eram rejeitadas, como tinham papéis relevantes na estrutura social. Ainda assim, a prática de extermínio de crianças ou adultos com deficiência foi largamente endossada em tais comunidades tribais, sendo ainda hoje levada a cabo em grupamentos que permaneceram isolados e ligados a seus costumes tradicionais. Idem. p. 27-30.

³⁹ Ibidem. p. 34-40.

⁴⁰ SHAPIRO, Arthur. **Everybody belongs**: changing negative attitudes toward classmates with disabilities. NY: Taylor & Francis e-Library. 2004. p. 156.

⁴¹ KOZMA, Chahira. Historical Review Dwarfs in Ancient Egypt. **American Journal of Medical Genetics**. 140A:303–311. 2006. p. 311.

⁴² STIKER, Henri-Jacques. op. cit. p. 24.

⁴³ Em Levítico 21:16-22: “O senhor disse a Moisés: ‘Dize a Aarão o seguinte: homem algum de tua linhagem, por todas as gerações, que tiver um defeito corporal, oferecerá o pão de seu Deus. Desse modo, serão excluídos todos aqueles que tiverem alguma deformidade: cegos, coxos, mutilados, pessoas de membros desproporcionados, ou tendo uma fratura do pé ou da mão, corcundas ou anões, os que tiverem uma mancha no olho ou uma sarna, um darto ou um dos testículos quebrado. Homem algum da linhagem de Aarão, o sacerdote, que for deformado, oferecerá os sacrifícios consumidos pelo fogo. Sendo vítima de uma deformidade, não poderá apresentar-se para oferecer o pão de seu Deus”. No mesmo livro, há a proibição de que se moleste o surdo ou o cego (Levítico 19: 14).

⁴⁴ STIKER, Henri-Jacques. op. cit. p. 30-31.

⁴⁵ SILVA, Otto Marques da. op. cit. p. 53-54.

Durante a Grécia Antiga, a exclusão de pessoas com deficiência se fazia premente por meio de práticas de sacrifícios ou ocultamento⁴⁶. A prática de infanticídio fora então considerada importante para controlar a natureza da população espartana, promovendo, igualmente, os ideais de raça pura e potencial cumprimento dos objetivos militares⁴⁷. Plutarco (45 d.C -120 d.C), analisando historiograficamente a organização familiar na Esparta de períodos remotos, afirmava que toda criança nascida devia ser levadas aos anciãos, que analisavam sua compleição, condenando aquelas que não tivessem um “corpo bem formado e são” à morte⁴⁸. Em Roma, sob a égide do mesmo ímpeto de alijamento das imperfeições, o poder familiar albergava o aval para o extermínio do filho que nascesse “disforme, mediante o julgamento de cinco vizinhos”⁴⁹, segundo os preceptivos da Lei das XII Tábuas⁵⁰.

Na Grécia Antiga, outras práticas restam perpetradas, que não a de imediato assassinato da criança nascida com deficiência, como a prática de exposição⁵¹. Os incentivos a tais atitudes face à deficiência restavam endossados por filósofos como Platão (428 a.C - 347 a.C) - que

⁴⁶ Ribeiro et al entendem que “na Grécia antiga, bebês que nasciam com deficiência eram comumente sacrificados ou escondidos”. In: RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa et al. História da educação especial: da exclusão à inclusão. In: SANTOS, Geandra Cláudia Silva Santos et al. Inclusão: saberes, reflexões e possibilidades de uma prática em construção. Fortaleza: EdUECE. 2015.) No mesmo sentido: SILVA, Aline Maria da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: InterSaberes. 2012. p. 15.

⁴⁷ PALACIOS, Agustina. op cit.. 2008. p. 43.

⁴⁸ A análise é feita na obra sobre a vida do legislador espartano Licurgo, lembrado por sua influencia na Esparta do século V a.C: “Nacido un hijo, no era dueño el padre de criarle, sino que tomándole en los brazos, le llevaba a un sitio llamado Lesca, donde sentados los más ancianos de la tribu, reconocían el niño, y si era bien formado y robusto, disponían que se le criase repartiéndole una de las nueve mil suertes; mas si le hallaban degenerado y monstruoso, mandaban llevarle las que se llamaban apotetas o expositorios, lugar profundo junto al Taigeto; como que a un parto no dispuesto desde luego para tener un cuerpo bien formado y sano, por sí y por la ciudad le valía más esto que el vivir”. PLUTARCO. **Las vidas paralelas**. Madrid: Imprenta Nacional. 1821-1830. p. 101.

⁴⁹ MEIRA, Silvio A. B. **A lei das XII tábuas: fonte do direito público e privado**. 3. ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Forense. 1972. p. 169.

⁵⁰ Silva ressalta a existência de diversas figuras romanas que, em condição de deficiência, não sofreram o destino vaticinado legislativamente, como Cláudio I, imperador no período entre 41 d.C e 54 d.C. Segundo o autor, tal personagem “apresentava-se com andar claudicante sobre pernas compridas e finas; mantinha a cabeça oscilante sobre o pescoço longo e fino; além disso, gaguejava e sofria muito com as dores provocadas pela gota. Seus pais haviam-no considerado, quando pequeno, uma espécie de retardado mental e sua mãe chegara a ele se referir como um ‘monstro inacabado’”. SILVA, Otto Marques. op. cit. 1987. p. 97.

⁵¹ “Stiker explica assim a prática da exposição: “The exposure of the deformed infants means taking them outside the settlement to an unknown location and letting them expire in a hole in the ground or drown in a course of water. (...) Exposing them is only returning them to the gods. They are not killed; they are sacrificed to the gods”. In: STIKER, Henri-Jacques. op. cit.. 2002. p. 39. Silva acrescenta, em sua percepção, outros elementos: “No antigo Peloponeso, sob a liderança guerreira de Esparta, havia também outras formas de dispor de crianças malformadas ou doentias. Não ocorria necessariamente a morte, mas a “exposição” (tal exposição dava-se em local onde a criança podia ser encontrada. No entanto, o chamado “abandono” correspondia a deixar à própria sorte para morrer. Princípio genericamente aceito na Grécia, não era todavia aceito na sociedade de Tebas, igualmente “civilizada”). Recorriam os seus habitantes a lugares considerados como sagrados, tais como as florestas, os vestíbulos dos templos, as beiras dos rios, as cavernas, onde as crianças eram deixadas bem embrulhadas numa grande panela de barro ou num cesto, com roupas que continham seus símbolos maternos (“Xymbola metrós”). Elas podiam sobreviver ou não. Os símbolos bordados nas roupas e nas cobertas poderiam inclusive levar à identificação da família original. Caso uma criança assim exposta morresse, a manta e vestidos acabavam servindo para adorno em seu funeral.” SILVA, Otto Marques. op. cit. 1987

apontava a necessidade de esconder aqueles que apresentassem “alguma deformidade” em “local proibido e secreto, como convém”⁵² - e Aristóteles (384 a.C – 322 a.C) - ao propugnar este a urgência de uma lei impondo que nenhuma criança deformada viverá⁵³.

Ilustrativamente, veja-se o contado por Heródoto, considerado o primeiro historiador da humanidade, ao narrar a história de Creso, último rei da Lídia. Reporta o historiador que tal rei tivera em sua prole dois filhos: Átio, que “mostrava-se em tudo superior aos jovens de sua idade” e um segundo, cujo nome não chega a ser citado, “vitimado por uma desgraça de nascença: era surdo-mudo”. Conta-se que este segundo significou o presságio do ocaso de seu pai, que, ao consultar o oráculo de Delfos no afã de curar seu filho, recebeu deste a resposta “não procureis ouvir no vosso palácio a voz tão desejada do vosso filho. Melhor será para vós não ouvi-la nunca; ele começará a falar no dia em que começar a vossa desgraça”. De fato, tal profecia viria a se concretizar na “recuperação da voz” deste filho, “curado” no momento exato da morte de seu progenitor para alertá-lo de um ataque próximo⁵⁴.

Tais discursos evidenciam, no período, a predominância de um modelo de prescindência de deficiência, caracterizado pela justificação religiosa ou esotérica da deficiência – que teria sua gênese no alvedrio dos deuses, enunciando um castigo ou um presságio de uma catástrofe - e pela consideração de que a pessoa com deficiência não tem nada a aportar à sociedade – sendo um peso, uma carga a ser suportada pelos seus. O modelo de prescindência de deficiência se distingue, ainda, em duas percepções, distintas em face da prática de infanticídio, presente em um e ausente em outro⁵⁵. São eles: submodelo eugênico e submodelo de marginalização.

Segundo o submodelo eugênico, a vida da pessoa com deficiência não vale a pena de ser vivida, praticando-se o infanticídio. Assim, quando se assassina uma criança com deficiência, se faz nada mais do que cumprir as ordens do Estado, dotado este da faculdade de evitar que cidadãos nasçam “disformes o contrahechos”⁵⁶. Tal conduta não só era considerada comum, como qualificada dentro de um parâmetro de razoabilidade e racionalidade, conforme

⁵² PLATÃO. **A República**. Trad. J. Guinsburg, Vol. 2. São Paulo: DIFEL. 1965. p. 22

⁵³ Em pesquisa às diferentes traduções de Política, foram encontradas algumas inconsistências. Na tradução brasileira de Política, consta “sobre o destino das crianças recém-nascidas, deve haver uma lei que decida os que serão expostos e os que serão criados”. ARISTÓTELES. **A política**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2006. p. 73. Em Inglês, o texto é o seguinte: as to exposure and rearing of children, let there be a law that no deformed child shall live ARISTOTELES. **Politics**. Trad. Benjamin Jowett. Kitchener: Batoche Books. 1999. p. 178. Em espanhol: “Concerniente a la exposición y crianza de las criaturas, debe haber una ley que prohíba criar a un [niño] deforme”. ARISTOTELES. **Politeia** (La Política). Trad. Manuel Briceño Jáuregui. Bogotá: Impr. Patriótica. 1989. p.635. Há uma dissonância entre as traduções, na medida em que a lei, na versão brasileira, deve decidir quais serão expostos e os que seram educados, enquanto nas versões americana e espanhola, a função da lei seria proibir que os deformados sobrevivessem.

⁵⁴ HERÓDOTO. **História**. Trad. J. Brito Broca. Rio: W. M. Jackson Inc. 1950. p. 45-70.

⁵⁵ PALACIOS, Agustina. op. cit. 2008. p. 37 e ss.

⁵⁶ Idem. p. 40.

é possível perceber pelos escritos de Sêneca (4 a.C – 65 d.C)⁵⁷.

Nada obstante, existiram casos em que a deficiência não era manifesta ao nascimento ou mesmo sua caracterização não era considerada propriamente uma “deformidade”, como em situações de surdez ou cegueira⁵⁸, não evidentes até momento posterior. Em outros casos, não se assassinava as crianças em virtude de compaixão, deixando-se que vivessem. Nestas situações, em Atenas, havia previsões legais comandando o fornecimento de provisões para pessoas pobres e com deficiências⁵⁹. Já em Esparta, o infanticídio e o abandono foram praticados, identificando-se, ainda, nesta localidade, o hábito de se mutilar crianças, com o fim de encaminhá-los à mendicância. Do mesmo modo, em Roma, o infanticídio não foi praticado com regularidade, sendo que o abandono de pessoas com deficiência tornou a prática de esmolas um negócio rentável e comum⁶⁰.

Ressalte-se que no caso de pessoas que adquirissem a deficiência posteriormente ao nascimento – sobretudo em situações de guerra -, não se efetivavam as práticas de eliminação. Nestas situações, o Estado não raro fornecia provisões a estes indivíduos, tais como comidas, dinheiro e territórios. Palacios aponta dois prováveis motivos para tanto: por um lado, é possível que assim se fazia em virtude da ausência de estigma ao nascimento, por outro, esta via pode ter se consagrado como uma forma de demonstrar aos guerreiros que não quedariam desamparados caso viessem a sofrer acidentes durante batalhas⁶¹.

Cumpra ainda ressaltar que persistem, na Antiguidade, organizações educacionais estruturadas segundo lógicas pedagógicas diversas. Ressalte-se, neste ponto, que não há uma análise profunda na doutrina acerca da questão do direito à educação face à deficiência na antiguidade, uma vez que, considerados os pressupostos excludentes alhures delineados, há uma aparente inexistência de possibilidades de conexões entre as categorias “pessoa com

⁵⁷ “Pois qual a razão para eu odiar aquele a quem presto o maior benefício exatamente quando eu o livro de si mesmo? Acaso alguém odeia seus membros quando os amputa? Isso não é ira, mas uma lamentável cura. Matamos a pancadas os cães bravos e abatemos o boi selvagem e feroz, e aos animais doentes deitamos o ferro para que não contaminem o rebanho, eliminamos os fetos malformados, inclusive afogamos nossos filhos se nasceram fracos e disformes. Não é ira, mas um ato racional separar o que é inútil do que é são.” In: SÊNECA. **Sobre a Ira, Sobre a tranquilidade da alma: diálogos**. Trad. LOHNER, J. E. 1. ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das letras. 2014.

⁵⁸ Algumas deficiências específicas eram associadas a poderes de divinação, de forma que decisões estatais importantes passavam, no geral, pelo crivo das pessoas que as possuíam. Silva relata que a epilepsia era considerada um “mal sagrado” e, na maior parte dos casos, os cegos eram creditados enquanto premonitores. Muitos destes personagens tornaram-se famosos no exercício de sua função “quer analisando o vôo dos pássaros, quer examinando as entranhas de animais sacrificados, ou mesmo dando interpretações instantâneas a alguns sinais da natureza, como os ventos, raios, trovões, tremores de terra, eclipses do sol ou da lua, por exemplo”. SILVA, Otto Marques da. op. cit.1987. p. 75.

⁵⁹ PALACIOS, Agustina. op. cit. 2008. p. 47.

⁶⁰ SILVA, Otto Marques da. op. cit. 1987. p. 94.

⁶¹ PALACIOS, Agustina. op. cit. 2008. p 40-41.

deficiência” e “educação” neste período, dado que às pessoas com deficiência simplesmente era obstado qualquer acesso ao sistema educacional.

Em Atenas, a percepção filosófica acerca do papel da educação apontava sua função de fornecer o substrato de coesão social⁶², em face do qual a manutenção da Cidade-Estado encontra o lócus propício para o seu desenvolvimento. A dimensão pessoal e individual do ser humano perdia espaço para a noção de organização da pólis, em virtude do que Platão valorava a educação – não porque constituísse um direito, mas porque somente por meio desta pode se propiciar o bem-estar do Estado⁶³. A educação se presta, ainda, à “lapidação” de predestinações anteriores a seu fornecimento⁶⁴, de forma que pessoas de “natureza medíocre” ou de “alma débil” jamais estarão aptas a empreender atitudes grandiosas, malélicas ou benéficas, mesmo quando educadas⁶⁵. Assim, a educação não consiste em “dar a vista ao órgão da alma, pois que este já o possui; mas como ele está mal disposto e não olha para onde deveria, a educação se esforça por levá-lo à boa direção”⁶⁶. Por outro lado, em Esparta perdurou uma noção totalitária de educação, preocupada com uma formação cívica e repressora. Do mesmo modo que em Atenas, tais objetivos eram conjugados com vistas a resguardar os interesses do Estado⁶⁷.

Na Roma influenciada por concepções gregas, perdurou a noção de talentos natos, caracterizando-se o “bom menino” por aquele que “compreende sem dificuldades aquelas coisas que lhe foram ensinadas”⁶⁸. O mestre deve, então, estar apto a notar diligentemente as qualidades de espírito dos alunos, devendo trabalhar a partir do que sua natureza aponta. A este teor, Cícero, o mais eloquente dos oradores de Roma – habilidade então considerada especialmente importante – chama de *humanitas* a educação do homem segundo sua natureza⁶⁹.

⁶² O reconhecimento normativo da educação se faz não enquanto um direito do educando, mas enquanto um dever para com o Estado unificador. Neste sentido, Aristoteles: “Como não há senão um fim comum a todo o Estado, só deve haver uma mesma educação para todos os súditos. Ela deve ser feita não em particular, como hoje, quando cada um cuida de seus filhos, que educa segundo sua fantasia e conforme lhe agrada; ela deve ser feita em público. Tudo o que é comum deve ter exercícios comuns. É preciso, ademais, que todo cidadão se convença de que ninguém é de si mesmo, mas todos pertencem ao Estado, de que cada um é parte e que, portanto, o governo de cada parte deve naturalmente ter como modelo o governo do todo”. ARISTOTELES. op. cit. 2006. p. 78.

⁶³ MUNIZ, Regina Maria Fonseca. **Direito À Educação**. Rio de Janeiro: Renovar. 2002. p. 21

⁶⁴ Platão disserta que determinadas virtudes de alma podem ser adquiridas, mesmo quando não existentes de início, por meio do hábito e do exercício, mas a virtude da ciência qualifica-se em um campo “divino”, que nunca perde sua força, podendo unicamente ser manejada em direção a concretização de atos úteis ou inúteis, vantajosos ou nocivos. PLATÃO. op cit. p. 75.

⁶⁵ Idem. p. 69-74.

⁶⁶ Ibidem. p. 111.

⁶⁷ Neste sentido, Plutarco aponta, em Licurgo: “De letras no aprendían más que lo preciso; y toda la educación se dirigía a que fuesen bien mandados, sufridores del trabajo y vencedores en la guerra; por eso, según crecían en edad, crecían también las pruebas, rapándolos hasta la piel, haciéndoles andar descalzos y jugar por lo común desnudos.” Plutarco. op. cit. p. 118.

⁶⁸ ROSA, Maria da Glória de. **A História da Educação através dos textos**. São Paulo: Cultrix. 1971. p. 76-83.

⁶⁹ PILETTI, Claudino. PILLETTI, Nelson. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto. 2012. p. 36.

Erige-se a percepção da educação não enquanto um direito e sim como um dever: as crianças devem ser educadas para que possam melhor moldar suas virtudes, visando-se a uma melhor estruturação sociopolítica. Por este viés, descabe perscrutar a titularidade por parte da pessoa com deficiência de prerrogativas educacionais face ao Estado, dado que as deficiências desqualificam a possibilidade de seu enquadramento na organização social, em face do que resta a pessoa com deficiência alijada do gozo da educação. Veja-se que, enquanto a educação apresenta-se como uma obrigação dos cidadãos – excluídos desta categoria mulheres, os escravos, os estrangeiros e as pessoas com deficiência - para com o Estado, no caso de pessoas com deficiência sequer cogita-se o fornecimento do serviço educacional. Isto se dá em virtude da inevitável associação entre educação e perfeição – a primeira conduzindo a esta última. Face ao narrado, pode-se afirmar que, na Antiguidade, o dever do Estado diante do nascimento de um indivíduo restou modulado pela existência ou inexistência de uma deficiência, na medida em que os “sãos” restam encaminhados para a educação e os “defeituosos” para a eliminação.

A percepção da deficiência enquanto um fator indesejado perdura até o século II d. C, quando esta passa a ser associada ao entretenimento. Filósofos como já citado Sêneca, contudo, criticavam tal uso, reforçando sua visão de aversão à deficiência mesmo quando esta pudesse tornar-se sinônimo de piada e fizesse o prazer de poderosos⁷⁰. Relatadas tais percepções históricas, infere-se a predominância, neste período – compreendido entre o limiar da humanidade e a consolidação hegemônica da doutrina católica – dos instrumentos atinentes ao paradigma da exclusão, em face dos quais a pessoa com deficiência não é considerada enquanto membro da sociedade, dado que carece dos elementos pertinentes à formação do sujeito social⁷¹.

Rereferida noção modifica-se com a consolidação da doutrina católica, assentada sob uma perspectiva ambígua⁷², segundo a qual a deficiência pode ser percebida como manifestação

⁷⁰ *Ibidem*. p. 50-52.

⁷¹ Fenômeno análogo a este é encontrado na descrição de Shapiro acerca do zoológico real do imperador asteca Montezuma em 1519, nos quais estavam à exposição anões, albinos, mulheres barbadas e outros indivíduos “deformados”. Entende o autor que, a despeito de tal prática ser associada ao passado, persistem relatos que provam o contrário, como o do pigmeu Ota Benga, exibido em jaula pública no zoológico do Bronx em 1906. SHAPIRO, Arthur. *op. cit.* 2004. p. 171.

⁷² Representando tal ambiguidade, veja-se, no Novo Testamento, Jo 9: 1-41, no qual Jesus teria “curado” a cegueira de um “homem cego de nascença”, considerado pelos fariseus como nascido em pecados. Jesus afirma que tal condição não se manifestara em virtude dos pecados do homem cego ou de seus pais, mas sim para que as “obras de Deus” se concretizassem. Silva relata a existência de 21 milagres associados à cura de pessoas com deficiência por Jesus, dado que este não as tratasse como um castigo, mas sim como a manifestação da presença de Deus. Nada obstante, Silva aponta ainda que historiadores da Igreja relatam casos de deficiências físicas advindas de manifestações superiores, qualificando-se, por vezes, como castigos de Deus por faltas cometidas; menciona, neste sentido, a história do bispo Papas, que teria praticado atitude desrespeitosa para com o Evangelho, o que teria lhe tirado o movimento de metade do corpo. SILVA, Otto Marques. *op. cit.* 1987. p. 60-61;115.

da vontade divina, ora como castigo⁷³, ora como objeto de caridade⁷⁴. Tal dubiedade permanece presente durante a Idade Média, em uma sobreposição das práticas comuns aos paradigmas exclusivo e segregacionista⁷⁵, qualificando-se estas como as que consideram a pessoa com deficiência como uma participante do grupamento social, relegada a condições marginais.

Não se comete mais o infanticídio, prática já então proibida, em consequência do cristianismo, mas muitos morrem em face de omissões para com seu cuidado, não se deixando de praticar a venda e o abandono de crianças com deficiência⁷⁶. Por meio da consolidação de tais paradigmas, assentam-se as bases do chamado submodelo de marginalização⁷⁷, que reconhece a pessoa com deficiência como membro do corpo social, ensejando a formulação de novas sistemáticas interacionais, nas quais subsiste, contudo, uma divisão assistencialista entre as pessoas sem e com deficiência⁷⁸.

No limiar da Idade Média, as pessoas com deficiência se encontravam dentro do grupo dos pobres, mendigos e leprosos. Este grupamento era tratado uniformemente, sendo as práticas

⁷³ “Muitos chegam a admitir que o deficiente é possuído pelo demônio, o que torna aconselhável o exorcismo com flagelações para expulsá-lo do corpo”. PESSOTTI, I. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T.A. Queiroz. Ed. Da Universidade de São Paulo, 1984. p. 6. A este teor, em Lc: 11: 14-26, Jesus expulsa um demônio que, por ser mudo, impedia aquele que possuía de falar, em face do que se pode inferir uma identificação entre a mudez e a figura demoníaca.

⁷⁴ “What then will the disabled person be? Someone to stimulate charity since he is part of creation and is no longer intrinsically associated with sin, fault, culpability, or with the anger of the gods, or with non-integrable difference. This will be the constantly reiterated message of the church fathers, often the founders of charitable works, and hospices.” STIKER, Henri-Jacques. op. cit. p. 77.

⁷⁵ “Os tempos medievais viram surgir, contudo, as primeiras atitudes de caridade para com a deficiência – a piedade de alguns nobres e algumas ordens religiosas estiveram na base da fundação de hospícios e de albergues que acolheram deficientes e marginalizados. No entanto, perdurou ao longo dos tempos e, em simultâneo com esta atitude piedosa, a ideia de que os deficientes representavam uma ameaça para pessoas e bens. A sua reclusão, que se processou em condições de profunda degradação, abandono e miséria, foi vista, por conseguinte, como necessária à segurança da sociedade”. SILVA, Maria Odete Emygdio da. op. cit. 2009. p. 136.

⁷⁶ PALACIOS, Agustina. op. cit. 2008. p. 58-59.

⁷⁷ No Brasil, a prática eugenésica comum entre os ameríndios mescla-se às percepções típicas das práticas marginalizatórias, então conjugadas pelos europeus invasores, gerando descrições como a de Padre José de Anchieta, em Carta de 1560: “Dêstes Brasis direi, em último lugar, que quase nenhum se encontra entre eles afetado de deformidade alguma natural; acha-se raramente um cego, um surdo, um mudo ou um coxo, nenhum nascido fora do tempo. Todavia, há pouco tempo, em uma aldeia de Índios, a uma ou duas milhas de Piratininga, nasceu uma criancinha, ou antes um monstro, cujo nariz se estendia até o queixo, tinha a boca abaixo deste, os peitos e as costas semelhantes ao lagarto aquático, cobertas de horrendas escamas as partes genitais perto dos rins; a qual seu pai, assim que nasceu, fez enterrar viva. A esta morte condenam também os que suspeitam terem sido concebidos em adultério. Não é talvez menos para admirar o ter nascido em Piratininga um porco hermafrodita que, segundo creio, ainda está vivo” ACADEMIA BRASILEIRA. **Cartas Jesuíticas III**. Cartas: informações, fragmentos históricos e sermões do Padre Joseph de Anchieta (1554-1594). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A. 1933. p. 129. Em outra carta de 1565, Anchieta narra como batizara mulheres índias e seus filhos acometidos por lepra, menos um “que, porque nasceu sem nariz e com não sei que outras enfermidades, o mandou logo um irmão de seu pai enterrar sem nê-lo fazer saber, que assim fazem a todos os que nascem com alguma falta ou deformidade, e por isso mui raramente se acha algum coxo, torto ou mudo nesta nação”. Ibidem. p. 239.

⁷⁸ “There was an acceptance, at times awkward, at times brutal, at times compassionate, a kind of indifferent, fatalistic integration, without ideology but also without confrontation. This would have been the general attitude of medieval society towards disability. (...) Like the fool, the disabled person shares the status of cared-for, integrated marginalized; that is, under supervision the fool was admitted to ordinary life.” STIKER, Henri-jacques. op. cit. p. 65-69.

em relação a estes reguladas, no geral, pela Igreja Católica, produtora de normas que forneciam assistência ao mesmo tempo que controlavam os movimentos do segmento, limitando-os a um determinado território. A partir do Concílio de Tours, realizado em 566 e 567, fixou-se normativamente que cada cidade alimentaria seus pobres⁷⁹. Palacios aponta como “necessária” a figura do mendigo, que representava um papel importante na estrutura social⁸⁰. Surge, daí, uma espécie de profissionalização da mendicância, ensejando um equilíbrio entre a miséria e a caridade⁸¹. Durante a Baixa Idade Média, contudo, a difusão das epidemias – sobretudo a lepra e a peste negra -, ensejada pela expansão das cidades e pelo crescimento urbano provocam uma modificação na percepção acerca da deficiência, associando-a, então ao demônio e ao pecado, de sorte que as pessoas com deficiência passam a ser perseguidas⁸².

Durante a alta e a baixa idade média predominaram, respectivamente, as correntes atinentes à patrística e à escolástica. A educação do período se desenvolve calcada na Igreja, considerando a dogmática cristã como substrato de sua edificação, uma vez que “da igreja partem os modelos educativos e as práticas de formação”⁸³. A patrística, cujo expoente é Santo Agostinho, considera fundamental o desenvolvimento de uma consciência moral a partir dos ensinamentos de Deus, em face do que o professor constitui nada mais do que um receptáculo de transmissão dos ensinamentos divinos⁸⁴. Para ele, são quatro os motivos que conduzem ao fracasso na educação: pouca capacidade do mestre, repetição cansativa de conhecimentos, insuficiente inteligência do educando e desatenção do aluno, devendo tais fatores prejudiciais serem superados para que a educação atinja seu objetivo final: a conquista da paz da alma⁸⁵.

Durante a baixa idade média, é possível apontar duas realidades distintas, ambas componentes do modo medieval de escolarização⁸⁶. Por um lado, havia o ensino nas corporações de ofício, transmitido oral e familiarmente, em face do qual a instituição escolar apresentava-se supérflua. Neste sentido, pouca importância era dada à estruturação e à

⁷⁹ SILVA, Otto Marques da. op. cit. 1987. p. 148.

⁸⁰ PALACIOS, Agustina. op. cit. 2008. p. 57.

⁸¹ Idem. p. 61-63.

⁸² Ibidem. p. 63-64.

⁸³ CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. Unesp. 1995. p. 146.

⁸⁴ Este é o sentido do diálogo entre Santo Agostinho e Adeodato, em *Do mestre*, no qual se conclui que as próprias palavras não servem senão para estimular um aprendizado interior, uma consciência, destacando a incapacidade de o professor de fato transmitir conhecimentos próprios. Entende o filósofo: “Porque, se conhecesses que eram verdadeiras todas as coisas expostas, dirias igualmente que as sabias quando interrogado sobre cada uma separadamente; observa, portanto, de quem as aprendeste; não certamente de mim, a quem terias respondido, se interrogado sobre elas. Se, ao contrário, conheces que não são verdadeiras, nem eu nem Aquele as ensinou a ti: eu, porque não tenho nunca a possibilidade de ensinar; Aquele, porque tu não tens ainda a possibilidade de aprender”. AGOSTINHO, Santo. **Confissões ; De magistro**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural. 1980. p. 402.

⁸⁵ PILETTI, Claudino. PILETTI, Nelson. op. cit. 2012. p. 46.

⁸⁶ RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Momentos históricos da escolarização. In: BAPTISTA, Carlos Roberto (org). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação. 2015. p. 56-57.

construção de escolas destinadas à aprendizagem nos âmbitos de predominância de tal modelo educacional. Por outro lado, se a escola se fazia prescindível em tal panorama, em outros esta era estritamente necessária, sobretudo para clérigos, para escribas da corte, para copistas e para profissionais liberais em geral, como médicos, tabeliães e juristas⁸⁷. Para a escolástica, método predominante entre os séculos IX e XV, a revelação da verdade divina dava-se por meio do exercício da racionalidade, que poderia se dar por dois métodos: a descoberta – a partir da qual a razão atinge um conhecimento antes não possuído – e o ensino – no qual há ajuda de fora⁸⁸.

Face este modelo de organização educacional, o acesso à educação de pessoas com deficiência resta minado dado à dubiedade que macula a percepção de deficiência, ora encarada como um castigo, ora como um sinal demoníaco. Em virtude da impossibilidade de logro da consciência divina interior da patrística ou da verdade racional da escolástica, às pessoas com deficiência estava, no geral, obstado o acesso à educação religiosa, do que pode-se inferir que, no campo educacional a prática predominante no contexto do submodelo de marginalização qualifica-se pelo paradigma de exclusão educacional. Referido paradigma é conceituado, portanto, como aquele que fornece determinados instrumentos, conceitos e percepções acerca da deficiência, os quais atuam conjuntamente para fundamentar a ausência de acesso de pessoas com deficiência ao direito à educação.

Os quatrocentos e quinhentos são marcados pela concepção e difusão do humanismo europeu, qualificado pela redescoberta da centralidade do ser humano inspirada pela cultura clássica grega e latina. Tal perspectiva estrutura-se a partir da crítica à educação medieval tradicional, sobretudo a educação universitária, caracterizada então por um típico pedantismo. Este pensamento influencia fortemente novos formatos de organização educacional, que se expressariam no delongar da Renascença⁸⁹.

Neste contexto são maturadas as primeiras percepções acerca do monstro humano, que, a despeito de bastante diferente da estudada figura monstruosa do século XIX, dá a esta os primeiros indícios de investigação de motivos e significados da anormalidade. Os monstros da idade média e da renascença têm na ira de Deus sua razão de ser. Uma vez que esta marca a todos atinge, a averiguação dos indícios qualifica-se como essencial para traçar a exegese destas similitudes⁹⁰. Uma das primeiras descrições acerca da monstruosidade é feita por Ambroise

⁸⁷ Idem. p. 57.

⁸⁸ TOMÁS DE AQUINO. **Sobre o ensino (de magistro) e os sete pecados capitais**. Trad. Luiz Jean Lauand. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 32.

⁸⁹ MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Trad. Gaetano Lo Monaco. 3. ed. São Paulo: Cortez: autores associados. 1992. p. 175.

⁹⁰ LOBO, Lilia Ferreira. op. cit. p. 38-39.

Paré, na publicação da obra “Des monstres et prodiges” de 1573, que propõe que os monstros são coisas fora do curso da natureza e que, na maioria dos casos, constituem sinais de uma desgraça prestes a ocorrer⁹¹. Lobo ensina, ainda, que o século XVI distinguiu duas classes de monstros: as espécies monstruosas – tidos como criações intermediárias que garantem a harmonia das coisas – e os monstros individuais – provindos de desordens causadas pelo próprio homem, geralmente em virtude de práticas tidas por pecaminosas⁹².

Durante o Renascimento, a assistência pública passa a albergar os cuidados para com as pessoas com deficiência, o que gerou uma progressiva responsabilização do Estado no tratamento destas⁹³. Ademais, com a diminuição do poder e da riqueza da Igreja, os tratamentos caritativos foram substituídos pelo temor da pobreza. Foucault afirma que a Renascença despojou a miséria de sua positividade mística, de forma a retirar da pobreza seu sentido absoluto e retirar da caridade o valor que ela obtém da pobreza socorrida. As cidades e os Estados substituem a Igreja nas tarefas de assistência, e a caridade passa a ser sinônimo de desordem, não mais se incentivando sua prática⁹⁴.

Marco de referida passagem de responsabilidade para o Estado consubstancia-se na chamada “Poor Law” de 1601, voltada para categorização e controle da pobreza, tornando-se a primeira legislação regulamentadora de uma intervenção direta na vida das pessoas com deficiência⁹⁵. Ainda no século XVII, na França de 1656, a mendicância é proibida, criando-se o Hospital Geral, cujo objetivo seria impedir a mendicância e a ociosidade, bem como todas as desordens⁹⁶. Em 1690, a publicação da obra “An essay concerning human understanding” de John Locke põe em xeque as noções religiosas então vigentes sobre a mente humana e suas funções, abalando de forma irreversível o dogmatismo cristão⁹⁷.

Durante a Idade Moderna, o misticismo em torno da deficiência passa a ser revisto face aos avanços da medicina e da ciência, derivados da Revolução Científica. O discurso científico, pautado pela “deusa-razão”, passa a ser o substrato legítimo de produção de conhecimento, endossando, então, uma visão organizadora do mundo. Ademais, na percepção propalada neste

⁹¹ PARÉ, Ambroise. **Monstruos y prodígios**. Trad. Ignacio Malaxecheverría. Madrid: Ed. Siruela. 1993. p. 21.

⁹² LOBO, Lilia Ferreira. op. cit. p. 40-41.

⁹³ Ibidem. p. 70-72.

⁹⁴ FOUCAULT, Michel. **A história da Loucura**. Tradução: José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Editora Perspectiva. 1978.p. 64-66.

⁹⁵ PALACIOS, Agustina. op. cit. 2008. p. 74.

⁹⁶ Um dos expoentes mais expressivos do combate à mendicância é Juan Luis Vives, criticando incisivamente todas as formas de ajuda privada dos pobres, indicando como necessário proceder à identificação do pobre e posterior direcionamento para o trabalho, com o intento de corrigi-lo. FOUCAULT, Michel. Op cit. 1978. p. 68-73. PALACIOS, Agustina. op cit. 2008. p. 75-79.

⁹⁷ PESSOTTI, I. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T.A. Queiroz. Ed. Da Universidade de São Paulo, 1994. p. 21.

período, a ciência fixa a ordem que subjaz a toda e qualquer organização, determinando não só parâmetros no campo científico, mas em todas as instituições sociais⁹⁸. Assim, a deficiência configura-se como um objeto de pesquisa de matriz orgânica, a ser analisado e observado de perto, permeado por um interesse específico nos padrões que se ligam ao desvio da regra.

Neste trabalho, entende-se que estas são as bases históricas e sociais do modelo reabilitador. A partir deste, a recuperação e a correção são prioritárias enquanto modos de tratar a deficiência. Foucault aponta, comparativamente, a passagem do modelo de exclusão comum à lepra, que perdurou durante a Idade Média, para o modelo de inclusão do pestífero, datado do fim da idade média até o início do século XVIII, como a mudança de paradigma que permitiu o controle necessário à correção. Se estabelece um campo propício para o exame perpétuo da regularidade, no qual se avalia permanentemente a conformação de cada indivíduo às regras⁹⁹. Neste contexto, formulam-se as tecnologias positivas de poder, que instauraram, mediante a normalização, mecanismos produtivos de controle¹⁰⁰, cuja análise resta essencial em um contexto de entendimento do funcionamento das engrenagens do poder¹⁰¹.

Citada percepção fornece, por sua vez, alicerces para o surgimento da institucionalização em massa¹⁰², sistemática pautada pela lógica da separação¹⁰³, correlata à manutenção de instituições especiais de internação e educação, nas quais o atendimento é prestado exclusivamente àqueles com deficiência. Sob a égide da institucionalização, o aprofundamento dos estudos etiológicos possibilita uma nova compreensão da gênese da deficiência, instaurando-se uma estrita percepção patológica, assentada na noção de que esta resulta de uma falha, uma irregularidade orgânica individual que impede seu titular de realizar

⁹⁸ WERNER JUNIOR, Jairo. A medicalização da vida do deficiente como barreira para a inclusão social. In: TUNES, Elizabeth. BARTHOLO, Roberto. **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos: EdUFSCar. 2007. p. 67-8.

⁹⁹ FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes. 2003. P 54-58.

¹⁰⁰ Idem. p. 60-64.

¹⁰¹ FOUCAULT, Michel. op. cit. 1979. p. 6.

¹⁰² Aranha aponta o Paradigma da Institucionalização como o “primeiro paradigma formal adotado na caracterização da relação sociedade – deficiência”, caracterizado pela “retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, freqüentemente situadas em localidades distantes de suas famílias. Assim, pessoas com retardo mental ou outras deficiências, freqüentemente ficavam mantidas em isolamento do resto da sociedade, fosse a título de proteção, de tratamento, ou de processo educacional”. ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In: **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, no. 21, março, 2001, pp. 160-173.

¹⁰³ “Já não se pode, justificadamente, delegar à divindade o cuidado de suas criaturas deficitárias, nem se pode, em nome da fé e da moral, levá-las à fogueira ou às gales. Não há mais lugar para a irresponsabilidade social e política, diante da deficiência mental, mas ao mesmo tempo, não há vantagens para o poder público, para o comodismo da família, em assumir a tarefa ingrata e dispendiosa em educá-lo. A opção intermediária é a segregação; não se pune, nem se abandona, mas também não se sobrecarrega o governo e a família com sua incômoda presença”. PESSOTTI, I. op. cit. p. 24.

os papéis normalmente esperados pela sociedade¹⁰⁴.

Sobreleva-se, neste arquétipo de interação, um reconhecimento não mais negativo e sim positivo - no sentido de que é produtivo de uma tecnologia social específica - da deficiência, de modo que a existência da condição desemboca na propagação de instituições totais, consideradas estas como aquelas em que indivíduos em situações similares trabalham, residem, estudam, de forma separada da sociedade em geral por um período considerável de tempo, constituindo-se enquanto sujeitos em vidas reclusas e formalmente administradas¹⁰⁵.

A resposta social deste modelo reabilitador para a questão da deficiência é a normalização ou reabilitação¹⁰⁶, surgindo os serviços relacionados à Educação Especial¹⁰⁷, caracterizada esta enquanto uma ferramenta do modelo reabilitador. Com efeito, o século XVI delineou-se como palco das primeiras iniciativas europeias de fornecimento do serviço educacional às pessoas com deficiência¹⁰⁸, encetando-se, então, o paradigma de segregação educacional, no qual há o acesso à educação de forma isolada em instituições especializadas¹⁰⁹. O paradigma da segregação educacional é, portanto, aquele em que as concepções de deficiência endossadas e os instrumentos oficiais existentes – como a institucionalização – conduzem ao ensino de pessoas com deficiência em ambientes separados dos demais.

Destacaram-se então figuras como Pedro Ponce de León (1520-1584), reconhecido como primeiro educador de surdos da história, ofício realizado por meio do método da surdomudística, consistente este na realização do ensino de técnicas de aprendizagem oral, leitura labial e pronunciamento de palavras¹¹⁰. Mazzotta informa, ainda, que data de 1620 a primeira obra impressa sobre educação de pessoas com deficiência, com o título “Redação das

¹⁰⁴ SWAIN, John. FRENCH, Sally. CAMERON, Collin. **Controversial issues in a disabling society**. United Kingdom. Open University Press. 2005. p. 22-23.

¹⁰⁵ GOFFMAN, Erving. **ASYLUMS: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates**. New York: Anchor Books. 1961. p. XIII.

¹⁰⁶ PALACIOS, Agustina. op. cit. 2008. p. 66 e ss.

¹⁰⁷ Idem. p. 67.

¹⁰⁸ “A história da educação especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis. Centrados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos. (...) Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos ‘anormais’.” MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, Dec. 2006. p. 387.

¹⁰⁹ Bueno, por outro lado, entende que o século XVIII é o apogeu inicial da Educação Especial, restrita às iniciativas educacionais especializadas para surdos e cegos, tratadas tais condições enquanto anormalidades que justificavam a prática segregacionista. Aponta o autor que “enquanto a educação regular vai sendo realizada em instituições abertas, a educação especial se implanta em internatos, o que evidencia seu papel de segregadora social dos anormais” BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999. p. 18.

¹¹⁰ PALACIOS, Agustina. op. cit. 2008. p. 83.

Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar” de autoria de Jean Paul Bonet. Outrossim, veja-se que a primeira instituição destinada ao atendimento educacional de surdos foi fundada em 1770, em Paris, pelo abade Charles M. Eppée, contrapondo-se às práticas oralizadoras então preconizados a partir da criação do “método de sinais”¹¹¹.

No campo da deficiência visual, importante destacar a fundação do Instituto Nacional dos Jovens Cegos no ano de 1784 por iniciativa de Valentin de Haüy, cujo método de ensino pautava-se no uso de letras em relevo. No seio do instituto, os estudos de Louis Braille prestam-se a formulação de uma nova proposta de ensino, utilizada até os tempos atuais como meio de leitura e escrita para cegos: o sistema braile¹¹². Foram os estudos empreendidos nesta entidade pelo brasileiro José Álvares de Azevedo que influenciariam, no retorno deste ao Brasil em 1851, as primeiras preocupações nacionais no tocante ao ensino de pessoas cegas – interesse este que culminaria na fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos¹¹³⁻¹¹⁴.

A incipiência destes primeiros estudos pode ser relatada, igualmente, no ensino de pessoas com deficiência mental ou intelectual, encetados a partir da obra de Jean Itard (1775-1838), médico já então ligado ao Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Referido estudioso é hodiernamente considerado como o primeiro educador voltado ao ensino de pessoas com deficiência intelectual, em virtude de seu trabalho na “recuperação” de Vitor¹¹⁵, uma criança de 12 anos encontrada em 1800 na floresta de Aveyron, no sul da França. Seus estudos deram origem ao livro “De l’Éducation d’un Homme Sauvage”, a partir do qual se semeou uma nova era no campo da educabilidade de crianças com deficiência, de forma que tal obra serviu de base para uma verdadeira revolução em matéria de educação de pessoas com deficiência intelectual¹¹⁶. Neste campo, é possível identificar ainda personagens como Edward Seguin, Johann J. Guggenbül, Maria Montessori e Alice Descoedres, cujos estudos se qualificam

¹¹¹ MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez. 1996. p. 17-18.

¹¹² Idem. p. 20-21.

¹¹³ JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados. 2006. p. 12. MAZZOTTA, Marcos. op. cit. 1996. p. 28.

¹¹⁴ Ver seção. 2.2.1

¹¹⁵ MAZZOTTA, Marcos José Silveira. op. cit. 1996. p. 20.

¹¹⁶ Interessante observar que, em suas conclusões, Itard entende o estado de natureza como, essencialmente, um estado de inferioridade, sendo a vida em sociedade o único meio de elevação educacional e moral da espécie humana. Sua última observação, contudo, deixa antever as conexões traçadas neste período entre os estudos médicos e educacionais, pautando-se ambos nos estudos da anormalidade para o aperfeiçoamento da normalidade. “Veja-se: Il m'a paru du moins qu'on pourrait en déduire: (...) Que dans l'état actuel de nos connaissances physiologiques, la marche de l'enseignement peut et doit s'éclairer des lumières de la médecine moderne, qui, de toutes les sciences naturelles, peut coopérer le plus puissamment au perfectionnement de l'espèce humaine, en appréciant les anomalies organiques et intellectuelles de chaque individu, et déterminant par-là ce que l'éducation doit faire pour lui, ce que la société peut en attendre”. ITARD, Jean. **De l'éducation d'un homme sauvage ou Des premiers développement physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron**. Paris : Goujoun fils. 1801. p. 98-99.

dentre os pioneiros no tocante à educação de pessoas com deficiência intelectual¹¹⁷.

A anormalidade dos monstros individuais permanece inerte até o século XVIII, quando as regras do saber passam do campo da similitude para o da representação¹¹⁸, surgindo outra linguagem acerca dos até então tido como monstruosos - linguagem esta classificatória, categorizante e mais descritiva¹¹⁹. Tal mudança tem referência direta no modo como são representados tanto o ser individual estudado – como o monstro – como tudo (e todos) que dele diferem. Foucault entende que “conhecer aquilo que pertence propriamente a um indivíduo é ter diante de si a classificação ou a possibilidade de classificar o conjunto dos outros. A identidade e aquilo que a marca se definem pelo resíduo das diferenças”¹²⁰.

Na explicação do normal pelo anormal, fundamenta-se o fascínio dos estudiosos da época pela figura do monstro¹²¹, porquanto referida análise do monstro configurasse a continuação e a estabilização da crença do ser humano enquanto pertencente à humanidade, devolvendo-se para aquele que contempla a monstruosidade uma imagem estável de si próprio. O monstro por seu resíduo de não-diferença – semelhança, portanto – com o homem, qualifica-se como uma figura limite, de forma que contém não só o que o homem tido por normal não é, mas também o que ele pode vir a ser¹²². A deficiência enquanto uma variação da normalidade, no campo afeto à monstruosidade¹²³, constitui-se como um recurso discursivo típico do século

¹¹⁷ MAZZOTTA, Marcos José Silveira. op. cit. 1996. p. 21-23.

¹¹⁸ LOBO, Lilia Ferreira. op. cit. p. 41-44.

¹¹⁹ Foucault aponta que a linguagem passa a se qualificar por sua incursão no campo da representação: “(...) a linguagem não é mais uma das figuras do mundo nem a assinalação imposta às coisas desde o fundo dos tempos. A verdade encontra sua manifestação e seu signo na percepção evidente e distinta. Compete às palavras traduzi-la, se o podem; não terão mais direito a ser sua marca. A linguagem se retira do meio dos seres para entrar na sua era de transparência e de neutralidade”. FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução: Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes. 2000. p. 76.

¹²⁰ Idem. p. 199.

¹²¹ Em leitura de Foucault, Barbosa-Fohrmann interpreta que o monstro humano por ele descrito refere-se aos “sujeitos com múltiplas formas deficiência física, mental ou intelectual”. A resposta do direito ao monstro é assim descrita pela autora: “O sistema jurídico, por não encontrar em si fundamentos justificados da deficiência, ignorou ou apelou a um outro sistema de referência, eclesiástico ou médico, para justificar a aplicação da lei. Nesse sentido, as múltiplas formas de deficiência não tinham como serem normalizadas, pois eram, pelo sistema jurídico, consideradas infratoras, infratoras das classificações formais e existenciais do que foi historicamente considerado como “normal”. Nascer e existir como deficiente, de acordo com a nossa análise de Foucault, era, em sua origem, uma subversão, pois contra natural, contra biológico, contra cosmológico, contra religioso, contra jurídico, *contra legem*.” BARBOSA-FOHRMANN, Ana Paula. OS MODELOS MÉDICO E SOCIAL DE DEFICIÊNCIA A PARTIR DOS SIGNIFICADOS DE SEGREGAÇÃO E INCLUSÃO NOS DISCURSOS DE MICHEL FOUCAULT E DE MARTHA NUSSBAUM. **REI-REVISTA ESTUDOS INSTITUCIONAIS**, v. 2, n. 2, p. 736-755, 2017. p. 747.

¹²² GIL, José. Metafenomenologia da monstruosidade: o devir-monstro. In: DONALD, James et al (org.) **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. p. 169-170.

¹²³ Foucault aponta que o domínio da anormalia do século XVIII será permeado por três figuras: o monstro humano, o indivíduo a ser corrigido e o masturbador. Tais elementos constituem os ancestrais do anormal do século XIX, que ficará marcado por uma “monstruosidade que se tornou cada vez mais apagada e diáfana, por essa incorrigibilidade retificável e cada vez mais investida por aparelhos de retificação”. FOUCAULT, Michel. op. cit. 2003. p. 69-75.

XVIII - embora não alcunhada, em referidos discursos, especificamente como "deficiência" -, na medida em que a partir de então o corpo com deficiência passa a ser visto como fora da norma, contendo representativamente tanto a normalidade como a anormalidade¹²⁴.

Tais percepções consolidam-se no século XIX, no qual a ideia de progresso e as teorias de matriz evolucionista fincam na hereditariedade o fundamento da ordem social, consolidando-se uma ciência da anormalidade. Esta tem na teratologia a sistematização do conhecimento científico acerca dos monstros, que não mais representam a consequência da ira de Deus, mas objetos de estudo na investigação sobre o desenvolvimento dos normais¹²⁵. Como motivação deste campo do saber estará presente sempre o medo e a ojeriza do diferente, tido por anormal unicamente porque o estudioso precisa olhá-lo para olhar de volta para si e reconhecer a própria normalidade¹²⁶. Estas investigações, ao alocarem a deficiência no campo do defeito, fixam seu campo de pesquisa na investigação do monstro, para, a partir da imperfeição, desvelar-se o perfeito; a partir do anormal, explicar-se o normal¹²⁷.

Portanto, justamente por sua relevância enquanto instrumento de uma lógica de poder produtiva, o anormal não pode ser simplesmente ignorado na ordem social, que, antes, dele se utiliza como parâmetro e como artifício discursivo. É neste contexto que na França do final do século XIX ganham eco as campanhas voltadas para a educação dos anormais, lideradas por Bourneville, que demandava a criação de um ensino especializado para os "anormais de escola", distintos dos "anormais médicos" – estes incluiriam os idiotas, imbecis e epiléticos, enquanto aqueles incluíram os jovens que não demonstrassem desempenho escolar satisfatório aos padrões estabelecidos. Os diferentes graus de educabilidade passam a associar-se profundamente com os diferentes graus de "retardo mental"¹²⁸. Surgem, então, os testes de

¹²⁴ DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense. 2007. p. 9.

¹²⁵ LOBO, Lilia Ferreira. op. cit. p. 44-45.

¹²⁶ A este teor, Canguilhem: "The existence of monsters calls into question the capacity of life to teach us order. This calling into question is immediate-so comprehensive was our prior confidence, so firmly accustomed had we been to seeing wild roses blooming on rosebushes, tadpoles turning into frogs, mares suckling foals, and, in general, the same engender the same. A breach in this confidence, a morphological divergence, an appearance equivocal as to its species is enough for us to be gripped by radical fear. Very well for fear, one might say. But why radical fear? Because we are living beings, real effects of the laws of life, and ourselves possible sources of life in our turn. A failure of life is of double concern to us, for such a failure could touch us or could come from us. It is only because we humans are living beings that a morphological failure is, to our living eyes, a monster. If we were beings of pure reason, pure intellectual machines of observation, calculation, and explanation, and thus inert and indifferent to the occasions of our thinking, then the monster would be merely what is other than the same, an order other than the most probable order". CANGUILHEM, George. **Knowledge of Life**. New York: Fordham University Press. 2008. p.134.

¹²⁷ LOBO, Lilia Ferreira. op. cit. p. 46-47.

¹²⁸ C.FOURMENT-APTEKMAN, M.; CHAPUIS, E.. A integração escolar de crianças deficientes mentais: estudo histórico e questões atuais. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 52-68, 2000. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 out. 2017.

inteligência, no começo do século XX, quando os eugenistas, a partir de noções de inteligência hereditária, estabelecem parâmetros para a medição da capacidade intelectual. O primeiro teste de inteligência, desenvolvido por Alfred Binet, tem sua confecção demandada pelo primeiro ministro da educação francês, com o propósito de identificar aqueles que necessitavam de uma intervenção educacional. Este propósito transparece objetivos pertinentes ao modelo reabilitador, pautados estes na correção e na restauração de capacidades tidas por normais¹²⁹.

A consolidação do modelo reabilitador se dá na Idade Contemporânea, sobretudo com as duas Guerras Mundiais¹³⁰. Durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1917), os homens feridos de guerra foram chamados de multilados, sendo diferenciados dos colocados em situação de incapacidade por acidentes laborais¹³¹. Na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), houve a expansão dos movimentos médicos da psicologia e da reabilitação no tratamento das deficiências. Em ambos os períodos, há a ideia de que a deficiência é algo a ser corrigido. Por este motivo, nesta primeira metade do século XX destacam-se práticas de institucionalização em massa, promoção do emprego protegido e políticas assistenciais e propagação de instituições de educação especial. Além disso, as restrições a direitos básicos são expressas em práticas como a de esterilização forçada, realizada sobretudo no caso de mulheres com deficiência institucionalizadas¹³². Neste período, denota-se uma acentuada segregação na educação, a partir de uma cultura pública de fomento às classes e escolas especiais, as quais, conclui Wehman, não são aptas para “conduzir à independência e a competência”, estimulando, ao revés, uma “sensação irrealista de isolamento”¹³³

A institucionalização perdurou até o surgimento dos primeiros centros e associações questionadores do escoamento da deficiência para a entidade segregada. Citadas organizações, formadas por familiares de pessoas com deficiência, pessoas com deficiência e interessados na causa surgiram a partir da década de 1940¹³⁴. Neste período, destacam-se práticas atinentes ao paradigma da integração¹³⁵ da pessoa com deficiência, em face do que prevalece o objetivo de

¹²⁹ VALLE, Jan W. CONNOR, David J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Trad. Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: AMGH. 2014. p.65.

¹³⁰ PALAIOS, Agustina. op. cit. 2008. p. 68.

¹³¹ Idem. p. 68.

¹³² Ibidem. 85-93.

¹³³ WEHMAN, p. School to work: elements of successful programs. In: **Teaching exceptional children**. 27. p. 40-43. 1990. p. 43.

¹³⁴ Mazzota menciona o movimento encetado em 1940 para a fundação do New York State Cerebral Palsy Association e a articulação iniciada em 1950 voltada para a fundação da National Association for Retarded Children (NARC), sendo esta última a inspiradora das Associações de Pais e Amigos do Excepcionais (APAES) no Brasil. MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Op cit. 1996. p. 24-25.

¹³⁵ “Assim, o contexto histórico da década de 1960 apontava um avanço científico representado tanto pela comprovação das potencialidades educacionais dos portadores de deficiências quanto pelo criticismo científico direcionado aos serviços educacionais existentes. Paralelamente, ocorria a explosão da demanda por ensino

normalização¹³⁶. É possível identificar modificações legislativas nos sistemas jurídicos nacionais no sentido de assegurar o direito à educação de pessoas com deficiência por meio da obrigatoriedade de fornecimento do ensino, consubstanciada na matrícula compulsória na sala regular e na menor restrição segregatória¹³⁷.

O paradigma da integração é aquele que propõe um sistema de legitimação da inserção desta em meios qualificados como “regulares”, a partir de conceitos com respaldo oficial, como a normalização. Inexistem, portanto, os reclames por uma modificação razoável para o acolhimento da diferença¹³⁸, delineando-se um contexto de coexistência entre educação e marginalização¹³⁹. A normalização proposta pelo paradigma integracionista – ainda assentado segundo uma lógica reabilitadora - sofreu críticas desde o seu surgimento, apontando a Política Nacional de Educação Especial de 1994 que “não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais,

especial ocasionada pela incorporação da clientela que, cada vez mais, passou a ser excluída das escolas comuns, fazendo crescer o mercado de empregos dos profissionais especializados e a consolidação da área, o que também ajudou na organização política de grupos que passaram a demandar por mudanças. Isso tudo, associado ao custo alarmante dos programas paralelos especializados que implicavam segregação, num contexto de crise econômica mundial, permitiu a aglutinação de interesses de políticos, prestadores de serviços, pesquisadores, pais e portadores de deficiências em direção à integração dos portadores de deficiências nos serviços regulares da comunidade.” MENDES, Enicéia Gonçalves. op. cit. 2006. p. 388.

¹³⁶ De acordo com Mendes, a normalização “trouxe o desenvolvimento de vários tipos de ações que visavam a integrar essa população na comunidade, com a finalidade de usar meios normativos para promover e/ou manter características, experiências e comportamentos pessoais tão normais quanto possíveis. A definição focalizava a atenção sobre dois aspectos: o que o serviço almejava para seus usuários (comportamentos, experiências e características) e com quais meios isso seria atingido.” Ibidem. p. 389.

¹³⁷ Ver seção 2.2.1, no tocante à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que comandava, em seu art. 88, que a educação de excepcionais deveria, no que fosse possível, “enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

¹³⁸ Considera a diferença aqui destacada nos moldes apontados por Lobo: “Não se trata simplesmente da diferença, mas da desigualdade social. Ou melhor: da diferença sempre reduzida à desigualdade e, quando manipulada pelos ideais de igualdade, laminada pela normalização”. LOBO, Lilia Ferreira. op. cit. p. 24-25.

¹³⁹ Sasaki define o paradigma de integração como a “inserção” da pessoa com deficiência nestas perspectivas: “Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiram ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais próprios, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade, ou seja, da escola comum, da empresa comum, do clube comum, etc. Pela inserção daqueles portadores de deficiência que necessitavam ou necessitam de alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, ter lazer, enfim, conviver com pessoas não-deficientes. Pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo: escola especial junto à comunidade; classe especial numa escola comum; setor separado dentro de uma empresa comum; horário exclusivo para pessoas deficientes num clube comum etc. Esta forma de integração, mesmo com todos os méritos, não deixa de ser segregativa.” SASSAKI, Romeo. op. cit. 1997. p. 34-35. Do mesmo modo, a análise de Mantoan: “a integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno - ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar - a sua integração, seja em uma sala regular, em uma classe especial ou mesmo em instituições especializadas - Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor.” MANTOAN, Maria Teresa Egler. A inclusão escolar de deficientes mentais: contribuições para o debate. **Revista Integração**, Brasília, ano 7, n. 19, p. 50-57, 1997. p. 8.

modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade”¹⁴⁰.

O surgimento de um novo modelo, que possibilitasse o desenvolvimento das potencialidades e capacidades da pessoa com deficiência em um ambiente de igualdade na diversidade, se fez sentir durante as décadas de 60 e 70, quando emerge uma nova concepção político-social no que diz respeito às pessoas com deficiência em sociedade, que adveio da política de desinstitucionalização dos anos predecessores¹⁴¹, ensejando a formação de associações de reconhecimento e defesa dos direitos das pessoas com deficiência, tais como a “Union of the Physically Impaired Against Segregation” (UPIAS). A partir da subversão dos moldes propugnados pelas instituições totais e pelas políticas sectaristas, emergiu a perspectiva de promoção da vida independente. Sobre a temática, um dos documentos mais amplamente disseminados à época consistiu no “Fundamental Principles of Disability”, que estabeleceu o alicerce para a concepção do modelo social de deficiência¹⁴².

Diniz entende que a primeira geração de teóricos do modelo social de deficiência sofreu forte influência do materialismo histórico. A partir desta percepção, a opressão experimentada pela deficiência é vista como uma derivação das noções de funcionalidade e produtividade impostas pelo sistema capitalista, expressa, por exemplo, na existência de políticas assistencialistas. Os reclames destes primeiros teóricos voltavam-se para o entendimento da existência de barreiras que impediam o gozo dos mesmos direitos e oportunidades que os demais. Neste sentir, a condição biológica ou física sai do epicentro das discussões sobre deficiência, dando espaço às noções de barreiras e impedimentos ambientais, sociais e

¹⁴⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. p. 22. Apesar de tal referência, infere-se o teor marginalizante do documento ao se observar que este condiciona o acesso das crianças com deficiência às salas de aula comuns, promovendo a inserção apenas dos que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais”. Idem. p. 19.

¹⁴¹ “The trend in the late 1950s and early 1960s toward deinstitutionalization allowed people with severe physical disabilities to begin entering the mainstream, bringing a new population to the developing disability rights movement. Nearly all people with serious physical impairments had trouble coping with a physical environment so ill-adapted to their needs, and many were spurred into activism by the discrimination and lack of understanding they encountered.” FLEISCHER, Doris Zames; ZAMES, Frieda. **The disability rights movement: from charity to confrontation**. Philadelphia: Temple University Press. 2001. p. 33.

¹⁴² “In our view, it is society which disables physically impaired people. Disability is something imposed on top of our impairments, by the way we are unnecessarily isolated and excluded from full participation in society. Disabled people are therefore an oppressed group in society. It follows from this analysis that having low incomes, for example, is only one aspect of our oppression. It is a consequence of our isolation and segregation, in every area of life, such as education, work, mobility, housing, etc. Poverty is one symptom of our oppression, but it is not the cause. For us as disabled people it is absolutely vital that we get this question of the cause of disability quite straight, because on the answer depends the crucial matter of where we direct our main energies in the struggle for change”. UPIAS. **Fundamental Principles of Disability**. London: Union of the Physically Impaired Against Segregation. 1976. p. 3.

atitudinais¹⁴³. Uma vez derrocadas tais barreiras, haveria a possibilidade de aporte das pessoas com deficiência à sociedade em paridade com as demais pessoas. Posteriormente, o modelo social ganhou novos contornos a partir das críticas feministas¹⁴⁴ e culturalistas¹⁴⁵, passando a entender os contornos sociais derivados da cultura da normalidade como fatores determinantes para a desigualdade experimentada na situação de deficiência.

Um dos filósofos da primeira geração de teóricos sobre o modelo social consubstancia-se na figura do teórico Michael Oliver, responsável por cunhar o termo “modelo social de deficiência”¹⁴⁶. Este afirma que a mudança de perspectiva ensejada pelo modelo social modifica o ponto de vista sob o qual a deficiência é delimitada. Para este, o modelo individual de deficiência – dentro do qual a medicamentação constitui-se como característica básica – aloca o “problema” na pessoa, além de discernir que este advém das próprias limitações funcionais ou perdas funcionais decorrentes da deficiência, delineando-se a “teoria da tragédia pessoal da deficiência”, em virtude da qual o indivíduo constitui-se enquanto vítima desafortunada da má-sorte de ter uma deficiência¹⁴⁷.

O modelo social realoca a derivação da deficiência na coletividade, estruturada de acordo com um paradigma social excludente e opressor, falho na providência de serviços adequados às demandas do segmento estigmatizado¹⁴⁸. Institui-se, portanto, a partir deste modelo a noção de barreiras¹⁴⁹, que impedem a expressão da autonomia e a participação das pessoas com deficiência em igualdade de condições com os demais. As barreiras compõem a

¹⁴³ DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Sur, Rev. int. direitos human.*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, Dec.2009. p. 68-69.

¹⁴⁴ Ver crítica feminista ao modelo social de deficiência em 2.1.2.

¹⁴⁵ Ver crítica culturalista ao modelo social de deficiência em 2.1.3.

¹⁴⁶ O termo “modelo social de deficiência” foi apresentado pela primeira vez em uma conferência na “Royal Association for Disability and Rehabilitation” (RADAR), em 1982. Posteriormente, em 1983, utilizou o conceito no livro *Social Work with Disabled People*, a partir do qual popularizou-se. Ressalte-se que Oliver reconhece apenas dois modelos de deficiência, diferentemente dos explanados aqui: o modelo individual e o modelo social. OLIVER, Michael. *The Social Model in Action: if I had a hammer*. In: **Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research**. BARNES, Colin. MERCER, Geof (Ed). Leeds: The Disability Press. 2004. Disponível em: < <https://pdfs.semanticscholar.org/ca9c/2fcc6093c5234cff3d94d617205f684d18b5.pdf>>.

¹⁴⁷ OLIVER, Michael. **The Politics of Disablement**. London: MacMillan. 1990.

¹⁴⁸ OLIVER, Michael. *The individual and social models of disability*. In: **Joint Workshop of the Living Options Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians: people with established locomotor disabilities in hospitals**. 23. Jul. 1990. Disponível em: <<http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Oliver-in-soc-dis.pdf>> Acesso em: 10. jul. 2017.

¹⁴⁹ “In the broadest sense, the social model of disability is about nothing more complicated than a clear focus on the economic, environmental and cultural barriers encountered by people who are viewed by others as having some form of impairment – whether physical, sensory or intellectual. The barriers disabled people encounter include inaccessible education systems, working environments, inadequate disability benefits, discriminatory health and social support services, inaccessible transport, houses and public buildings and amenities, and the devaluing of disabled people through negative images in the media – films, television and newspapers”. OLIVER, Michael. op cit. 2004. p. 6.

definição de deficiência¹⁵⁰, assentada na opressão sofrida coletivamente, sendo sua derrocada o caminho para afirmar a pessoa com deficiência como um sujeito de direitos.

Do ponto de vista dos impactos do modelo social no direito, Asis Roig descreve o modelo social de deficiência segundo os seguintes postulados: o enfoque de direitos humanos é o adequado normativamente para abordar a questão da deficiência; a deficiência é uma situação na qual se encontram ou podem se encontrar uma ou mais pessoas, inexistindo um traço individual que a caracterize; a deficiência tem uma origem social, devendo a sociedade ser a destinatária das medidas executivas relacionadas ao direito das pessoas com deficiência; e, por fim, a política normativa voltada para lidar com o direito das pessoas com deficiência deve pautar-se na igualdade, na não discriminação e na generalização¹⁵¹.

Assim, ao considerarmos as barreiras do ambiente como geradoras da desigualdade de acesso a bens e oportunidades, as soluções adotadas para a equiparação não são mais enfocadas no indivíduo, mas sim na sociedade. Alicerçados nisto, surgem os primeiros movimentos pautados pela inclusão, que consiste em um “processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parcerias, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos”¹⁵², demandando-se “a reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educativas e sociais oferecidas pela escola”¹⁵³.

Portanto, a partir do modelo social de deficiência, a formulação de políticas públicas deve garantir, desde sua estruturação inicial até sua execução, a derrocada das barreiras sociais, ambientais e atitudinais. Estruturam-se, então, os textos reconhecedores do direito à educação de pessoas com deficiência, consagrados no conteúdo de declarações, tratados e convenções produzidos no âmbito do sistema de direitos humanos, tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos, a Declaração de Salamanca, a Convenção de Guatemala, a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão e a Declaração de Madrid, para mencionar alguns dos documentos internacionais que albergaram referenciada prerrogativa.

Ressalve-se que a inclusão educacional visada pelos primeiros teóricos do modelo social

¹⁵⁰ OLIVER, Michael. **Understanding Disability: From Theory to Practice**, Basingstoke: Macmillan. 2004. p. 5.

¹⁵¹ ASÍS ROIG, Rafael de. Sobre el modelo social de discapacidad: críticas y éxito. In: **Papeles el tiempo de los derechos**. N. 1. 2013. p. 2.

¹⁵² SASSAKI, Romeo. op. cit. 1997. p. 40. O autor entende a inclusão como processo, e não paradigma, divergindo do aqui estruturado; nada obstante seus estudos prestam-se a entender de que forma o paradigma/processo da inclusão orienta as demandas por modificações na política educacional e nos sistemas escolares.

¹⁵³ MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. São Paulo: artmed. 2008. p. 25. Para o autor, a inclusão implica em uma “reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamentos dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade”. Idem. p. 34.

considerava os conceitos atinentes à vida independente e à noção de que, uma vez derrocada as barreiras, as pessoas com deficiência contribuiriam para a sociedade tanto quanto os demais. Não por outro motivo, os textos internacionais anteriores à CIDPCD que consagravam a educação inclusiva reconheciam na independência, na autonomia e no trabalho alguns dos objetivos das garantias educacionais. Nesse sentido, a Declaração Mundial de Educação para Todos propõe em seu art. 1º o trabalho como um dos fins visados na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; a Declaração de Salamanca fixa a obtenção da máxima independência como um direito das pessoas com deficiências “múltiplas ou severas”; e a Convenção de Guatemala entende que os sistemas educacionais devem permitir que “crianças e adolescentes com deficiência sejam tão independentes quanto possível”.

Conquanto o modelo social anime os primeiros textos reconhecedores do direito à educação de pessoas com deficiência, é preciso diferenciar a inclusão educacional visada neste modelo – tido como um processo em realização, considerando a derrocada das barreiras e a modificação dos contextos escolares em direção à independência e à autonomia de pessoas com deficiência, para que estas possam aportar à sociedade tanto quanto os demais – da inclusão visada na CIDPCD – consubstanciada em um novo paradigma¹⁵⁴, a partir do qual se faz a crítica da normalidade e não mais se visa à independência e a autonomia ou o aporte à sociedade como fins últimos da educação. Este parece ser o sentido insculpido no art. 24, que deixa de eleger como fins da educação, em seu parágrafo primeiro, a independência, a autonomia ou o trabalho.

Pode-se entender, portanto, que os primeiros teóricos do modelo social não defendiam uma educação inclusiva que, em última estância, desafiasse a noção de normalidade advinda da produtividade na educação e na sociedade, deixando de afirmar a normalidade enquanto uma construção imposta a uma realidade onde existe apenas a diferença. Neste trabalho, defende-se que o modelo advindo da CIDPCD, que plasma a inclusão enquanto um novo paradigma, qualifica-se no modelo de direitos humanos, a seguir analisado, em face do qual a crítica da normalidade e o entendimento da experiência individual para além das barreiras configuram-se como componentes essenciais de diferenciação do modelo social.

¹⁵⁴ Mantoan entende que estamos vivenciando uma crise paradigmática, consistente no abandono radical das estruturas tradicionais de educação, pautadas na capacidade. Sobre isto, aponta a autora que os “subterfúgios teóricos que distorcem propositadamente o conceito de inclusão, condicionando-a à capacidade intelectual, social e cultural dos alunos, para atender às expectativas e exigências da escola, precisam cair por terra com urgência. Porque sabemos que podemos refazer a educação escolar segundo novos paradigmas e preceitos, novas ferramentas e tecnologias educacionais”. MANTOAN, Maria Teresa Égler. op. cit. 2003. p. 29.

Com o fito de sistematizar as ideias desta seção, confira-se quadro sinóptico abaixo, estruturado a partir da correlação entre os períodos históricos, os modelos de deficiência e a respectiva relação entre educação e deficiência.

Quadro 1- Quadro sinóptico correlacionando períodos históricos, modelos de deficiência e relação entre educação e deficiência

Período histórico		Modelo predominante	Paradigmas de interação	Educação e Deficiência
Antiguidade Clássica		Submodelo eugênico	Exclusão	Educação como um dever, com fito de coesão social e organização. Pessoas com deficiência eram excluídas física e socialmente.
Idade Média	Alta Idade Média	Submodelo de marginalização	Exclusão	Os educadores eram os padres das igrejas, predominando a Patrística. Pessoas com deficiência eram vistas ora como objeto de caridade, ora como associadas ao demônio.
	Baixa Idade Média	Submodelo de marginalização	Exclusão	Busca-se conciliar razão e fé a partir da Escolástica. Exclusão das pessoas com deficiência no grupo dos pobres e mendigos, sem acesso à educação.
Idade Moderna	Renascimento	Modelo reabilitador	Segregação	Ocorrem as primeiras iniciativas de fornecimento do serviço educacional às pessoas com deficiência, de forma segregada.
	Revolução Científica	Modelo reabilitador	Segregação	A institucionalização em massa fixa a segregação enquanto modelo da Educação Especial, ensejando uma percepção patológica de deficiência.
Idade Contemporânea	I e II Guerras Mundiais	Modelo reabilitador	Segregação	Há a ideia de que a deficiência é algo a ser corrigido. Destacam-se práticas de institucionalização em massa, promoção do emprego protegido e políticas assistenciais e propagação de instituições de educação especial.
	1940 – 1950	Modelo reabilitador	Integração	Surgem as primeiras associações de pessoas com deficiência, que questionam o modelo vigente, fomentando a lógica da integração na sala regular a partir da normalização.
	1960 -1970	Modelo social	Inclusão	Estrutura-se uma nova concepção político-social no sobre deficiência, que adveio da política de desinstitucionalização dos anos predecessores. Surgem os primeiros movimentos pela inclusão dos e das estudantes com deficiência.
	1980 – atual	Modelo social	Inclusão	O direito à educação inclusiva é reconhecido em diversos tratados e declarações internacionais, passando a demandar a consideração da educação de pessoas com deficiência desde a concepção da política educacional até a sua efetivação, com a reestruturação total das escolas.

Fonte: Elaborado pela autora

2.1.2 O modelo de direitos humanos de deficiência e o direito à educação inclusiva enquanto um direito humano

Tecidas tais digressões históricas e sociais, é possível notar que a transição dos modelos de prescindência e reabilitador para o social deriva dos processos de luta insurgentes às estruturas vigentes em cada contexto. Concomitantemente à transmutação da semântica social

da deficiência, os direitos daqueles por ela identificados passaram por processos de modificação. Isto se afirma em virtude do deslocamento do papel da pessoa com deficiência face às estruturas normativas, de forma a abandonar o enquadramento como “objeto” de direito em direção ao desempenho da titularidade, tornando-se, sujeito de direitos. Mencionada realocação se dá por força da mudança de enfoque da pessoa com deficiência, enquanto indivíduo a ser normalizado – endereçando-lhe, neste sentir, políticas assistencialistas e paternalistas – para a sociedade permeada por barreiras, enquanto estrutura a ser des-normalizada.

Sobredita normalização da pessoa com deficiência aparece, sob o modelo reabilitador, como um passo prévio à integração social, consubstanciando-se como condicionante ao acesso real e efetivo a direitos¹⁵⁵. Conforme tal percepção, caso não logre adequar-se aos padrões normais, a pessoa com deficiência é naturalmente minorada. Com base nisto, restou estruturada, por exemplo, a citada Política Nacional de Educação Especial de 1994, que, sob o pretexto de fornecer iguais serviços para as pessoas com deficiência e para o “resto da sociedade”, condicionava a inserção em sala regular àqueles estudantes que lograssem o “mesmo ritmo que os estudantes ditos normais”. Há, pois, uma contraposição entre as “pessoas com deficiências” e o “resto da sociedade”, sendo os componentes deste derradeiro segmento merecedores de políticas públicas educacionais regulares, enquanto os primeiros permanecem qualificados por sua desqualificação, relegados a serviços exclusivos e segregacionistas em virtude de sua patente inépcia em atender a uma “normalidade”.

Tal ideia de normalidade não resta, contudo, completamente rechaçada pelo modelo social de deficiência – sobretudo em consideração às críticas feminista e culturalista -, uma vez que este não critica a pretensão ao “normal” enquanto uma derivação de um padrão imposto, composto por parâmetros físicos e psicológicos do estereótipo cultural dominante¹⁵⁶. Por outro lado, caso se entenda que são estes padrões, parciais e não neutros, os reais óbices ao entendimento da deficiência enquanto uma diferença – dentre tantas as diferenças comportadas pela expressão da espécie humana - o modelo social não apresenta o instrumental adequado para o seu combate. Desta maneira, as políticas inclusivas devem por ter alvo direto tanto as barreiras quanto as noções hegemônicas que as motivam.

¹⁵⁵ Ressalta Cuenca, tratando do modelo médico ou reabilitador: “Así, con independencia de que en teoría se reconozca a la persona con discapacidad como sujeto titular de los mismos derechos que a las personas estándar, en la práctica, sólo podrá ejercerlos y disfrutarlos en condiciones de igualdad en la medida en que se amolde a los patrones de la normalidad. Dicho de otro modo, las personas con discapacidad tendrán también que adaptarse a través de su esfuerzo individual a unos derechos universales diseñados por y para las personas normales”. CUENCA, Patricia. CUENCA, Patricia. Derechos humanos y modelos de tratamiento de la discapacidad. **Papeles El Tiempo de los Derechos**. Número 3, Año 2011. p. 3.

¹⁵⁶ Idem. p. 7.

Tendo por base a consciência de que as atuais regulações jurídicas projetadas sobre a questão da deficiência têm por referência os direitos humanos¹⁵⁷, é preciso entender como este enfoque possibilita a revisão da noção de normalidade na efetivação do direito à educação inclusiva, bem como perscrutar quais as ferramentas fornecidas por este paradigma. Não se ignora que o discurso de direitos humanos tem consagrado uma perspectiva excludente em relação à pessoa com deficiência. Cuenca ensina que o discurso teórico sobre direitos humanos tem sido construído a partir de referenciais cuja compreensão estandardizada finda por excluir – de maneira mais sutil ou mais direta, a depender da ocasião – as pessoas com deficiência, especialmente – ainda que não exclusivamente – aquelas com deficiência mental e intelectual¹⁵⁸. Em virtude disto, é preciso analisar o paradigma de direitos humanos proposto, com vistas a entender se - e como - este se diferencia de um discurso potencialmente excludente¹⁵⁹.

Primeiramente, veja-se que sob o viés do sistema internacional de direitos humanos resta alicerçada a CIDPCD, que consagra uma noção de deficiência a partir do enfoque dos direitos humanos¹⁶⁰. Segundo tal convenção, as condições físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais só podem ser analisadas no contexto de interação com diversas barreiras, as quais podem obstruir a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. A CIDPCD é o primeiro instrumento de direitos humanos que reconhece todas as pessoas com deficiência como titulares de direitos humanos, sendo que a deficiência não pode ser alegada como motivo para negação ou restrição destes¹⁶¹. Teresia Degener entende que, em virtude da revolução conceitual e normativa inaugurada a partir do texto convencional, surge o modelo de direitos humanos de deficiência. Considerado uma ramificação ou extensão do modelo social, o modelo de direitos humanos de deficiência¹⁶²

¹⁵⁷ ASIS ROIG, Rafael de. La incursión de la discapacidad en el discurso de los derechos: posibilidad, elección, Derecho y Poder. In: IGNACIO, Campoy Cervera, (ed.) **Los derechos de las personas con discapacidad: perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas**. Madrid: Dykinson. 2004. p. 60.

¹⁵⁸ CUENCA, Patricia. Sobre la inclusión de la discapacidad en la teoría de los derechos humanos. In: **Revista de Estudios Políticos** (nueva época). Madrid, número 158, octubre-diciembre, 2012. pp. 103-137.

¹⁵⁹ Uma análise desta temática também é feita no ponto. 2.3.1 desta investigação.

¹⁶⁰ PALACIOS, Agustina. BARRIFI, Francisco. **La discapacidad como una cuestión de derechos humanos: una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad**. Madrid: Ediciones Cinca. 2007. p. 11.

¹⁶¹ DEGENER, Theresia. Disability in a Human Rights Context. **Laws**. vol. 5 no. 3. 2016. p. 1.

¹⁶² De acordo com a autora, o modelo de direitos humanos aparece primeiramente em artigo escrito com Gerard Quinn, sendo então descrito assim: “The human rights model focuses on the inherent dignity of the human being and subsequently, but only if necessary, on the person’s medical characteristics. It places the individual centrestage in all decisions affecting him/her and, most importantly, locates the main “problem” outside the person and in society. The “problem” of disability under this model stems from a lack of responsiveness by the State and civil society to the difference that disability represents. It follows that the State has a responsibility to tackle socially created obstacles in order to ensure full respect for the dignity and equal rights of all persons”. QUINN, Gerard. DEGENER, Theresia. The moral authority for change: human rights values and the worldwide process of disability reform. In: QUINN, Gerard. DEGENER, Theresia. **The current use and future potential of United Nations human rights instruments in the context of disability**. New York and Geneva: United Nations. 2002. p. 14.

diferencia-se do primeiro em face de seis características fulcrais¹⁶³.

A primeira refere-se ao fato de que, enquanto o modelo social de deficiência se presta a apenas explicá-la enquanto construção social, o modelo de direitos humanos vai além, abrangendo os valores para uma política de deficiência reconhecidora da dignidade humana da pessoa com deficiência. Conforme aponta a autora, apenas o modelo de direitos humanos pode explicar porque os direitos humanos não demandam a ausência do impedimento para o reconhecimento desta dignidade inerente. O modelo social da deficiência foi, portanto, estruturado para responder à pergunta “por que as pessoas com deficiência são excluídas, discriminadas e oprimidas socialmente?”, à qual o modelo direciona a partir da conceituação de barreiras pertinentes à estrutura da sociedade. No entanto, a despeito de explicar a posição da deficiência na estrutura social, o modelo social não fornece, propositivamente, princípios ou valores que motivem uma política de deficiência.

Por outro lado, parece ser este o objetivo do texto convencional ao estabelecer, em seu art. 1º, o propósito da CIDPCD, qual seja a promoção, proteção e assecuração do exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e a promoção do respeito por sua dignidade inerente. Para atingi-lo, a CIDPCD estabelece um rol de princípios, em seu art. 3º¹⁶⁴, perfazendo, ainda, a adequação dos direitos humanos à questão da deficiência¹⁶⁵. Do mesmo modo, em seu preâmbulo, o texto convencional reafirma “a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a necessidade de garantir que todas as pessoas com deficiência os exerçam plenamente, sem discriminação”¹⁶⁶, reconhecendo ainda que tal proteção deve se efetivar mesmo quando tais titulares requeiram maiores apoios¹⁶⁷.

A CIDPCD não tece, portanto, nenhuma distinção entre uma pessoa com deficiência e outra no tocante à proteção de direitos humanos, tampouco estabelece uma condição específica – como o gozo das capacidades mentais ou outras habilidades – para que a pessoa com

¹⁶³ DEGENER, Theresia. op.cit. 2016. p. 3.

¹⁶⁴ Os princípios são: a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas; b) A não-discriminação; c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; e) A igualdade de oportunidades; f) A acessibilidade; g) A igualdade entre o homem e a mulher; h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade.

¹⁶⁵ DEGENER, Theresia. op.cit. 2016. p. 4. Palacios destaca que, conquanto haja sido estabelecido nos primeiros debates sobre o texto da CIDPCD que seu objetivo não seria criar novos direitos e sim adaptar os existentes ao contexto da deficiência, a CIDPCD poderia estar inovando no sistema de direitos humanos com novas prerrogativas como o direito à mobilidade pessoal, o direito à acessibilidade universal e o direito à habilitação e reabilitação. Cf. PALACIOS, Agustina. op. cit. 2008. p. 270-272.

¹⁶⁶ Preâmbulo, alínea ‘c’.

¹⁶⁷ Preâmbulo, alínea ‘j’.

deficiência seja sujeito de direitos humanos. Ao preceituar que a titularidade destas prerrogativas prescinde de qualquer status específico, as normas convencionais atingem frontalmente as tradicionais teorias das capacidades – sobretudo a partir do determinado nos parágrafos 1 e 2 do art. 12.

Assim, a abordagem proposta pelo modelo de direitos humanos opõe-se a percepção que acompanhou a deficiência em relação aos direitos humanos por décadas, estabelecendo que não apenas a titularidade, mas o exercício dos direitos humanos deve ser assegurado. O modelo social possibilitou a titularidade de direitos, na medida em que explicava que a discriminação e a desigualdade de oportunidades quedam injustificadas face à noção de barreiras sociais. Este não forneceu, contudo, uma base axiológica para uma política da deficiência que também refletisse no exercício destes direitos. Isto porque, sob a égide do modelo social, a universalização da titularidade de direitos humanos – a pessoa, pelo simples fato de ser pessoa, possui tais direitos - convivia sem grandes atritos com as clássicas teorias da capacidade, que condicionam o exercício direto de tais direitos à determinados caracteres. Assim, a CIDPCD altera tal sistemática, garantindo não apenas a titularidade, mas também o exercício direto dos direitos humanos, independentemente de quaisquer condições particulares¹⁶⁸.

Este parece ser o sentido que consagra o parágrafo 2 do art. 24 da CIDPCD, ao comandar que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral em virtude de sua deficiência – não importando qual deficiência seja esta. Nesta perspectiva, a educação inclusiva sobreleva-se como um direito de todas as pessoas com deficiência, não apenas daquelas que detém determinadas características que permitem a manutenção do modelo educacional integrativo conservador e, em essência, não acolhedor das diferenças.

O segundo caractere diferenciador apresenta-se na noção de que o modelo de direitos humanos engloba tanto os direitos civis e políticos como os direitos econômicos, sociais e culturais, de forma a exigir mais do que a não-discriminação das pessoas com deficiência, considerando a efetivação de tais prerrogativas como um *continuum*, interdependente. Em muitos países, o modelo social da deficiência, em virtude de sua proposição de deficiência enquanto uma construção social, prestou-se ao papel de primeiro degrau nas lutas pela reforma

¹⁶⁸ Importante ressaltar o exposto por Bariffi: “De este modo, la condición de persona es la puerta de acceso a la titularidad de los derechos, y la capacidad jurídica, es la puerta de acceso al ejercicio de los mismos. Sin un reconocimiento pleno de la capacidad jurídica, no es posible acceder verdaderamente al ejercicio de los derechos humanos en general, pero tampoco al exhaustivo y detallado listado de derechos reconocidos por la CDPD a todas las personas con discapacidad”. BARIFFI, Francisco José. El régimen jurídico internacional de la capacidad jurídica de las personas con discapacidad y sus relaciones con la regulación actual de los ordenamientos jurídicos internos. Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid. Repositorio institucional e-Archivo. Disponível em: <https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/18991/Francisco_%20Bariffi_tesis.pdf?sequence=1> Último acesso em: 11 out. 2017.

dos direitos civis e das leis antidiscriminatórias, qualificando-se como uma importante ferramenta de determinação da cidadania e da igualdade de pessoas com deficiência. Uma vez que as políticas assistencialistas e a ideologia da dependência eram qualificadas como ferramentas da opressão sofrida por pessoas com deficiência, a legislação antidiscriminatória e o movimento de direitos civis emergiram de forma diretamente vinculada à visão propugnada pelos primeiros teóricos do modelo social de deficiência¹⁶⁹.

Degener entende que esta percepção enfrenta apenas parcialmente a questão da deficiência, uma vez que, mesmo em uma sociedade sem barreiras de discriminação, são necessárias políticas de efetivação de direitos econômicos, sociais e culturais. Por outro lado, os direitos civis e políticos de pessoas com deficiência não devem sofrer restrição em virtude da condição de deficiência, merecendo igual grau de proteção enquanto direitos humanos. Em contraste, as pessoas com deficiência necessitam, não raro, para a afirmação de sua dignidade inerente, de políticas assistencialistas que vão além do garantido por direitos civis e políticos – ressaltando-se, logicamente, que tais políticas devem assegurar liberdades fundamentais, jamais motivando a restrição de direitos.

O modelo de direitos humanos da deficiência inclui, portanto, tanto os direitos políticos e civis quanto os direitos econômicos, sociais e culturais. A CIDPCD configura-se, claramente, como um exemplo da indivisibilidade e interdependência destes. A este teor, vejamos que o direito à educação inclusiva, a despeito de se localizar na esfera dos direitos sociais, é consagrado no art. 24, que garante concomitantemente que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob a alegação da deficiência – em uma perspectiva antidiscriminatória – e que estas recebam medidas de apoio individualizadas e efetivas, de acordo com a meta da inclusão plena – em uma perspectiva de assistência¹⁷⁰.

Aponta Degener que uma terceira qualidade que diferencia o modelo de direitos humanos do modelo social consistiria na proposição de que, enquanto este negligencia o fato de que as pessoas com deficiência podem ter que lidar com a dor, a deterioração da qualidade de vida e a morte precoce devido à deficiência e à situação de dependência, aquele reconhece tais circunstâncias, exigindo sua consideração no desenvolvimento das teorias de justiça social. Uma das fortes críticas dispensadas ao modelo social consiste na sua inépcia enquanto teoria filosófica para tratar a experiência da deficiência e os impactos desta na formação de identidade

¹⁶⁹ Vale destacar integralmente o afirmado por Degener neste ponto: “Disabled persons could thus be described as citizens with equal rights. Architectural barriers could be defined as a form of discrimination. Segregated schools could be described as apartheid.” DEGENER, Theresia. op.cit. 2016. p. 5.

¹⁷⁰ Art. 24, 2, alíneas ‘a’ e ‘e’ da CIDPCD.

das pessoas com deficiência. Isto porque, uma vez que o modelo social admite a deficiência enquanto um construto de matriz inteiramente social, advinda da inter-relação com barreiras, finda por olvidar a experiência pessoal inerente a cada pessoa com deficiência¹⁷¹.

Este ponto de diferenciação advém da crítica feminista¹⁷² ao modelo social de deficiência, que reafirma a visibilidade dos corpos com deficiência invisibilizados e oprimidos. Uma releitura da deficiência sob o viés do feminismo – considerando especialmente o feminismo radical ou feminismo da diferença – proporciona o realce e a defesa da diferença que é tratada como anormalidade, face às desiguais distribuições de poder, possibilitando, a partir daí, criticar a ordem social estabelecida segundo um padrão de normalidade¹⁷³. O que se sobrepõe desta revisão consiste na postura filosófica de deixar de buscar a normalidade por meio da derrocada de barreiras, voltando-se, assim, para a destruição dos próprios padrões de normalidade que motivam as opressões e desigualdades vivenciadas.

Morris, uma das teóricas da crítica feminista, entende que a construção do modelo social permite, de fato, enfrentar as barreiras “incapacitantes” que tanto influenciam na vida e nas oportunidades gozadas por pessoas com deficiência. Para este modelo, a retirada das barreiras possibilita uma vida independente, autônoma, a partir da qual a pessoa com deficiência poderia aportar a sociedade tanto quanto a pessoa sem deficiência. Seria preciso, portanto, olvidar todas as experiências pessoais e as próprias condições de deficiência incapacitantes, na medida em que o meio com suas barreiras – e apenas este – seria o único alvo das políticas de deficiência¹⁷⁴.

¹⁷¹ DEGENER, Thesia. op.cit. 2016. p. 6-8.

¹⁷² Resumindo as influências da crítica feminista na questão da deficiência, Diniz aponta: “Foram as teóricas feministas que, pela primeira vez, mencionaram a importância do cuidado, falaram sobre a experiência do corpo doente, exigiram uma discussão sobre a dor e trouxeram os gravemente deficientes para o centro das discussões - aqueles que jamais serão independentes, produtivos ou capacitados à vida social, não importando quais ajustes arquitetônicos ou de transporte sejam feitos. Foram as feministas que introduziram a questão das crianças deficientes, das restrições intelectuais e, o mais revolucionário e estrategicamente esquecido pelos teóricos do modelo social, o papel das cuidadoras dos deficientes. Foi o feminismo quem levantou a bandeira da subjetividade na experiência do corpo lesado, o significado da transcendência do corpo para a experiência da dor, forçando uma discussão não apenas sobre a deficiência, mas sobre o que significava viver em um corpo doente ou lesado. Foram as feministas que passaram a falar nos “corpos temporariamente não-deficientes”, sugerindo a ampliação do conceito de deficiência para condições como o envelhecimento ou as doenças crônicas. Diferentemente dos teóricos do modelo social, muitas feministas não hesitaram em por lado a lado a experiência das doenças crônicas e das lesões, considerando-as igualmente como deficiências. Por fim, foram as feministas que mostraram que, para além da experiência da opressão pelo corpo deficiente, havia uma convergência de outras variáveis de desigualdade, tais como raça, gênero, orientação sexual ou idade. Ser uma mulher deficiente ou ser uma mulher cuidadora de uma criança ou de um adulto deficiente era uma experiência muito diferente daquela descrita pelos homens com lesão medular que iniciaram o modelo social da deficiência. Para as comunidades de deficientes, os teóricos do modelo social da deficiência eram membros da elite dos deficientes e suas perspectivas teóricas reproduziam esta marca cega”. DINIZ, Debora. Modelo social de deficiência: a crítica feminista. In: **SérieAnis** 28, Brasília, LetrasLivres, 1-8, julho, 2003. p. 3-4.

¹⁷³ PALACIOS, Agustina. op. cit. 2008. p.181-184.

¹⁷⁴ MORRIS, Jenny. Impairment and disability: constructing an ethics of care which promotes human rights. In: **Hypatia**. 16. pp. 1-16. 2001. p. 9.

A estruturação da crítica feminista insurge-se igualmente contra o ponto de vista predominantemente masculino, erigido pelos primeiros teóricos do modelo social, que eram homens e, na sua maioria, portadores de lesão medular¹⁷⁵. Por este motivo, a ideia da “típica” pessoa com deficiência ficou eternizada na imagem do homem jovem em uma cadeira de rodas que nunca está doente e cujas necessidades resumem-se unicamente à estruturação de ambientes fisicamente acessíveis. Estes teóricos, que evitavam incisivamente uma visão caritativa ou de dependência associada à deficiência, repudiavam quaisquer noções associadas às condições pessoais e aos sentimentos e experiências associados à deficiência. Desta forma, uma perspectiva feminista sobre deficiência se concentra não apenas nas dimensões socioeconômicas e ideológicas da opressão vivenciada, mas também nas experiências e sentimentos correlatos à condição de deficiência – seja esta consubstanciada em ser incapaz de caminhar, ter dor, ser incontinente, ter ataques, incapaz de conversar, ser cego ou surdo ou ter uma habilidade intelectual que está muito abaixo de uma média pré-estabelecida¹⁷⁶.

Similarmente, Crow entende que o silêncio em torno da condição de deficiência, provocada pelo modelo social, finda por impedir que se enfrentem eficazmente os aspectos mais difíceis da deficiência, criando-se tabus em torno de temas que, a despeito de causarem temor e angústia, deixam de ser pronunciados¹⁷⁷. Esta ausência discursiva se expressa na ausência de políticas que tratem destas experiências. A autora entende ainda que mesmo em uma sociedade em que não exista discriminação, as pessoas com deficiência podem seguir em desvantagem no que diz respeito a suas oportunidades sociais e econômicas, sobretudo face a ausência da abordagem das condições pessoais¹⁷⁸. Necessário, portanto, rever o modelo social, de forma que, a despeito de considerar-se a deficiência enquanto um conceito de matriz social, reconheça-se igualmente as experiências subjetivas e as condições de deficiência pessoais¹⁷⁹.

¹⁷⁵ DINIZ, Debora. op. cit. 2003. p. 3.

¹⁷⁶ MORRIS, Jenny. **Pride and prejudice**: transforming attitudes to disability. London: The Women’s Press. 1991. p. 48-49. Disponível em: < <http://pf7d7vi404s1dxh27mla5569.wpengine.netdna-cdn.com/files/library/morris-Pride-and-Prejudice.pdf>>

¹⁷⁷ Crow aporta um lúcido cenário sobre o que é silenciado: Muchos de nosotros seguimos frustrados y descorazonados por el dolor, la fatiga, la depresión y la enfermedad crónica, incluyendo ahí el modo en que todo ello nos impide realizar nuestro potencial o luchas con todas nuestras fuerzas contra la discapacidad (nuestra experiencia de la exclusión y la discriminación); muchos de nosotros tememos que, en el futuro, aparezcan minusvalías progresivas o adicionales; nos acordamos con pena de nuestras actividades anteriores, que ya no podemos llevar a cabo; nos asusta la posibilidad de morir pronto o que nos parezca que el suicidio sea nuestra única opción; buscamos desesperadamente alguna intervención médica eficaz; tenemos sentimientos ambivalentes respecto a la posibilidad de que nuestros hijos tengan minusvalías, y estamos motivados para trabajar a favor de la prevención de las minusvalías. Sin embargo, nuestro silencio sobre ellas ha hecho que muchas de estas cosas sean tabúes y creado toda una serie de limitaciones a nuestra expresión personal. CROWN, Liz. Nuestra vida en su totalidad: renovación del modelo social de discapacidad. In: MORRIS, Jenny (ed). **Encuentros con desconocidas**: feminismo y discapacidad. Madris: Narcea, S.A. de Ed. 1997. p. 234.

¹⁷⁸ Idem. p. 243.

¹⁷⁹ Ibidem. p. 250-251.

Para os fins deste trabalho, é importante destacar ainda que, na medida em que o modelo de direitos humanos estruturado por Degener propõe-se a considerar as críticas do feminismo, abre espaço para que se questione a autonomia como pressuposto ou fim das políticas de deficiência. Diniz considera paradigmáticos, neste sentir, os aportes argumentativos fornecidos pela crítica feminista no âmbito do princípio da igualdade pela independência e no âmbito da ética do cuidado.

Como explicitado, o objetivo visado pelos primeiros teóricos do modelo social consistia em defender que as barreiras são os reais limites à independência e autonomia das pessoas com deficiência, sendo que, caso tais barreiras fossem derrocadas, seria possível a tais indivíduos aportar positivamente à sociedade. Por este motivo, sua concepção de igualdade não exigia uma modificação das estruturas sociais ou uma revisão de valores. Mais do que uma releitura das ideias de autonomia, independência e produtividade, estes primeiros teóricos defendiam que as pessoas com deficiência podem ser tão autônomas, independentes e produtivas quanto as demais, sem deficiência. No campo educacional, pode-se dizer que tal percepção se expressa na noção de que as pessoas com deficiência, uma vez superadas as barreiras ambientais que as impedem de acessar as instituições educacionais, estarão aptas a aportar à sociedade, de forma autônoma e independente, tanto quanto as pessoas sem deficiência.

Ao valorizar a independência, o modelo social colocou em segundo plano as pessoas consideradas com deficiências mentais severas, para as quais a afirmação da independência não representa um fundamento eficaz para a titularidade e para o exercício de direitos. Diniz entende que para tais pessoas, “a saída são princípios de bem-estar não assentados em uma ética individualista ou da produção, mas no princípio da interdependência das pessoas um fundamento que, infelizmente, o modelo social não seria capaz de considerar legítimo”¹⁸⁰. O resultado disto foi, conforme expressa a autora a construção de um projeto de justiça não suficientemente revolucionário¹⁸¹, uma vez que findava por excluir, sob o viés dos paradigmas da autonomia e da produtividade, pessoas com diversas deficiências cujos caracteres não se alinhavam – uma vez derrocadas as barreiras – com o que se espera do indivíduo “normal”.

Cumprido destacar, neste ponto, que a independência e a autonomia, conceitos amplamente visados dentro do contexto do modelo social, não estão endossadas como objetivos do direito à educação inclusiva do art. 24 da CIDPCD. O preceptivo estabelece, em seu parágrafo primeiro, que o sistema educacional inclusivo deve visar ao pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito

¹⁸⁰ DINIZ, Debora. op. cit. 2003. p. 4.

¹⁸¹ Idem. p. 5.

pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; ao máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; e à participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. Não aponta, portanto, a autonomia e a independência enquanto fins essenciais da educação.

A partir da crítica feminista, introduz-se a ideia da igualdade pela interdependência, que se insurge contra a noção idealizada de que todas as pessoas com deficiência almejariam ou conseguiriam lograr o ideal de autonomia e independência visado pelo modelo social. Exponente deste entendimento, Eva Kittay sugere uma alternativa às concepções dominantes nos discursos das teorias políticas liberais, que parte não do que as pessoas são individualmente ou das propriedades que particularmente detêm, nem de sua nacionalidade ou interesses, mas sim do que as pessoas são em relações de cuidado. Neste sentido, a autora propõe uma noção de igualdade baseada nas relações em vez de uma baseada na individualidade¹⁸².

Em tal concepção de igualdade baseada nas relações, a pergunta que anima as teorias liberais de igualdade, qual seja aquela pronunciada pelo questionamento filosófico “que direitos são devidos em virtude do meu status como igual, que são consistentes com aqueles que também possuem o status de igual?”, é substituída pela pergunta “quais são minhas responsabilidades com outros e quais são as responsabilidades dos outros para comigo, de forma que eu seja bem tratado e tenha minhas necessidades supridas do mesmo modo que trato e respondo às necessidades dos que dependem de mim?”¹⁸³. A autora entende ainda que a dependência é uma condição inexpugnável à condição humana¹⁸⁴. Nada obstante, as teorias políticas de matriz liberal – como a proposta por John Rawls - ignoram tais inevitáveis relações de dependência, que não seriam condizentes com a percepção virtualizada de igualdade que propõem. Sua crítica da dependência dá especial atenção ao cuidado e aos cuidadores, cuja omissão nas teorias de justiça e de igualdade geram entraves ao reconhecimento das pessoas com deficiência¹⁸⁵⁻¹⁸⁶.

A crítica feminista desperta uma forte resistência por parte dos teóricos do modelo social – sobretudo os da primeira geração¹⁸⁷. Para Degener, tais críticas feministas consideradas no modelo de direitos humanos demandam que as condições de deficiência sejam ponderadas nas

¹⁸² KITTAY, Eva. **Love's Labor**: essays on women, equality and dependency. New York: Routledge. 1999. p. 25-29.

¹⁸³ Idem. p. 29

¹⁸⁴ Para Diniz, a autora propõe, portanto, “não apenas a importância do princípio ético do cuidado como fundante para a vida coletiva, mas principalmente de que a condição humana é a interdependência”. DINIZ, Debora. op. cit. 2003. p. 6.

¹⁸⁵ Ibidem. p. 75-76.

¹⁸⁶ Ver esta discussão em 2.1.3.

¹⁸⁷ DINIZ, Debora. op. cit. 2003. p. 6.

teorias de justiça. Ao fim, a autora expressa a aptidão do modelo de direitos humanos para abranger a deficiência como uma condição que pertence à humanidade e que deve ser valorizada como expressão natural da vida humana¹⁸⁸.

Como quarto fator de diferenciação do modelo social, o modelo de direitos humanos valoriza diferentes camadas de identidade negligenciadas por aquele. As políticas de identidade possibilitam o reconhecimento positivo de diferenças usualmente desrespeitadas em sociedade; nada obstante, o modelo social finda por negligenciá-las ao focar as barreiras, externas à pessoa com deficiência, e não as noções de emancipação a partir da deficiência. Ao focar apenas no papel das relações sociais e das barreiras, o modelo social negligenciou, portanto, uma percepção importante da identidade como um fator de emancipação, moldada por diversos caracteres além da deficiência, como gênero¹⁸⁹, raça, orientação sexual, idade e religião¹⁹⁰. A partir disto, e insurgindo-se contra a percepção da deficiência enquanto uma tragédia pessoal, French e Swain propõem uma visão não-trágica da experiência da deficiência¹⁹¹, que pode se expressar em uma afirmação positiva da deficiência como identidade. Para os autores, a noção de identidade, ao ampliar o âmbito pessoal para o político, transforma o “eu” no “nós”, encorajando movimentos de pessoas com deficiências associados por esta identidade, nos quais os membros criam imagens positivas de si e unem-se para demandar o direito de ser como são¹⁹².

Contudo, a consideração da deficiência como uma identidade ou um componente da identidade não é uma proposição pacificamente aceita nos estudos de deficiência. Shakespeare entende que uma afirmação da deficiência enquanto uma identidade encontra problemas tanto na identificação da deficiência no laudo ou diagnóstico médico – o que consagraria uma espécie de rótulo – quanto na identificação da deficiência na identidade – que geraria um emblema, associado à característica da deficiência¹⁹³. Por outro lado, o autor entende que apenas uma parcela pequena de pessoas com deficiência se engaja de fato nos movimentos de emancipação, os quais possibilitariam o encontro do “eu” com o “nós” em grupos maiores. O autor destaca ainda que a recusa em definir-se pela deficiência é vista frequentemente como resultado de uma

¹⁸⁸ DEGENER, Theresia. op.cit. 2016. p. 8.

¹⁸⁹ Observe-se a crítica expressada por Morris, ao afirmar: “aunque el movimiento de personas discapacitadas ha realizado en los últimos años importantes conquistas para todas las personas con discapacidad, ha tendido a considerar las preocupaciones de las mujeres como cuestiones particulares o marginales: las experiencias e intereses de mujeres no han ocupado un lugar destacado en las campañas del movimiento.” MORRIS, Jenny (ed). **Encuentros con desconocidas: feminismo y discapacidad**. Madris: Narcea, S.A. de Ed. 1997. p. 21.

¹⁹⁰ DEGENER, Theresia. op.cit. 2016. p. 9.

¹⁹¹ SWAIN, John. FRENCH Sally. *Whose Tragedy: Towards a personal non-tragedy view of disability*. In SWAIN, John. et al (eds.) **Disabling Barriers – Enabling Environments**. 2. Ed. London: Sage. 2004. p. 34-37.

¹⁹² Idem. p. 38.

¹⁹³ SHAKESPEARE, Tom. **Disability rights and wrongs revisited**. 2 ed. Londres, Nova York: Routledge. 2014. p. 95-97.

"opressão internalizada" ou "falsa conscientização" por membros do movimento da deficiência, atitude que pode ser paternalista e opressiva em relação a uma ação que, em sua essência, configura a recusa à ideia de exclusiva "normalidade" e a recusa a ser categorizado¹⁹⁴.

Tome-se por exemplo a comunidade surda, que tem rejeitado, no geral, a identificação com o movimento de pessoas com deficiência¹⁹⁵. As pessoas surdas assentaram uma construção particular de sua própria cultura, tomando para si uma identidade particular e diferenciada¹⁹⁶ – dentro ou fora da deficiência, a depender do grupo que reivindica tal identificação. Shakespeare aponta que, frequentemente, os motivos para tal ausência de identificação se dão pela auto-percepção da comunidade surda como uma minoria linguística. Esta segmentação identitária gera atritos, sobretudo, nas reivindicações conflitantes entre os movimentos de pessoas com deficiência e os de pessoas surdas que, politicamente, são tratados dentro do mesmo contexto. O autor cita o exemplo das demandas por educação inclusiva para todas as crianças na mesma sala, rejeitadas pelas comunidades surdas que desejam o ensino segregado pautado no uso da linguagem de sinais¹⁹⁷. A CIDPCD consagra tal diferenciação ao resguardar um parágrafo específico de seu art. 24, sobre educação inclusiva, para tratar do ensino de pessoas com deficiência visual e auditiva¹⁹⁸⁻¹⁹⁹.

A despeito das diversas posições acerca da deficiência enquanto uma identidade ou parte de uma, é necessário reconhecer que o modelo social não está apto a fazer frente às questões afetas ao reconhecimento da discriminação interseccional ou múltipla praticadas em consideração da deficiência de outros fatores²⁰⁰. O modelo de direitos humanos, aponta Degener, leva tal realidade em consideração, reconhecendo os múltiplos caracteres que compõem as "camadas de identidade" de uma pessoa com deficiência. Este parece ser o sentido consagrado

¹⁹⁴ Idem. p. 99.

¹⁹⁵ Ibidem. p. 100.

¹⁹⁶ DEGENER, Theresia. op.cit. 2016. p. 9.

¹⁹⁷ SHAKESPEARE, Tom. op. cit. 2014. p. 100.

¹⁹⁸ Degener relembra que a própria discussão que fomentou a escrita de tal preceptivo nos obriga a debater a identidade dentro da deficiência: "I remember very well the long nights we fought over the wording of this paragraph in the Ad Hoc Committee. The World Blind Union, the World Federation of the Deaf and the World Federation of the Deafblind were all represented with superb experts. We had long debates about whether or not there should be a human right to special education or at least a right to choose between mainstream and special education. The opinions oscillated between 'segregation is always and inherently unequal' and 'mainstream education means assimilation which means for many bad education.' These debates were loaded with identity issues and it showed us that it was important to make room for it." DEGENER, Theresia. op.cit. 2016. p. 11.

¹⁹⁹ Sobre esta discussão, ver seções 3.3 e 4.3.

²⁰⁰ Na Observação Geral Nº 3 de 2016 do CDPD, define-se a discriminação múltipla como aquela que faz referencia a uma situação na qual uma pessoa experimenta dois ou mais motivos de discriminação, o que conduz a uma discriminação complexa ou agravada. Já a discriminação interseccional seria aquela que faz referencia a uma situação na qual vários motivos interatuam simultaneamente, sendo qualificados um pelo outro. Entre os motivos de discriminação, figuram a idade, a deficiência, a origem étnica, indígena, nacional ou social, a identidade de gênero, a opinião política ou de outra índole, a raça, a condição de imigrante, refugiado ou solicitante de asilo, a religião, o sexo e a orientação sexual.

nos artigos voltados especificamente para crianças com deficiência²⁰¹ e mulheres com deficiência²⁰².

Como quinto aspecto de diferenciação entre o modelo social e o modelo de direitos humanos de deficiência, Degener aponta a questão das políticas de prevenção da deficiência, amplamente criticadas sob a égide do modelo social. Conforme a autora, o modelo de direitos humanos oferece uma base importante para a prevenção quando esta é considerada uma causa pertinente ao âmbito dos direitos humanos das pessoas com deficiência²⁰³. A crítica do modelo social aloca-se na difusão de uma visão estigmatizante e discriminatória possibilitada por diversas políticas de prevenção que utilizam a imagem da pessoa com deficiência como objeto de campanhas que reforçam a teoria da tragédia pessoal, evidenciando a vida da pessoa com deficiência como inerentemente associada ao sofrimento²⁰⁴. Portanto, para os autores do modelo social, a prevenção não poderia compor o espectro das políticas de deficiência. Degener entende, assim, o modelo de direitos humanos como potencialmente diferente do modelo social, por possibilitar que as políticas de prevenção sejam tratadas dentro do espectro das políticas de deficiência, sem necessariamente aportar quaisquer mensagens negativas sobre a deficiência²⁰⁵.

Tal questão ganha ainda maior complexidade em análise das questões associadas ao aborto eugênico ou às práticas de eutanásia piedosas²⁰⁶. Morris entende que a gravidez que passa de desejada à indesejada em virtude dos resultados de testes pré-natais que evidenciam alguma deficiência é fonte do conflito existente entre pessoas com deficiência e feministas. Neste sentido, uma vida antes bem-vinda transforma-se em uma vida denegada por motivo de deficiência, o que pode incluir a perspectiva de que um aborto eugênico não é tanto uma escolha livre e sim o resultado de um constrangimento, consubstanciado nas mensagens negativas largamente associadas à deficiência. Uma mulher grávida de um feto com deficiência terá, portanto, mais chances de tomar conhecimento dos custos e da falta de recursos associadas a manutenção da vida da pessoa na qual o feto se tornará após o nascimento do que das teorias que reconhecem esta vida como expressão da diversidade humana²⁰⁷.

²⁰¹ Art. 6º da CIDPCD.

²⁰² Art. 7º da CIDPCD.

²⁰³ DEGENER, Theresia. op. cit. 2016. p. 11.

²⁰⁴ Observe-se, por exemplo, o conteúdo da declaração de sundberg, um dos primeiros documentos produzidos no contexto das negociações internacionais a abordar a temática da deficiência, no qual é estabelecido, em sede de preâmbulo: “Emphasizes that prevention is a most important action and that all strategies conceivable on the basis of present knowledge should be applied to avoid handicaps, with every family and every person being provided with the necessary services”.

²⁰⁵ DEGENER, Theresia. op. cit. 2016. p. 12.

²⁰⁶ MORRIS, Jenny. op. cit. 1991. p. 13.

²⁰⁷ Interessante a posição de Morris, que narra, ao tratar sobre a temática, sua experiência pessoal. A autora, antes de se tornar pessoa com deficiência, militara ativamente a favor do direito de escolha da mulher em face da temática

Asch e Parens ressaltam, sobre a temática, a importância de disseminar informações sobre a deficiência e sobre a luta empreendida pelos movimentos de pessoas com deficiência²⁰⁸. Para os autores, em uma sociedade em que tais informações não são disseminadas e na qual inexistem uma real ponderação coletiva sobre os significados da deficiência – sempre associada midiaticamente ao sofrimento e à dor –, as decisões tomadas com base em resultados de testes pré-natais não serão decisões verdadeiramente livres²⁰⁹. Nada obstante, Diniz nos informa que escapa à chamada crítica expressivista de Asch a discussão acerca de “quadros clínicos de má-formação incompatível com a vida”, nos quais, aponta à autora, “não há outra saída senão reconhecer a soberania da vontade da mulher grávida em interromper ou não a gestação”²¹⁰.

A incompatibilidade com a vida tem sido, discursivamente, um dos motivos pelos quais o aborto seletivo de fetos com certos tipos de deficiências tem sido reconhecido legalmente como não coibido pelo sistema penal²¹¹. Nada obstante importante no âmbito da luta feminista, tais discursos findam por aumentar a medicalização da vida com deficiência, na medida em que são, no geral, os médicos os avaliadores finais dos limites entre a compatibilidade e a incompatibilidade da vida²¹². Em países em que o aborto ainda é vedado, a permissão a partir

do aborto, especialmente em situações de gravidez advinda do estupro e da identificação pré-natal de alguma deficiência. Quando se tornou pessoa com deficiência, Morris afirma ter se dado conta de que participou de um movimento que, por seus argumentos, contribuíam para a experiência de opressão e sofrimento da pessoa com deficiência. Idem. p. 45-46.

²⁰⁸ Sobre esta temática, importante a efetivação do art. 8º da CIDPCD, que revela a relevância da conscientização acerca da deficiência.

²⁰⁹ PARENS, Erik. ASCH, Adrienne. Disability rights critique of prenatal genetic testing: reflections and recommendations. In: **Mental retardation and developmental disabilities research reviews**. 9. 40-47. 2003.

²¹⁰ DINIZ, Debora. Quem Autoriza o Aborto Seletivo no Brasil? Médicos, Promotores e Juízes em Cena. In: **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 13(2):13-34, 2003. Importante destacar que Diniz admite, em seu estudo, algo não mencionado por Asch e Parens, afirmando que “Não há como transpor os fundamentos da crítica expressivista de Asch para a realidade brasileira. A idéia de deficiência que Asch tem em mente é a idealizada pelo movimento Surdo e não o feto anencefálico”. Idem. p. 23. Asch e Parens, por outro lado, não parecem ter em mente unicamente as pessoas surdas. Veja-se, portanto, o seguinte trecho, em que as autoras deixam claro a “heterogeneidade” da categoria “deficiência” afetada pelo teste pré-natal: As one begins to reflect on the meaning of using prenatal diagnosis to detect disabling traits, it is important to notice that the class of “disabling traits” is heterogeneous. Prenatal diagnosis can now detect conditions as different as Lesch-Nyhan syndrome and ectrodactyly (a trait involving a partial fusion of the bones of the fingers and toes). Not only parents, but professionals, too, have different perceptions of what counts as a “serious” trait. Dorothy Wertz found in one of her surveys that cleft lip and palate, hereditary deafness, insulin-dependent diabetes, Huntington disease, cystic fibrosis, sickle cell anemia, Down syndrome, and manic depression were deemed serious by some professionals and not serious by others. PARENS, Erik. ASCH, Adrienne. op. cit. 2003. p.41.

²¹¹ Cf. decisão em ADPF 45 de 12/04/2012, que declarou inconstitucional “a interpretação segundo a qual a interrupção da gravidez de feto anencefalo é conduta tipificada nos art.s 124, 126 e 128, incisos I e II, todos do Código Penal”. O voto do Min. Marco Aurélio considerou, para tal interpretação, que, por ser absolutamente inviável, o anencefalo não tem a expectativa nem é ou será titular do direito à vida” Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=3707334>> Último acesso em: 29 set. 2017.

²¹² Interessante notar, neste sentido, o voto da Min. Cármen Lúcia, que ao admitir que a “viabilidade da vida não é, pois, um conceito absoluto, variando de um para outro continente, país, cidade e grupo sociocultural”, referindo, posteriormente, que “o feto anencefalo é, hoje, tido pela medicina como inviável”. Tal percepção aprofunda a noção de que, a despeito de quaisquer relatividades espaciais, culturais e sociais pertinentes ao conceito de “viabilidade da vida”, a medicina poderá invariavelmente determinar quando este está ou não presente.

do argumento da seletividade das vidas viáveis gera uma problemática de natureza bioética e filosófica que demanda posições sobre o que é uma vida de qualidade e o que não é. No entanto, tais discussões, na esfera legislativa, tornam-se ambíguas e, por vezes, afastadas dos anseios do modelo de direitos humanos e do próprio modelo social, na medida em que os corpos com deficiência são pronunciados sob os vieses típicos do modelo eugênico, comum na Antiguidade, ou do religioso modelo de prescindência, comum à Idade Média, o qual de uma forma ou de outra percebe a deficiência como uma derivação da vontade divina.

Ainda assim, ressalta Shakespeare, é importante que não se confunda o papel da prevenção que realmente melhora a qualidade de vida de pessoas com deficiência com aquela que, ao contrário, entende a deficiência como inerentemente contrária a uma boa qualidade de vida. O autor não vê incoerência entre posturas que defendem os direitos das pessoas com deficiência e, concomitantemente, buscam prevenir a existência de mais vidas com deficiência. Cita o exemplo da paralisia cerebral, a qual é associada a partos prematuros e complicações durante o parto. Os cuidados devotados à gestação no sentido de reduzir a incidência de paralisia cerebral, levados a cabo por especialistas obstétricos e neonatais, não expressam por si só uma avaliação negativa de pessoas com paralisia cerebral já existentes ou têm implicações no que diz respeito a seus direitos ou potencialidades²¹³. Neste sentido, tal prática se distingue frontalmente do reprochado pela crítica expressivista que, em outras palavras, insurge-se contra a ideia de que “é melhor estar morto do que ter uma deficiência”²¹⁴.

No contexto das deficiências associadas às chamadas dificuldades de aprendizagem, é preciso que se compreenda uma convivência do discurso preventivo com os reclames da inclusão. Tal convergência ganha densidade ao analisarmos os estudos que apontam, por exemplo, que o uso de substâncias específicas durante a gravidez causa impactos no desenvolvimento das funções cognitivas das crianças advindas de tais gestações²¹⁵. Existem, ainda, evidências de que o aleitamento materno enseja um melhor desempenho no desenvolvimento cognitivo da criança²¹⁶. Campanhas no sentido de promover a amamentação e alerta para as consequências do uso de determinadas substâncias durante a gestação podem, portanto, conviver perfeitamente dentro de políticas de prevenção da deficiência, sem transmitir

Disponível em: < <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=3707334> > Último acesso em: 29 set. 2017.

²¹³ SHAKESPEARE, Tom. op. cit. 2014. p. 120.

²¹⁴ Idem. 121.

²¹⁵ Cf. COLES, Claire D. BLACK, Maureen M. Introduction to the Special Issue: Impact of Prenatal Substance Exposure on Children’s Health, Development, School Performance, and Risk Behavior. In: **Journal of Pediatric Psychology** 31(1) pp. 1–4, 2006.

²¹⁶ Cf. HALPERN, Ricardo et al. Fatores de risco para suspeita de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor aos 12 meses de vida. In: **Jornal de Pediatria** Vol. 76, Nº6, pp. 421-428, 2000.

mensagens negativas sobre os significados desta.

Por fim, como sexto argumento de adoção do modelo de direitos humanos, Degener relata que este não só explica porque dois terços da população com deficiência do mundo vive em países em desenvolvimento, como também fornece um roteiro de mudança, fundamentado nos instrumentos de direitos humanos e na cooperação entre países²¹⁷. As conexões entre deficiência e pobreza têm sido fixadas dentro do contexto do modelo social desde seus primeiros teóricos, prestando-se à fundamentação de que as barreiras são as responsáveis pela existência da deficiência. Sabe-se que, se por um lado a deficiência pode aumentar o risco de pobreza, por outro a pobreza pode aumentar o risco de deficiência. A autora entende que a carência no acesso a serviços – dentre eles o educacional – é um dos fatores a ser considerado se tentarmos entender os porquês envolvidos na interseção entre deficiência e pobreza²¹⁸.

Endereçando esta questão de forma pioneira, a CIDPCD constitui-se enquanto o primeiro tratado de direitos humanos com uma disposição autônoma sobre o desenvolvimento, qual seja a constante em seu art. 32²¹⁹, que, juntamente com o art. 11²²⁰, fornecem um caminho a ser percorrido na solução desta situação. Neste sentido, Degener aponta que estes artigos revelam três aspectos importantes nas políticas humanitárias e desenvolvimentistas: uma abordagem baseada em direitos humanos para o desenvolvimento e ajuda humanitária; a inclusão da deficiência como leitmotiv da cooperação internacional; e a importância do envolvimento das organizações de pessoas com deficiência²²¹.

Tratar o direito à educação inclusiva dentro do campo dos direitos humanos, segundo o modelo de direitos humanos, significa, portanto, considerar tais pontos. A educação é uma questão de direitos humanos e os indivíduos com deficiência devem fazer parte das escolas, as

²¹⁷ DEGENER, Theresia. op. cit. 2016. p. 12-13.

²¹⁸ DEGENER, Theresia. op. cit. 2016. p. 13.

²¹⁹ Art. 32. 1.Os Estados Partes reconhecem a importância da cooperação internacional e de sua promoção, em apoio aos esforços nacionais para a consecução do propósito e dos objetivos da presente Convenção e, sob este aspecto, adotarão medidas apropriadas e efetivas entre os Estados e, de maneira adequada, em parceria com organizações internacionais e regionais relevantes e com a sociedade civil e, em particular, com organizações de pessoas com deficiência. Estas medidas poderão incluir, entre outras: a) Assegurar que a cooperação internacional, incluindo os programas internacionais de desenvolvimento, sejam inclusivos e acessíveis para pessoas com deficiência; b) Facilitar e apoiar a capacitação, inclusive por meio do intercâmbio e compartilhamento de informações, experiências, programas de treinamento e melhores práticas; c) Facilitar a cooperação em pesquisa e o acesso a conhecimentos científicos e técnicos; d) Propiciar, de maneira apropriada, assistência técnica e financeira, inclusive mediante facilitação do acesso a tecnologias assistivas e acessíveis e seu compartilhamento, bem como por meio de transferência de tecnologias. 2.O disposto neste Art. se aplica sem prejuízo das obrigações que cabem a cada Estado Parte em decorrência da presente Convenção.

²²⁰ Art. 11. Em conformidade com suas obrigações decorrentes do direito internacional, inclusive do direito humanitário internacional e do direito internacional dos direitos humanos, os Estados Partes tomarão todas as medidas necessárias para assegurar a proteção e a segurança das pessoas com deficiência que se encontrarem em situações de risco, inclusive situações de conflito armado, emergências humanitárias e ocorrência de desastres naturais.

²²¹ DEGENER, Theresia. op. cit. 2016. p. 13.

quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos. Este parece ser o sentido constante na Observação Geral Nº 4 do CDPD, que assume a educação inclusiva segundo suas múltiplas facetas: primeiro, enquanto um direito humano fundamental de todos os estudantes; segundo, enquanto um princípio que valoriza o bem-estar de todos os estudantes e respeita sua dignidade inerente; terceiro, como um meio de realização de outros direitos, sendo o principal meio de saída da pobreza, de participação na vida comunitária e de proteção contra abusos; e, em quarto lugar, como o resultado de um compromisso contínuo e proativo na eliminação de barreiras que impedem o direito à educação²²².

A partir desta perspectiva, o modelo de direitos humanos possibilita tratar o direito à educação dentro do contexto do enfoque baseado nos direitos humanos. Consoante o Alto Comissariado das Nações Unidas, o enfoque dos direitos humanos constitui-se enquanto um quadro conceitual voltado para um processo de desenvolvimento baseado em padrões internacionais de direitos humanos, que, do ponto de vista executivo, visa à promoção e proteção dos direitos humanos²²³.

Encarar o direito à educação inclusiva segundo o modelo de direitos humanos demanda uma reestruturação das políticas públicas voltadas para a deficiência, que devem considerar tanto o enfrentamento das barreiras que impedem a plena e efetiva participação dos indivíduos deste segmento em igualdade de condições com os demais, como outros fatores, como o enfrentamento dos efeitos negativos da normalização. Por outro lado, o direito à educação inclusiva representa um papel de fundamental importância para o modelo de direitos humanos, na medida em que sua realização condiciona a qualidade do reconhecimento das pessoas com deficiência enquanto sujeitos de direitos²²⁴. Portanto, em concordância com a Observação Geral Nº 4 da CIDPCD, considera-se aqui o paradigma da inclusão como aquele em que há um endosso de concepções, termos e instrumentos que promovem a reforma do meio educacional, com vistas a oportunizar experiências equânimes de aprendizagem e participação em um ambiente que melhor aborde as potencialidades de todas as crianças²²⁵.

²²² ONU. Observación General Nº4. Educación inclusiva. Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. CRPD/C/GC/4. 2016.

²²³ OACHD. **Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derecho en la cooperación para el desarrollo**. Nueva York y Ginebra. 2006. p. 15.

²²⁴ Este também é o sentido do prelecionado por Tomasevski: “Moreover, the importance of the right to education reaches far beyond education itself. Many individual rights are beyond the grasp of those who have been deprived of education, especially rights associated with employment and social security. Education operates as a multiplier, enhancing the enjoyment of all individual rights and freedoms where the right to education is effectively guaranteed, while depriving people of the enjoyment of many rights and freedoms where the right to education is denied or violated.” TOMASEVSKI, Katarina. op. cit. 2001. p. 10.

²²⁵ ONU. op. cit. 2016.

2.1.3 Deficiência enquanto identidade e autoidentidade positiva: o (a)normal, o diferente, o diverso e as necessidades educacionais especiais no direito humano à educação inclusiva

Uma vez explicitados os paradigmas educacionais correlatos à deficiência e os modelos que pautam sua interpretação – elegendo-se o modelo de direitos humanos para abordar o direito à educação inclusiva -, resta precípua questionar: estruturalmente, a que sociedade visa o sistema garantista de direito humano à educação inclusiva? Mantém este os estereótipos conseqüentes à existência de um parâmetro de normalidade? Ou, ao contrário, enceta os caminhos da construção da deficiência enquanto identidade em um contexto de diferenças? Por fim, se a educação inclusiva cotejada confere à deficiência uma identidade, que significa isto? Condiz esta perspectiva com o paradigma de direitos humanos que baseia este recorte? Tais questionamentos, conquanto não respondidos em definitivo, serão endereçados nesta seção, considerando para tanto os estudos críticos ou culturais da deficiência²²⁶.

Primeiramente, é preciso pensar nos conceitos de (a)normalidade, diversidade/diferença e identidade consoantes aos citados paradigmas (exclusão, segregação, integração e inclusão) e modelos de deficiência (de prescindência, reabilitador, social e de direitos humanos)²²⁷. Abordase, inicialmente, os planos de fundo que animam as representações do conceito de “identidade”, quais sejam as noções de (a)normalidade e diversidade/diferença. Uma definição lexical da palavra “anormal” conduz ao inevitável entendimento da negação ou privação do normal²²⁸, em virtude do que a análise da anormalidade implica necessariamente na consideração da normalidade – esta não enquanto negação daquela, mas sim como conceitos geminados. Entre estes conceitos fixa-se uma relação não de contraposição, mas de inegável continência: o anormal contém a definição de anormal, assim como o normal contém a definição de normal²²⁹.

²²⁶ Shakespeare entende que os teóricos culturais da deficiência, apesar de fazer parte da “família dos teóricos do modelo social”, adotam abordagens influenciadas pelos pós-estruturalistas e pós-modernistas. Em contraposição ao entendimento de segmentação dos modelos de deficiência, os teóricos do modelo social entendem pela fluidez entre as categorias, levando em consideração, sobretudo, a análise dos discursos da deficiência. SHAKESPEARE, Tom.op. cit. 2014. p. 47-50.

²²⁷ Necessário destacar que as inferências aqui contidas não resumem as conexões possíveis na temática, focando-se aqui, sobretudo, nas implicações e retroimplicações do estabelecimento destes conceitos para o entendimento de um direito à educação inclusiva.

²²⁸ RIO-TORTO, Graça et al. **Gramática derivacional do português**. 2. Ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2016. p. 357.

²²⁹ Sobre diferença e anormalidade, Silva: “Na medida em que é uma operação de diferenciação, de produção de diferença, o anormal é inteiramente constitutivo do normal. Assim como a definição da identidade depende da diferença, a definição do normal depende da definição do anormal. Aquilo que é deixado de fora é sempre parte da definição e da constituição do ‘dentro’. A definição daquilo que é considerado aceitável, desejável, natural é inteiramente dependente da definição daquilo que é considerado abjeto, rejeitável, antinatural. A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido. Como sabemos desde o início, a diferença é parte ativa da formação da identidade.”. SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes. 2008. p. 84.

Neste mesmo sentido, Goodley entende que o corpo com deficiência consubstancia uma espécie de container cultural para toda a bagagem conceitual pertinente ao corpo normal²³⁰.

O modo como as sociedades têm segmentado os corpos normais e anormais é fundamental à produção e à sustentação do que significa ser humano em sociedade, definindo, então, como se dá o acesso a nações e comunidades e a escolha e participação na vida cívica, a partir da fixação do que se constitui como ser racional. São estes os conceitos que permitem a uma sociedade determinar quem tem direito a participar e quem não tem direito a participar de tal vida em sociedade²³¹. Conforme apontado por Foucault, a “norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção”²³² associado a um panorama de poder normativo. A existência de um processo de normalização associa-se, pois, a trazer o violador da norma para o cumprimento da norma, corrigindo-o²³³.

É possível afirmar que os indivíduos identificados como desviantes da norma experimentam uma pretensão à correção, que pode se configurar, uma vez verificada a definitividade da anormalidade, como uma correção frustrada em si – a incorrigibilidade. Glat, destaca que, no caso da pessoa com deficiência, o desvio da normalidade, além de facilmente detectável, possui contornos de permanência, representando uma “violação crônica do padrão humano de normalidade, independentemente da cultura ou do momento histórico específico”²³⁴.

A anormalidade pode, assim, ser considerada como o invólucro membranoso da deficiência – verdadeiro veículo estrutural que condiciona sua existência e manutenção como categoria apartada. Dado seu caráter poroso, a membrana da anormalidade não apenas deixa a deficiência ser moldada a partir do meio, mas também absorve propriedades deste. Desta maneira, a cada meio – social, cultural, político e normativo – corresponde um tipo de parametrização da normalidade, modulando-se igualmente um conceito de deficiência.

Dito isto, pode-se entender que os paradigmas de exclusão e segregação qualificam-se

²³⁰ GOODLEY, Dan. **Disability studies: An Interdisciplinary Introduction**. London: Sage Publications Ltd. 2011. p. 59.

²³¹ MEEKOSHA, Helen. SHUTTLEWORTH, Russel. What’s so critical about critical disability studies? In: **Australian Journal of Human Rights**, 15(1): 47–75. 2009. p. 66.

²³² FOUCAULT, Michel. op. cit. 2003. p. 62

²³³ “Normalizar, na família, na educação, na formação profissional, no trabalho e na segurança social, consistia, assim, em reconhecer às pessoas com deficiência os mesmos direitos dos outros cidadãos do mesmo grupo etário, em aceitá-los de acordo com a sua especificidade própria, proporcionando-lhes serviços da comunidade que contribuíssem para desenvolver as suas possibilidades, de modo a que os seus comportamentos se aproximassem dos modelos considerados “normais”. O paradigma de integração no sistema regular de ensino teve assim, como objectivo, “normalizar” o indivíduo, a nível físico, funcional e social, pressupondo a proximidade física, a interacção, a assimilação e a aceitação. Os conceitos de normalidade e de reabilitação estiveram, deste modo, na génese de medidas e de práticas de integração, a qual partiu do princípio que deveria ser a pessoa com deficiência a modificar-se, segundo os padrões vigentes na sociedade.” SILVA, Maria Odete Emygdio da. op.cit. p. 143.

²³⁴ GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: 7 letras. 2006. p. 23

segundo um parâmetro de normalidade, em face do qual a pessoa com deficiência representa um desvio. Do mesmo modo, a integração, a despeito de proporcionar a inserção da pessoa com deficiência em âmbitos como a sala de aula regular, mantém a existência de processos normalizadores, pautados na modificação da pessoa para a observância de pressupostos de normalidade educacional²³⁵.

Na educação integradora, o normal se estabelece, por exemplo, “como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação das escolas normais”²³⁶, não acolhedoras dos que desatendem aos reclames da norma. Pode-se entender ainda que os primeiros teóricos do modelo social de deficiência não desafiavam, de fato, os padrões de normalidade. Se partirmos das correlações traçadas entre normalidade e produtividade, é possível apontar que estes teóricos não só não infirmavam o normal, como o endossavam, na medida em que entendiam como um princípio fundamental de sua investigação o postulado de que as pessoas com deficiência podem aportar à sociedade e serem tão produtivas quanto as demais, sem deficiência, caso as barreiras sejam destruídas.

Por outro lado, em considerando o modelo de direitos humanos e a inclusão educacional a este associada, há o desafio à normalidade²³⁷, entendida ora como um padrão de funcionamento imposto, ora como um postulado moral de produtividade e adequabilidade²³⁸. Se por um lado a CIDPCD não menciona a correção ou a normalização enquanto postulados de sua aplicação, a inclusão obriga a reconhecer a tirania da normalidade enquanto uma pretensão à homogeneidade, assumindo que a diferença é um aspecto inerente à realidade. Não por outro motivo, “o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade”²³⁹ configura-se como um dos princípios do texto convencional, que fixa, igualmente, o fortalecimento do respeito pela diversidade humana como

²³⁵ No campo educacional, a figura dos incorrigíveis se sobressai, dado sua alocação dentro da perspectiva normalizadora do paradigma integrativo: “O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E, no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobreintervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção. De modo que vocês veem desenhar-se uma espécie de jogo entre a incorrigibilidade e a corrigibilidade.” FOUCAULT, Michel. *op cit.* 2003. p. 73.

²³⁶ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 27. Ed. Petrópolis: Vozes. 1987. p. 153.

²³⁷ Conforme apontado por Skliar, a ruptura com as concepções tradicionais de educação especial demandam colocar a “normalidade”, a “norma”, o “normal” como questão que deve ser colocada sob suspeita, produzindo-se “a desmistificação do normal, estabelecendo a perda de cada um e de todos os parâmetros instalados na pedagogia acerca do que é ou o que deve ser ‘correto’, o alcance de um entendimento mais cuidadoso sobre essa invenção maléfica do outro ‘anormal’, além de possibilitar o julgamento permanente do ‘normal’, da ‘justa medida’, da ‘média’, do ‘homem médio normal’, etc”. SKLIAR, Carlos. Sobre os argumentos da pedagogia e as suas (aparentes e permanentes) mudanças. In: RODRIGUES, David (org.) *Doze olhares sobre a inclusão*. São Paulo: Summus Editorial. 2006. p. 18-19.

²³⁸ DINIZ, Debora et al. *Op cit.* 2009. p. 65.

²³⁹ Art. 3º, alínea ‘d’.

um dos objetivos pertinentes à efetivação do direito à educação inclusiva²⁴⁰.

Paralelamente à concepção de normalidade, o conceito de “diferença” articulado em um contexto de contraposição entre normalidade e anormalidade faz com que os caracteres diferentes do padrão ou anormais, sobretudo quando inesperados²⁴¹, despertem o temor e a desconfiança dos que forjam suas expectativas sociais no bojo da normalidade – do padrão. Isto porque, em um contexto de endosso de uma normalidade, a diferença comportada por um ser transforma-o no diferente. Este “ser diferença” transforma-se integralmente em sua própria diferença, que é, por sua vez, contrária à norma, ao normal²⁴². Por este motivo, uma tendência comum face à diferença qualifica-se pelo anseio classificatório, que cria terminologias especiais, tecendo-se, em referências a estas teorias, o conjunto de práticas associadas²⁴³.

Quando articuladas sem consideração às pretensões de correção e classificação típicas da normalização, a diferença e a diversidade surgem, não raro, como equivalentes. Contudo, ressalve-se que esta última figura é frequentemente fixada como parâmetro discursivo das políticas de tolerância, cujas perspectivas podem findar por conduzir à manutenção de antigos estereótipos sob diferentes roupagens, a partir de práticas que admoestam o respeito e a tolerância para com o dito “diverso”. É nesse sentido que Tomaz Tadeu da Silva adverte que “antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida”²⁴⁴. Sob a bandeira da “diversidade”, pode-se inclusive deixar de nomear a

²⁴⁰ Art. 24, parágrafo 1, alínea ‘a’.

²⁴¹ A questão do estranhamento da diferença inesperada no campo da deficiência é relatada também por Diniz, ao tomar como exemplo a vida de Jorge Luis Borges, escritor que, ao ficar completamente cego aos 55 anos, ditou grande parte de sua obra. Diniz afirma, a partir de Borges, que “um corpo cego é um corpo inesperado diante da expectativa do discurso do normal” DINIZ, Debora. Op cit. 2007. p. 9. Com efeito, o relato de Borges no sétimo texto de *Siete Noches* – “La ceguera” – deixa antever algumas ideias pertinentes ao modelo social de deficiência, na medida em que afirma: “El mundo del ciego no es la noche que la gente supone. (...) La ceguera no ha sido para mí una desdicha total, no se la debe ver de un modo patético. Debe verse como un modo de vida: es uno de los estilos de vida de los hombres.” Nada obstante, é preciso que se destaque que Borges ainda narra seu texto sem considerar uma vez sequer o papel do meio e das barreiras na experiência da cegueira como uma experiência de desigualdade. Em verdade, entende que “a cegueira é um dom” e que “o cego se sente sempre rodeado pelo carinho de todos, as pessoas sempre expressam boa vontade com o cego”. É preciso que se entenda, pois, os motivos de Borges para encarar a cegueira como uma auto-identidade positiva e, até, honrosa. Em verdade, Borges deixara de ler e escrever – utilizando então o ditado como método de escrita – apenas aos 55 anos, já depois de reconhecido por suas habilidades literárias e por seus caracteres pessoais – ou seja, Borges, antes de ser identificado como cego, pode gozar de diversas outras identidades que não punham em xeque suas aptidões – sobretudo suas aptidões literárias. A cegueira em Borges constitui-se como uma identidade tardia, que não derroga todas as outras já construídas. Ademais, o escritor parece receber todos os apoios e estímulos para que mantenha suas identidades predecessoras, então lecionando na Universidade de Buenos Aires e exercendo o cargo de diretor na Biblioteca Nacional da República da Argentina, além de poder publicar em fluxo contínuo, conforme aponta neste mesmo texto. Não se quer dizer que a deficiência visual em Borges deixe de ser inesperada; por outro lado, se busca evidenciar o papel dos apoios, no modelo social, no reconhecimento positivo da identidade. A um Borges de cegueira congênita poderiam ter sido negadas todas as possibilidades literárias, unicamente por sua identidade cega. BORGES, Jorge Luis. *La ceguera*. In: BORGES, Jorge Luis. **Siete noches**. Madrid: Alianza Editorial. 1995.

²⁴² SKLIAR, Carlos. op. cit. 2006. p. 23.

²⁴³ SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. op. cit. 2008. p. 74.

²⁴⁴ *Ibidem*. p. 100.

deficiência sob a justificativa de que esta é “normal”²⁴⁵ – ou seja, em vez de derrocar a normalidade, aumenta seu âmbito de extensão, na medida em que, discursivamente, tudo pode passar a qualificar-se como “normal”, mascarando os tratamentos desiguais motivados pela diferença. Além disso, sob esta perspectiva, é possível restaurar-se uma espécie de modelo individual da deficiência, que deixa de considerar o enfrentamento das barreiras sociais e atitudinais do meio. Isto porque, caso seja a deficiência nada mais do que uma expressão “natural” da diversidade, o enfrentamento das barreiras pode vir a deixar de ser uma frente essencial nas políticas de diversidade motivadas pela aceitação e pela tolerância.

Em crítica ao termo “diversidade”, Skliar entende este como uma forma de catalogação do outro, que possibilita manter intacta uma distância que separa aquilo do que é diversidade do que não é. Em vez de falar em diversidade, o autor aponta que tudo é diferença, inexistindo alguma coisa que não seja diferença²⁴⁶. Do mesmo modo, Mantoan aponta que a inclusão desestabiliza a diferença meramente tolerada, que promove o congelamento das identidades no campo dos procedimentos generalizados, perfazendo, então, uma oposição entre a pedagogia da diversidade – que mantém este congelamento das identidades, sem colocar em xeque sua produção social heterônoma – e a pedagogia da diferença – que é naturalmente inclusiva e produz a diferença dentro da própria prática educativa²⁴⁷.

Nada obstante a crítica pós-estruturalista, estruturada por este autor e outros aqui utilizados – como Tomaz Tadeu da Silva e Stuart Hall – entende-se aqui a diversidade como a “integração das diferenças numa unidade que não as anula, mas que ativa o potencial criativo da interação entre os sujeitos e destes com seus contextos”²⁴⁸. Do mesmo modo, Lustosa entende que a inclusão educacional de estudantes com deficiência está sediada no campo dos direitos humanos, do respeito às diferenças e à diversidade²⁴⁹, não estabelecendo, assim, uma relação de oposição entre tais conceitos, mas sim de coordenação e consonância. Para a autora, a convivência na diversidade possibilita crescer nas diferenças, em face do que a elaboração de

²⁴⁵ “O mundo do politicamente correto é um mundo onde seria melhor não nomear o negro como negro, não chamar o deficiente de deficiente, onde não seria melhor chamar o índio de índio. É o mundo do eufemismo, do travestismo discursivo. Não nomeá-los, não dizê-los, não chamá-los, mas manter intactas as representações sobre eles, os olhares em torno deles. Ou nomeá-los de outros modos para continuar massacrando-os. Ou chamá-los por outro nome para evitar toda ruptura com nós mesmos”. SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro. DP&A. 2003. p. 80.

²⁴⁶ Idem. p. 27-29; SKLIAR, Carlos. op. cit. 2006. p. 29-31.

²⁴⁷ MANTOAN, Maria Teresa Égler. Diferenciar para Incluir ou para Excluir? Por uma pedagogia da diferença. In: LUSTOSA, Francisca Geny; MARIANA, Francisco Bonfim (org). **Diversidade, diferença e deficiência**: análise histórica e narrativas cinematográficas. Fortaleza: Edições UFC. 2017. p. 30-33.

²⁴⁸ CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação. 2014. p. 15.

²⁴⁹ LUSTOSA, Geny. op. cit. 2009. p. 26.

políticas públicas inclusivas se destina em última instância a responder adequadamente à diversidade existente nos sistemas educativos²⁵⁰.

Nesta perspectiva, a diversidade funciona enquanto um plano de fundo às diferenças que operam em primeiro plano – sendo que todos e todas, com e sem deficiência, são constituídos por diferenças, não sendo jamais reduzidos integralmente a uma delas. Este parece ser o entendimento insculpido no art. 3º, alínea ‘d’ da CIDPCD, ao fixar como princípio “o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade”. O trabalho da diversidade, afirma Carvalho, começa pelo reconhecimento das diferenças e pela paridade dos direitos, que na escola se traduz como participação e aprendizagem, não apenas na presença física²⁵¹⁻²⁵². Neste sentido, a crítica pós-estruturalista da diversidade não é supérflua, na medida em que conduz a análise das políticas de diversidade, de deficiência e de diferença com vistas a obstar a reprodução destas categorizações do outro, obrigando a averiguar-se, igualmente, a aptidão destas políticas para promover a participação e a aprendizagem de todos.

De acordo com Carvalho, a diferença pode ser entendida segundo quatro aspectos: como experiência, entendida então como lugar de formação do sujeito; como relação social, sendo resultado das relações sociais fundamentadas em valores que, uma vez desrespeitados, produzem a diferença; como subjetividade, sob o qual se valorizam no sujeito seus instintos e pulsões para evitar a aceitação de um certo determinismo; e, por fim, a diferença como identidade, que engloba as anteriores²⁵³. Nas políticas de identidade têm se firmado as lutas de evidenciação e de positividade da diferença comuns à segunda metade do século XX, pautadas estas, por sua vez, na derrocada da normalidade face ao reconhecimento de caracteres idiossincráticos enquanto determinante de padrões vários que não se negam, convivem: as identidades²⁵⁴. Alicerçado nas noções de autoconsciência e expressões típicas de um arquétipo particular, o termo “identidade” qualifica-se pelo potencial de definição do indivíduo enquanto

²⁵⁰ Idem. p. 34-36.

²⁵¹ CARVALHO, Rosita Edler. op. cit. 2014. p. 23.

²⁵² O cenário em que a aprendizagem e a participação não são estimuladas conduz ao apontado por Lustosa como “exclusão no interior do sistema”, paradigma este “camuflado por uma pseudo inclusão, ou seja, o aluno frequenta regularmente a escola, no entanto, pouco é realizado pedagogicamente para favorecer seu desenvolvimento e a sua aprendizagem”. LUSTOSA, Geny. op. cit. 2009. p. 26.

²⁵³ Ibidem. p. 15-23.

²⁵⁴ Nesse sentido, Young correlaciona as políticas de identidade e diferença: “By asserting a positive meaning for their own identity, oppressed groups seek to seize the power of naming difference itself, and explode the implicit definition of difference as deviance in relation to a norm, which freezes some groups into a self enclosed nature. Difference now comes to mean not otherness, exclusive opposition, but specificity, variation, heterogeneity. Difference names relations of similarity and dissimilarity that can be reduced to neither coextensive identity nor no overlapping otherness”. YOUNG, Iris Marion. **Justice and the politics of difference**. 1990. New Jersey: Princeton University Press. 1990. p. 171.

tal e enquanto componente de um espectro coletivo mais amplo. A partir da identidade, delimitam-se traços específicos de personalidade, que, para além de relativamente estáveis conceitualmente, consolidam-se no tempo em caráter de constância.

Ao qualificar o indivíduo enquanto parte de um segmento, a deficiência aufero o potencial de marca identitária, Nada obstante, existem problemas inerentes ao tratamento da deficiência no campo da identidade, uma vez que enseja, não raro, uma identificação a partir do diagnóstico; ou seja, legitima a medicalização como possibilidade de filiação e identidade, criando categorias de sujeito (bioidentidades) e grupos (biossociabilidades)²⁵⁵. Pode-se olvidar, nesta perspectiva, o sujeito plúrimo que habita o corpo com deficiência, passando este a configurar uma marca que identifica tão-somente o ser com deficiência. Tal homogeneização é particularmente perigosa no caso da deficiência, uma vez que, sob a legenda “deficiência” encontram-se pessoas com deficiências física, auditiva, visual, intelectual e múltipla diversas²⁵⁶.

Ao analisar a identificação de pessoas com deficiência, Shakespeare propõe duas abordagens. Baseada no entendimento médico, a primeira entende a deficiência como resultado da condição corporal diferente, definindo, portanto, o segmento como um grupo formado por corpos ineficientes, inaptos à produção. O autor condiciona a adoção desta análise à questão da normalidade, uma vez que, para que o corpo seja identificado como divergente é preciso que esteja fixado o padrão, o normal, aquilo que o corpo com deficiência deixa de ser, em uma relação de contraste. A abordagem médica considera a autoidentidade negativa como um resultado natural da deficiência que marca o corpo, focando-se, portanto, nas possibilidades de cura, reabilitação ou suprimento de uma ausência funcional. A partir desta primeira perspectiva, a fixação da “identidade normal”²⁵⁷ coloca a pessoa com deficiência como fora do padrão, em

²⁵⁵ WERNER JUNIOR, Jairo. Op cit. 2007. p. 67.

²⁵⁶ Importante, neste sentido, o apontado por Asis Roig no tocante à heteronomia que pauta a identificação das pessoas com deficiência: “En efecto, es un colectivo falto, en ocasiones, de identidad ya que, a diferencia de otros, no existe siempre un sentimiento de pertenencia a dicho colectivo por parte de sus miembros. Y ello es debido, seguramente, a que se trata de un colectivo, como decía, definido heterónomamente, esto es desde fuera. Esta heteronomía implica tanto una ausencia de identidad como el manejo de una serie de estereotipos que condicionan la visión de la persona con discapacidad y que dificultan ese sentimiento de pertenencia”. ASIS ROIG, Rafael de. Derechos humanos y discapacidad. Algunas reflexiones derivadas del análisis de la discapacidad desde la teoría de los derechos. In: CAMPOY CERVERA, Ignacio. PALACIOS, Agustina (coords.), **Igualdad, No Discriminación y Discapacidad**. Una visión integradora de las realidades española y argentina, Dykinson, Madrid, 2007. págs.17-50.

²⁵⁷ “Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é ‘natural’, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade”. SILVA, Tomaz Tadeu da Silva.op. cit. 2008. p. 83.

permanente anormalidade, sendo-lhe negadas “importantes oportunidades de metamorfose”²⁵⁸.

Em face da segunda abordagem, a deficiência é compreendida como derivação dos processos sociais ou como categoria construída. O autor denota cinco perspectivas de deficiência como um processo social: o modelo social, que foca na deficiência como uma relação entre a pessoa e o meio discriminatório permeado por barreiras; o paradigma grupo minoritário²⁵⁹, que entende a deficiência como fruto de uma relação de opressão social; o modelo weberiano ou foucaultiano, no qual a deficiência é uma categoria de política social, que rotula a pessoa a partir de movimentos oficiais de controle; o paradigma empirista social, alicerçado na aplicação de métodos arbitrários de pesquisa social para identificar a deficiência; por fim, a compreensão cultural de deficiência, consubstanciando em uma categoria de natureza cultural, corolário da criação de estereótipos, linguagens e significados²⁶⁰.

Por outro lado, é possível ainda destacar uma linha de teóricos que consideram a possibilidade de afirmação positiva da deficiência enquanto uma identidade, fornecendo esta percepção uma base para as reivindicações por igualdade e por inclusão²⁶¹. Swain e French entendem que a afirmação da deficiência como uma identidade positiva é um modo de repudiar ativamente a normalidade, resignificando não apenas o conceito de deficiência, mas também o valor da vida de uma pessoa com deficiência²⁶².

Considerando ou não a deficiência enquanto uma identidade, é inegável que esta compõe a experiência de vida daquela pessoa cujo corpo por esta é marcado, conforme nos aponta a crítica feminista. Neste sentido, o modelo de direitos humanos, a despeito de não dar uma resposta definitiva a esta questão, endereça a possibilidade de a deficiência constituir uma das muitas camadas pertinentes à esfera da identidade, fornecendo, ainda, substrato para o enfrentamento das discriminações intersetoriais e múltiplas que notadamente restam dirigidas a segmentos como os das mulheres com deficiência e aos das crianças com deficiência.

A este teor, abordando a temática da identidade no contexto da inclusão, Mantoan aponta

²⁵⁸ MAGALHAES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 45-61, Apr. 2010. p. 59.

²⁵⁹ No mesmo sentido, caracterizando o paradigma minoritário, Siebers: “While seen historically as a matter for medical intervention, disability has been described more recently in disability studies as a minority identity that must be addressed not as personal misfortune or individual defect but as the product of a disabling social and built environment”. SIEBER, Tobin. *Disability Theory*. Ann Harbor: The University of Michigan Press. 2008. p. 3.

²⁶⁰ SHAKESPEARE, Tom. Disability, Identity and Difference. In: *Exploring the divide*. BARNES, Colin, MERCER, Geof (Ed). Leeds: The Disability Press. 1996. Disponível em: < <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Shakespeare-Chap6.pdf> > Último Acesso em: 01 set. 2017.

²⁶¹ CAMERON, Colin. Further Towards an Affirmation Model. In: *Disability studies* : emerging insights and perspectives. The Leeds: Disability Press. 2008. p. 23.

²⁶² SWAIN, John. FRENCH, Sally. Towards an affirmation model of disability. In: *Disability and Society*, 15. 4. p. 569–582. 2000. p. 578.

que “os alunos, na perspectiva de uma escola aberta às diferenças, não se reduzem mais a pessoas rotuladas”, compreendendo-se que cada aluno, a partir de sua própria complexidade, deve ser estimulado a crescer e a avançar em todos os aspectos de sua personalidade²⁶³. A educação inclusiva trata, portanto, de possibilitar o desenvolvimento positivo da identidade, considerando, ademais, as várias camadas que esta identidade pode apresentar. Na perspectiva educacional, a inclusão da pessoa com deficiência apresenta-se substancial para o abandono dos processos de normalização, em direção à transformação da sociedade pautada no reconhecimento inclusivo das diferenças, que alija os conceitos de anormalidade e normalidade da estrutura do sistema educacional²⁶⁴. Em tal sentido advoga o modelo de direitos humanos da deficiência, que, para além de evidenciar as barreiras implicadas no conceito da deficiência, fornece a crítica à própria normalidade que oblitera a construção positiva da identidade.

Para desenvolver tal identidade positiva, o estudante com deficiência – assim como o sem deficiência – precisa de oportunidades para exercer e expressar suas diferenças. De acordo com o modelo de direitos humanos de deficiência, a multiplicidade²⁶⁵ de caracteres – dentre eles, a deficiência - enquanto fatores identitários de um mesmo sujeito não deve ser ignorada. Oblitera-se a noção estanque de identidade, apontada por Hall, como aquela identidade do “sujeito iluminista”, concebendo-se os conceitos afetos a identidades móveis, fluidas e contraditórias²⁶⁶. A identidade inexistente como essência, sendo constantemente criada e recriada, em face da atribuição de sentido ao mundo social e da disputa e luta em torno dessa atribuição²⁶⁷.

Face a tais conceitos, o desenvolvimento positivo da identidade – alicerçada esta, por sua vez, na valorização da diferença – enquanto objetivo da educação inclusiva pressupõe que “nenhuma falsa imagem de homogeneidade”, pautada na rotulação, possa ser considerada sob

²⁶³ MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Proposta Pedagógica: O desafio da diferença nas escolas. In: **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Boletim 21. MEC, 2006. p. 7.

²⁶⁴ “Numa sociedade que prima pelo padrão da ‘normalidade’, as pessoas em situação de deficiência ficam em desvantagem no processo de construção de suas identidades, porque não se enquadram com o ‘padrão’ estabelecido como ideal”. CARVALHO, Rosita Edler. op. cit. 2014. p. 21.

²⁶⁵ “Aproximar - aprendendo, aqui, uma lição da chamada ‘filosofia da diferença’ - a diferença do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças - diferenças que são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado - da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico.” SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. op. cit. 2008. p.100-101.

²⁶⁶ “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. HALL, Stuart. **A identidade Cultural da pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A. 1997. p. 12-13.

²⁶⁷ SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. op. cit. 2008. p.100-101.

a bandeira da inclusão²⁶⁸ – o que finda por demandar uma análise da inclusão nos discursos normativos acerca da deficiência. Deriva desta percepção as dificuldades encontradas com o tratamento da deficiência no campo das necessidades educacionais especiais – pecha imposta por um sistema educacional que estabelece campos rotulatórios intrinsecamente correlacionados à diagnose médica²⁶⁹. Esta diagnose médica, não raro, constrói por si só o sujeito que afirma procurar descrever, derivando as características do educando de seu rótulo²⁷⁰.

Para que a palavra constitua mudança, é preciso traduzi-la em ação – uma ação que se exima do reconhecimento desigual da diferença²⁷¹, que gera a alocação da deficiência no campo da anormalidade. Repetindo-se o propugnado por Mittler, é preciso que se questione: será que é possível trabalhar em direção a sistemas mais inclusivos e continuar falando de necessidades educacionais especiais?²⁷² Doutro giro, será que é possível a convivência entre a auto-identidade positiva e a eterna rotulação dos estudantes com deficiência? Garantiria o direito à educação inclusiva correlato a tal construção positiva da identidade também uma revisão de nomenclatura na política educacional? Esta revisão terminológica poderia gerar reestruturações positivas para todos, na medida em que falar de demandas educacionais desvinculadas do diagnóstico médico poderia gerar um panorama mais fiel aos reclames da inclusão do que a rotulação atualmente proposta, além de fomentar uma prospecção igualitária.

A especialidade ou a extraordinariedade de uma demanda não pode estar associada estritamente à identificação da deficiência ou à dissonância com os parâmetros e expectativas educacionais regulares, porquanto a qualificação como “necessidade educacional especial” configure-se como uma derivação do meio educacional insuficiente. Uma vez que este foi pensado para suprir as demandas educacionais de um padrão específico – do indivíduo taxado como aluno regular – todas as necessidades advindas da dissonância com este padrão passam a se qualificar como especiais. Mittler entende que o uso continuado da palavra “especial” não é apenas um anacronismo, mas também uma prática discriminatória, qualificando-se como necessária a pesquisa e a utilização de palavras que impeçam a rotulação e enfatizem os desafios do sistema educacional de atender a todos, com e sem deficiência²⁷³.

²⁶⁸ STAINBACK, Susan et al. A inclusão e o desenvolvimento de uma auto-identidade positiva em pessoas com deficiência. In: STAINBACK, Susan. STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores..** Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Armet. 1999. p. 409.

²⁶⁹ Ver discussão em 3.1.3 acerca das avaliações pedagógicas elaboradas por profissionais do Atendimento Educacional Especializado, que estabelecem seus “pareceres pedagógicos” segundo categorias médicas para a inclusão na “Relação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”.

²⁷⁰ GOODLEY, Dan. op. cit. 2011. p. 114.

²⁷¹ JANNUZZI, Gilberta. Escola e inclusão: é possível o diálogo? In: TUNES, Elizabeth. BARTHOLO, Roberto. **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência.** São Carlos: EdUFSCar. 2007. p. 62.

²⁷² MITLER, Peter. op. cit. p. 31.

²⁷³ MITLER, Peter. op. cit. p. 32-34.

O problema é que as necessidades específicas de pessoas com determinadas condições – dentre elas as deficiência - não são levadas em consideração na elaboração das políticas públicas educacionais, que utilizam como fundamento primordial um parâmetro pré-fixado de normalidade. A partir do modelo de direitos humanos, se propõe uma inversão da equação: a escola deve ser pensada a partir das demandas de cada aluno. O direito à educação inclusiva só pode ser logrado, no sentir do modelo de direitos humanos, paralelamente à derrocada dos padrões normalizadores apregoados pela integração²⁷⁴.

Veja-se que a CIDPCD não faz referência a necessidades educacionais especiais como pertinentes às pessoas com deficiência, resguardando unicamente a realização de adaptações razoáveis, o fornecimento do apoio necessário e a provisão das medidas de apoio individualizadas em função das necessidades individuais²⁷⁵; ou seja, inexistente a alocação das necessidades da pessoa com deficiência no campo do extraordinário, fora do previsto na regularidade do funcionamento escolar. Em termos de políticas públicas de educação inclusiva, a classificação das necessidades educacionais especiais a partir de percepções médicas pode, de fato, simplificar questões administrativas em sistemas financeiros e operacionais, ao permitir que se aloquem recursos para o que se supõem como demandas educacionais de pessoas qualificadas sob este ou àquele diagnóstico²⁷⁶⁻²⁷⁷. Contudo, a “abordagem inclusiva não

²⁷⁴ Deve-se ressaltar as diferenças comunicacionais pertinentes à educação especializada quando se fala de alunos surdos, cegos e surdo cegos. Nada obstante, permanece a obrigação estatal de promover a inclusão no sistema educacional geral, não cabendo ao Estado avaliar as possibilidades de fazê-lo. Neste sentido, Palacios: “De este modo, podría decirse que en el ámbito de la educación la Convención asume el modelo social de discapacidad, estableciendo la obligación por parte de los Estados de garantizar un sistema de educación inclusivo. Y no se queda allí, sino que asimismo prohíbe que las personas con discapacidad queden excluidas de dicho sistema general “sobre la base de su discapacidad”. Pero que a la vez recepta el reclamo de ciertos grupos de personas, a que les sea reconocida su identidad lingüística, y se abre la posibilidad, a través del inciso 3 c) de que ciertos grupos – niños y niñas ciegos, sordos y sordociegos- pueda recibir educación “en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona”, en los “entornos que les permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social”. Si bien la fórmula es un poco ambigua, es el resultado de los reclamos de estos colectivos durante todo el proceso de elaboración de la Convención”. PALACIOS, Agustina. op. cit. 2013. p. 70.

²⁷⁵ Art. 24, parágrafo 2, alíneas ‘c’, ‘d’ e ‘e’.

²⁷⁶ As implicações deste modelo são inúmeras: “o sistema dicotomiza as crianças entre aquelas cujo diagnóstico se enquadra nos critérios de elegibilidade e as enquadradas não. Isto significa que são negados recursos às crianças que se encontram na fronteira da elegibilidade, até que o seu estado se deteriore o suficiente para se enquadrarem nos critérios de elegibilidade; as que são avaliadas como elegíveis são rotuladas com um diagnóstico, com consequências negativas, de estigma associado à incapacidade; crianças com um diagnóstico dual enfrentam a dificuldade em conseguir serviços adequados uma vez que se situam entre duas classificações; os pais veem-se obrigados a arranjar um diagnóstico médico para as suas crianças poderem recorrer aos serviços; os psicólogos e outros profissionais da saúde acabam por se centrar nos recursos, uma vez que as avaliações dão enfoque à elegibilidade e não às necessidades e capacidades; a abordagem tende a apoiar e a fazer proliferar os estereótipos da incapacidade em vez de considerar o aluno como um indivíduo”. MCANANEY, Donald. O contributo da CIF para a educação especial. In: **Educação especial: Manual de apoio à prática**. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. 2007. p. 89.

²⁷⁷ Por este motivo, a pesquisa de campo realizada concluiu pela escassez de salas adaptadas para alunos com baixa visão em escolas nas quais ainda não há nenhum aluno matriculado nesta condição. A adaptação, quando ocorre – e se ocorre – direciona-se especificamente para a demanda de um aluno específico em uma escola específica, olvidando-se um programa que busque adequar toda a rede regular de ensino, face a manutenção de

pressupõe rotular alunos, sendo por isso necessário construir meios alternativos para oferecer serviços aos que mais deles necessitam”²⁷⁸.

Ao questionar este sistema, não se deve olvidar as diferenças interpessoais intrínsecas à nomeação da deficiência, em direção aos já expostos anseios de aceitação e tolerância insertos na diversidade. Por outro lado, também não se pode ignorar o potencial do diagnóstico na construção de caminhos que favorecem a valorização da experiência da deficiência, uma vez que as avaliações médicas podem possibilitar o gozo de mecanismos de apoio apropriados²⁷⁹. O que se critica é a ânsia medicamentizante, que irmana univitelinamente um diagnóstico médico a uma demanda educacional, uma deficiência a uma ausência de necessidades regulares – desconsiderando sempre o papel do meio e da rede escolar no tratamento destas demandas enquanto extraordinárias²⁸⁰. Porquanto seja a educação este caminho traçado ao andar, no qual se constroem a auto-identidade e as concepções de si, jamais pode um diagnóstico oferecer uma jornada pronta, que considere a deficiência como uma identidade total²⁸¹.

Por fim, a partir desta seção, delimitamos, como respostas iniciais às questões estruturadas de proêmio, os seguintes pressupostos:

1 – Os modelos de prescindência, de reabilitação e social permearam a história da deficiência, operando como quadros referenciais a partir dos quais a deficiência é interpretada.

2 – Antes do modelo social, não era possível falar em direito à educação de pessoas com deficiência.

3 – O modelo adequado para abordar as políticas públicas educacionais inclusivas é o modelo de direitos humanos de deficiência – enquanto uma derivação do modelo social.

4 – Os paradigmas de exclusão, segregação e integração fundamentam-se na existência de um parâmetro de normalidade, tendente a uma correção dos desviantes. A inclusão, por outro lado, perfaz a crítica da normalidade no campo da educação, em virtude do que todas as

escolas especiais que permanecem concentrando todos os recursos considerados necessários no acolhimento desta deficiência. Ver esta discussão em 3.3.3 e 4.3.3.

²⁷⁸ MCANANEY, Donald. *op. cit.* 2007. p. 90-91.

²⁷⁹ SHAKESPEARE, Tom. *op. cit.* 2014. p. 96.

²⁸⁰ Esta é a primeira identificação que Shakespeare aponta, conforme exposto acima, apta a configurar uma autoidentidade negativa.

²⁸¹ Refere-se à identidade total em paralelo ao conceito de instituições totais visualizado por Goffman, que situa os indivíduos em condições similares em um confinamento extrassocial, vivendo-se uma vida completamente regulamentada. GOFFMAN, Erving. *Op cit.* 1961. p. XIII. O mesmo sentido comporia o conceito de “identidade total”, que confina indivíduos em situações tida como análogas em uma identidade única. Um entendimento totalizante da identidade compreende o autismo, por exemplo, não como uma identidade – dentre as várias outras albergadas por um indivíduo – mas sim como identidade una deste. Nada obstante, este é um conceito ainda não desenvolvido, que demandaria uma análise interacionista simbólica que este trabalho deixa de considerar.

demandas educacionais devem ser supridas pelo modelo de escola inclusiva, inexistindo distinção entre necessidades educacionais regulares ou especiais.

5 - Apesar da crítica pós-estruturalista, a diversidade pode ser entendida como plano de fundo essencial à valorização das diferenças, em conformidade com o art. 3º, alínea 'd' da CIDPCD.

6 – O modelo de direitos humanos não responde em definitivo à qualificação da deficiência enquanto uma identidade, mas confere a esta a possibilidade de compor, em um panorama de valorização das diferenças, uma das camadas de identidade positiva.

2.2 Histórico constitucional, convencional, legislativo e regulamentar do direito à educação inclusiva no contexto brasileiro

Pautada em um histórico permeado pela exclusão e pela segregação, a educação de pessoas com deficiências no Brasil ficou, até recentemente qualificada enquanto esdrúxula ou desnecessária, face à afirmação da impossibilidade de aprendizado por parte destas pessoas. No delongar do tempo, o ensino deste segmento qualificou-se enquanto serviço voltado exclusivamente para o máximo de correção e de normalização. Outro não é o sentido encerrado nas próprias denominações predecessoras da modalidade educacional inclusiva, que conforme aponta Mazzotta, restou alcunhada por expressões como “Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa”²⁸². Do mesmo modo, a invisibilização da importância desta temática é refletida no silêncio encontrado ao tentar-se traçar a historiografia do direito à educação inclusiva no contexto nacional²⁸³, a despeito do que este trabalho busca desvendar, nesta seção, o reconhecimento histórico-jurídico deste direito.

Supõe-se que o acolhimento de pessoas com deficiência sob o manto da assistência tenha se iniciado nas Casas de Misericórdia instituídas a partir do século XVI, em conjunto com as crianças abandonadas. A exemplo da Idade Média europeia, a infância da pobreza e da deficiência restavam destinadas para os mesmos acolhimentos²⁸⁴. Nesta época, destaca-se a prática da exposição, formando o que então se chamavam de rodas de expostos. Na maioria das

²⁸² MAZZOTTA, Marcos. op. cit. p. 17.

²⁸³ Seixas e Fernandes apontam que, conquanto haja uma diversidade de pesquisas e uma multiplicidade de investigadores no campo da História da Educação, a historiografia da Educação Especial brasileira qualifica-se pelo silêncio investigativo, dado a escassa quantidade de estudos destinados à este campo. Expressam, ainda, que “compreender a gênese da educação especial no Brasil possibilita a reflexão dos conceitos de deficiência que ainda permeiam nossa sociedade” In: SEIXAS, Catherine Prata. FERNANDES, Priscila Dantas. Institucionalização da Educação Especial Brasileira e Escolarização das Pessoas com Deficiência em Sergipe. In: SOUZA, Rita de Cássia Santos. História da Educação e suas interfaces. Jundiaí: Paço Editorial. 2015. p. 41-42.

²⁸⁴ JANNUZZI, Gilberta. op. cit. 2006. p. 8-9.

idades, as Casas de Misericórdia assumiram a responsabilidade pelos expostos²⁸⁵, contando com os subsídios públicos para tanto – estes, não raro, atrasavam ou eram insuficientes para a manutenção deste serviço²⁸⁶. Destas entidades, as crianças restavam encaminhadas para seminários separados por gênero, cujo intuito religioso e instrucional fixava-se na necessidade de encaminhar estes sujeitos para uma função produtiva futura²⁸⁷. Neste contexto, a educação de pessoas com deficiência, se existia, ocorria colateralmente ao tratamento assistencial dispensado no âmbito do setor médico-hospitalar das Santas Casas de Misericórdia.

Costuma-se dividir os períodos correlacionados à história da educação inclusiva segundo diferentes perspectivas. Mazzotta entende que dois períodos, marcados pela natureza e abrangência das ações concretizadas, merecem destaque: o primeiro, de 1854 a 1956 (no qual predominam iniciativas isoladas e descontinuadas), e o segundo, de 1957 a 1993 (quando se estruturam as iniciativas oficiais de âmbito nacional)²⁸⁸. Mantoan acrescenta, a esta segmentação, um terceiro período que perdura até os dias atuais, caracterizado pelos movimentos qualificados pela inclusão escolar²⁸⁹. O surgimento institucional da educação inclusiva, em entidades especificamente estruturadas para a educação de pessoas com deficiência, tem sua maturação datada do final do século XVIII e início do século XIX, endossadas, no geral, por uma elite interessada nas concepções liberais em um grau que não prejudicasse suas aspirações. É, pois, no contexto do Brasil da segunda metade do século XIX – no qual apenas 2% da população tinha acesso à escola – que as primeiras iniciativas voltadas para a educação de pessoas com deficiência começam a se estruturar²⁹⁰.

A despeito do histórico de exclusão e segregação que permeia os trilhares da deficiência no âmbito nacional, o Brasil constitui-se, de acordo com Aranha, enquanto um dos primeiros países da América Latina a reconhecer em seu ordenamento os postulados da Educação para

²⁸⁵ Silva aponta que a deformidade constituía-se enquanto um dos elementos comuns entre os expostos: “Lembre-mos que quase todas essas pobres Casas de Misericórdia mantinham a tristemente famosa Roda dos Expostos, na qual muitos recém-nascidos com deformações foram colocados por mães desesperadas, tendo eles sido criados em orfanatos ou nos conventos, como elementos à margem da sociedade” SILVA, Otto da Silva Marques. Op cit. p. 199.

²⁸⁶ Lobo aponta que historiadores não aludem a deformidades ao descrever as crianças expostas, o que põe em cheque as afirmações de Jannuzzi e Otto da Silva Marques; nada obstante, a autora afirma que, apesar de pautadas em suposições sem valor históricos, infirmar o papel das Santas Casas de Misericórdia no acolhimento das crianças com deficiência demanda uma investigação nos registros destas entidades, o que se torna de difícil realização, face a escassez de informações oficiais desse tipo. LOBO, Lilia Ferreira. op. cit. p. 289-292. Contudo, mais tarde, na década de 1930, a Santa Casa de Misericórdia será palco de iniciativas de atendimento educacional a pessoas com deficiência física, em pavilhões de classes especiais, apontando Mazzotta a existência de registros oficiais acerca destes eventos. MAZZOTTA, Marcos. op. cit. p. 38-39.

²⁸⁷ JANNUZZI, Gilberta. op. cit. 2006. p. 9-10.

²⁸⁸ MAZZOTTA, Marcos. op. cit. p. 27.

²⁸⁹ MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **A Educação especial no Brasil – Da Exclusão à Inclusão Escolar**. Disponível em: < <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>> Acesso em: 01 out. 2017.

²⁹⁰ JANNUZZI, Gilberta. op. cit. 2006. p. 6-7.

Todos, sobre a qual se alicerça o direito da pessoa com deficiência de estar inserida no ensino regular²⁹¹. Atualmente, a efetivação do direito à educação de pessoas com deficiência configura-se enquanto fator de emancipação, de constituição de cidadania e de desenvolvimento das potencialidades. Ensejada pela modificação da percepção acerca da deficiência, a reestruturação do sistema educacional apresenta-se enquanto uma exigência constitucional. Normativamente, tal imperiosidade advém da incorporação da CIDPCD ao ordenamento jurídico interno em consonância com os ditames do art. 5º, §3º, da CF/88.

Esta seção analisa, portanto, de que forma a legislação constitucional e infraconstitucional brasileira modificou-se no delongar do tempo, tecendo-se correlações com os modelos averiguados. Busca-se evidenciar, ainda, quais significados de deficiência restaram reconhecidos nos discursos jurídicos acerca da educação de pessoas com deficiência. Conquanto dialogue com as divisões efetivadas por Mantoan e Mazzotta, considera-se nesta seção o que se entendeu como caminho normativo da educação de pessoas com deficiência, adotando-se sempre como marcos temporais de divisão os textos constitucionais que orientaram e reorientaram a percepção acerca do serviço educacional voltado para pessoas com deficiência.

A partir disto, considera-se a Constituição de 1988 como o primeiro divisor normativo-constitucional de relevância na temática, analisando-se todo o período que lhe precede enquanto primórdios do direito à educação inclusiva no Brasil. Em sequência, analisa-se o interregno normativo entre a Constituição de 1988 e a incorporação da CIDPCD em 2008 enquanto norma material e formalmente constitucional - uma vez que se qualifica esta como o novo paradigma do direito educacional inclusivo. Por fim, perscrutar-se-á a evolução normativa-pós ratificação da CIDPCD, considerando os reflexos de seu art. 24 no arcabouço normativo e regulamentar nacional. Nesta trajetória, esta seção tentará responder aos seguintes questionamentos:

1 - É possível falar em uma única história do direito à educação de pessoas com deficiência no Brasil e, se sim, como esta se desenrolou?

2 - Como se deu, administrativamente, o processo de interseção administrativa entre saúde e educação?

3 - A CF/88 assegura um direito à educação de pessoas com deficiência que garante concomitante ou alternativamente a inclusão na rede regular de ensino e o gozo do AEE?

4 - De que forma as declarações, convenções e tratados internacionais influenciam as modificações legislativas internas no que diz respeito ao direito à educação de pessoas com deficiência?

²⁹¹ ARANHA, Maria Salete. Educação Inclusiva: Transformação Social ou Retórica. In: OMOTE, Sadao. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. 1 ed. Marília: FUNDEPE, 2004. p. 7.

5 - O que há de novo na CIDPCD acerca do direito à educação inclusiva?

6 – A CIDPCD e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) garantem a consubstanciação material do reconhecimento executivo de um sistema educacional inclusivo?

2.2.1 Primórdios: período pré-Constituição de 1988

Contextualizada em face do modelo reabilitador de deficiência, a história institucionalizada da educação de pessoas com deficiência no Brasil inicia a partir de uma perspectiva terapêutica, segundo a qual o fornecimento de ensino à criança com deficiência constituir-se-ia enquanto serviço anexo ao tratamento corretivo de saúde. Quando não, as instituições educacionais acolhedoras das crianças com deficiência teriam destinação específica a estas, não fornecendo serviços educacionais para alunos sem deficiência. Neste azo, a própria concepção do ensino de pessoas com deficiência no país deriva da noção de que este é um serviço “paralelo, criado para educar os portadores de uma diferença” contribuindo para “que sejam segregados, e excluídos da sociedade que os nega”²⁹².

No momento do surgimento de tal educação segregada, predominavam as concepções pertinentes à hereditariedade dos caracteres adquiridos, a partir do que se explicava a deficiência, bem como todos os outros caracteres do indivíduo, em consideração à gestação e à sua concepção. Os estudos sobre hereditariedade desenvolvidos no Brasil visavam legitimar a ordem social burguesa normalizada e higienizada, uma vez que tanto admoestava o controle como explicava a degeneração advinda do descumprimento dos preceitos morais. Assim eram entendidas as gêneses dos nascimentos dos loucos, dos epiléticos, dos surdos-mudos, dos idiotas, dos deformados – provas vivas de uma degradação moral que se faz sentir na descendência²⁹³. Neste contexto, a educação tinha um duplo papel: prevenir os males – a partir da restrição do contágio físico e moral dos não-degenerados com os degenerados – e a correção dos males reversíveis – por meio da disciplina, dos exemplos e do trabalho intensivo²⁹⁴.

Conquanto a Constituição de 1824 previsse a garantia do direito à instrução, no âmbito da inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, pode-se considerar que as pessoas com deficiência não estavam albergadas por esta previsão; isto em virtude do inciso I do art. 8º deste texto, que considerava suspenso o exercício dos direitos políticos dos considerados incapazes física ou moralmente²⁹⁵. Nada obstante o reconhecimento do direito à

²⁹² ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 5, n. 12, 2010. p. 3.

²⁹³ LOBO, Lília Ferreira. op. cit. p. 50-52.

²⁹⁴ Idem. p. 56.

²⁹⁵ Veja-se que, enquanto reconhecia no caput do art. 179 que a “inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos

instrução sobressaísse enquanto um corolário dos direitos civis e políticos e tivesse como objetivo impedir a degeneração moral dos nacionais, a instrução pública primária não foi considerada importante pela corte, cujos aportes educacionais restavam prioritariamente destinados ao ensino superior, face ao favorecimento das elites²⁹⁶.

A primeira instituição destinada ao atendimento de crianças com deficiência, pautada em sobredita noção de ensino em âmbitos apartados²⁹⁷, consubstancia-se no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, oficializado por meio do Decreto nº 1.428, de 12 de Setembro de 1854, que fixava os objetivos desta entidade em seu art. 1º, quais fossem o ministério da instrução primária, da educação moral e religiosa e do ensino de música, de alguns ramos da educação secundária e de ofícios fabris²⁹⁸. Interessante notar que, em um ambiente de escasso acesso à educação da população em geral, os reconhecidamente pobres seriam admitidos gratuitamente, segundo o art. 19 do decreto de instituição, sendo, inicialmente, o número visado de 30 alunos – 20 vagas destinadas aos pobres e 10 àqueles aos quais fosse possível quitar os vultosos pagamentos demandados²⁹⁹. Em seu art. 33, determina o decreto que “seguir-se-ha no Instituto, até nova ordem do Governo, o methodo de pontos salientes de Mr. Luiz Braille, adoptado pelo Instituto de Paris”, estabelecendo-se o uso do Braille como sistema de escrita³⁰⁰.

Posteriormente, em 1857, também sobre administração do governo central, funda-se o

dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império”, o texto garantia, em uma série de incisos, as maneiras de efetivação deste reconhecimento. Neste sentido, os incisos XXXII e XXXIII do art. 179 da Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824 asseguravam a “Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” bem como “Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm> Acesso em: 05 set. 2017.

²⁹⁶ SILVA, Aline Maria da. op. cit. 2012. p. 24-25. Jannuzzi afirma que este “era o ensino que interessava às camadas da população com rendas mais altas, como burilamento à vida da Corte, e às poucas camadas médias, pelos motivos já alegados, além de meio para atingir uma posição mais alta na sociedade de então”. JANNUZZI, Gilberta. op. cit. 2006. p. 15-16. Igualmente, Azevedo aponta que “os estudantes do Brasil, como, aliás, em toda parte, vinham da elite da sociedade – do patriarcado rural ou daquela pequena burguesia que procurava ascender às camadas superiores – dirigiam-se às aulas e aos ginásios, e daí, às escolas das profissões liberais, especialmente às duas faculdades de direito”. AZEVEDO, Fernando de. As origens das instituições escolares. In: A cultura brasileira. Parte III – A transmissão da cultura. 6ª Ed. Brasília: Ed UnB. p. 545-601. 1996. p. 562.

²⁹⁷ Jannuzzi ensina que esta forma de recolhimento de crianças em lugares específicos já vinha sendo consagrada entre nós desde os tempos coloniais pelos jesuítas, nos aldeamentos dos índios, retirados de suas aldeias para aprenderem por meio de regras, orações, costumes cristãos sistematizados, outra forma de organização da vida de acordo com as crenças europeias. JANNUZZI, Gilberta. op. cit. 2006. p. 12.

²⁹⁸ A instituição passou a ser chamada de Instituto Benjamin Constant (IBC), passando a fornecer outros serviços além da educação de crianças e adolescentes cegos, surdocegos, com baixa visão e deficiência múltipla, sendo também um “centro de referência, a nível nacional, para questões da deficiência visual, capacitando profissionais e assessorando instituições públicas e privadas nessa área, além de reabilitar pessoas que perderam ou estão em processo de perda da visão”.

²⁹⁹ LOBO, Lilia Ferreira. op. cit. p. 412.

³⁰⁰ Ressalve-se que, conforme afirma Lobo, os alunos do Instituto, em sua maioria pobres, jamais terminavam o curso, lá permanecendo por mais de duas décadas. Um dos possíveis motivos para isto pode estar no próprio decreto de instituição da entidade, que possibilitava a repetência, resguardando-se tantos os vencimentos à sua manutenção, quanto a possibilidade de ocupação do cargo de professor do instituto. Idem. p. 413.

Instituto dos Surdos-Mudos, graças ao trabalho de Hüet, educador francês do Instituto Bourges, reconhecendo-se a possibilidade de tal entidade ser subsidiada por recursos públicos em face da Lei Nº. 939 de 26 de setembro de 1857. Cem anos após sua fundação, em virtude da Lei. Nº. 3.198 de 1957, o ISM passou a ser reconhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)³⁰¹. Interessante ressaltar que, em conformidade com o art. 18 do Decreto Nº 4.046 de 1867, todo o primeiro ano de instrução seria dedicado à articulação artificial e leitura de lábios, leitura, escrita e doutrina cristã³⁰². De acordo com o art. 15 do mesmo regulamento, não poderiam ser admitidos os menores de 9 anos e maiores de 16, os escravos e os que se achassem em estado de idiotismo e, “por isso, incapazes de instrução”³⁰³.

Lobo entende que mencionadas instituições inauguraram o movimento de separações institucionais especializadas a partir da deficiência, na qual se encontra a marca de uma pedagogia³⁰⁴. De toda forma, foi a existência de tais instituições que possibilitou a discussão acerca da educação de cegos e surdos no I Congresso de Instrução Pública, em 1883³⁰⁵. Considerando, ademais, a clara influência francesa na estruturação de tais instituições de ensino - em um âmbito predominante negligente com a educação da sociedade em geral – Souza aponta

³⁰¹ Tanto Mazzotta como Jannuzzi indicam a Lei Nº. 939 como instrumento normativo de instituição do Instituto dos Surdos-Mudos. JANNUZZI, Gilberta. op. cit. 2006. p. 13. Mazzotta, Marcos. op. cit. 1996. p. 29. Contudo, em pesquisa às coleções de leis do império, o reconhecimento do ISM não parece estar consagrado na Lei Nº 939, na qual se faz mais propriamente um reconhecimento de destinação orçamentária, nos termos do art. 16, § 10, no qual se entende que o governo está autorizado a “conceder, desde já ao Instituto dos surdos-mudos a subvenção annual de 5.000\$000, e mais dez pensões, também annuaes, de 500\$000 cada huma, a favor de outros tantos surdos-mudos pobres, que nos termos do Regulamento interno do mesmo Instituto, forem eleitos pelo Director e Comissão e aprovados pelo Governo. In: BRASIL, Collecção das Leis do Imperio do Brasil. Tomo XVIII. Parte 1. Rio de Janeiro: Typographia Nacional. 1857. p. 58.

³⁰² O segundo regimento do Instituto muda ligeiramente esta disposição, entendendo que “o ensino da linguagem articulada será obrigatorio só para os surdos-mudos accidentaes, menores de 12 annos. Serão porém dispensados. os alumnos naquellas condições se o medico do Estabelecimento julgar conveniente” (art. 28). O ensino da linguagem articulada é suprimido apenas com o Decreto nº 15.014, de 21 de Setembro de 1921, por motivos completamente alheios ao reconhecimento da comunicação por sinais: “Considerando que, á vista do reduzido numero de alumnos matriculados no Instituto Nacional de Surdos-Mudos; convem diminuir o pessoal docente desse estabelecimento: Resolve (...) supprimir a cadeira de linguagem articulada e leitura sobre os labios actualmente vaga no dito instituto, em virtude da jubilação do respectivo professor.”

³⁰³ O segundo regimento do Instituto, aprovado pelo Decreto nº 5.435, de 15 de Outubro de 1873, comanda, no art. 23, que serão “excluidos do Instituto os alumnos que forem accomettidos de alienação mental, de idiotismo, ou imbecilidade; e de qualquer molestia incuravel, e ainda os que forem incorrigíveis”, não mais associando o idiotismo à incapacidade de instrução – nada obstante, institui quatro novas categorias motivadoras de exclusão: a alienação mental, a imbecilidade, a moléstia incurável e incorrigibilidade. É possível que a vagueza de tais categorias impedisse uma identificação objetiva daqueles que nelas se enquadrassem, quedando tal categorização, ao que tudo indica, a cargo do médico lotado no instituto, que julgaria, na admissão, se o pretenso aluno sofre de moléstia contagiosa ou incurável e se a “surdo-mudez não destruiu as faculdades intellectuaes.” Estas disposições são ligeiramente alteradas no terceiro e no quarto regimentos do Instituto, instituídos respectivamente pelos Decreto nº 3.964 de 1901 e Decreto nº 6.892 de 1908, que passam a exigir, na admissão, um atestado de inexistência de destruição das faculdades mentais pela surdo-mudez ou sofrimento de moléstia contagiosa ou crônica e incurável que impossibilite a realização de trabalhos escolares, prestando-se a oitiva do médico do Instituto unicamente a dirimir dúvidas.

³⁰⁴ LOBO, Lilia Ferreira. op. cit. p. 409.

³⁰⁵ MAZZOTA, Marcos. op. cit. p. 29-30. JANNUZZI, Gilberta. p. 15-16.

que tais políticas restavam percebidas como “passaportes para o *status* de país desenvolvido”³⁰⁶. Não por outro motivo, tais entidades, depois de instauradas, sofriam com a ausência de recursos e com a precariedade estrutural.

É possível dizer que, neste período, dado a inexistência de uma preocupação com a educação primária, dificilmente seria possível identificar-se uma disparidade relevante entre o serviço educacional destinado aos com e sem deficiência. Jannuzzi entende que a escola não opera largamente, à época, as vezes de crivo dos normais e dos anormais, dada escassez geral de acesso à escola. Portanto, entende a autora que provavelmente apenas os que mais se distinguiam, se distanciavam, os que incomodavam, ou pelo aspecto global ou pelo comportamento altamente divergente, eram os encaminhados para estas instituições de ensino e de acolhimento; os demais, cuja deficiência ou diferença demandasse uma análise mais ampla, certamente restaram integrados ao cotidiano, sem muitas disparidades do resto da sociedade, executando os serviços regularmente disponíveis em uma sociedade rural desescolarizada³⁰⁷.

Até o começo do século XX, no início da República, as instituições voltadas para cegos e surdos continuam sendo as entidades fora do contexto educacional geral³⁰⁸. Nada obstante, referem Jannuzzi e Mazzota que a procura por admissão em tais instituições provavelmente não correspondera ao esperado³⁰⁹ – prova disso é o Decreto nº 708, de 2 de Setembro de 1890, que aponta a necessidade de criação de uma nova disciplina, separada da de instrumento de cordas, tendo por um dos motivos a tendência de aumento de alunos diante de tal acréscimo curricular. Outra importante modificação consubstancia-se na alteração da denominação do Instituto dos Meninos Cegos, que passa a ser chamado, com o Decreto nº 193, de 30 de Janeiro de 1890, de Instituto Nacional dos Cegos, o que pode ter ocorrido pelo alto índice de repetência dos alunos matriculados, que findavam por atingir a idade adulta dentro da instituição³¹⁰.

Tais instituições, a despeito de terem sido reconfiguradas sob a égide da Reforma Benjamin Constant, promovida pelo Decreto Nº 891 de 1891 – cujo desiderato consistia em

³⁰⁶ SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. **Gênese da educação dos surdos em Aracaju**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. 2007. p. 72.

³⁰⁷ JANNUZZI, Gilberta. op. cit. 2006. p. 16-23.

³⁰⁸ Nesse sentido, Jannuzzi identifica a destinação de 251.000\$000 contos de réis conjuntamente para o IBC e o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM) em 1891, montante maior que o destinado à Escola Superior de Minas. Tal destinação orçamentária não encontrava paralelo no tocante aos investimentos destinados ao serviço educacional voltado para pessoas com deficiência intelectual. JANNUZZI, Gilberta. op. cit. 2006. p. 27.

³⁰⁹ Em 1872, com uma população de 15848 cegos e 11595 surdos, as instituições atendiam apenas 35 alunos cegos e 17 alunos surdos. MAZZOTTA, Marcos. op. cit. 1996. p. 29.

³¹⁰ Lobo afirma que, em 1912, o total de 92 alunos perfazia seis décimos do número de vagas, destacando os arts. 40 e 41 do Regulamento então vigente, que não só permitiam como, de certa forma, estimulavam a repetência, ao conferir ao repetidor a possibilidade de ser incorporado ao Instituto enquanto professor. LOBO, Lilia Ferreira. op. cit. p. 412-413.

ênfase o ensino da ciência no ensino primário e secundário do Distrito Federal e da educação superior, artística e técnica nacional – mantiveram-se voltadas para a profissionalização de seus alunos. A ênfase profissional largamente difundida nestas instituições possui por desiderato o suprimento de um caractere puramente funcional – a instrução dada voltava-se, pois, para as transformações dos corpos com deficiência em corpos laborais, competentes para a efetivação de práticas manuais que gerassem renda e possibilitasse o auto sustento.

A este teor, o art. 21 do terceiro regimento do Instituto Nacional dos Cegos, instituído pelo Decreto nº 408, de 17 de Maio de 1890, comandava que deveria o curso compreender o maior número possível de trabalhos, artes, indústrias e ofícios considerados de utilidade para os cegos e apropriados a facilitar-lhes recursos de que possam viver ou garantir uma parte de sua subsistência, “tornando-os assim uteis a si, ás suas familias e á sociedade”. Para tanto, o mesmo preceptivo comandava que as oficinas qualificassem para ofícios como os de “torneiro, charuteiro, cigarreiro, empalhador, colchoeiro, tapeceiro, todos os trabalhos de cordoaria, fabrico de escovas de diversas especies, esteiras, tapetes, cestas, etc”. Do mesmo modo, o Decreto nº 3.964, de 29 de Março de 1901, que aprovava o regulamento do INSM estabelecia, em seu art. 9º, que o ensino profissional desenvolvido na entidade compreendia os seguintes campos: “arte typographica, officio de encadernador, de dourador, de sapateiro, gymnastica”.

Outro fator interessante dos regimentos analisados qualifica-se pela questão da incorrigibilidade que possibilitava a exclusão dos quadros escolares. Curiosamente, nenhuma das normas acerca da incorrigibilidade ou da incapacidade remete a qualquer um dos professores da instituição, sendo tais estados diagnosticados, no geral, pelo médico ou pelo diretor da escola. Exemplo desta normatização apresenta-se no Regulamento das Escolas de Aprendizes Marinheiros, instituída por meio do Decreto nº 6.582, de 1º de agosto de 1907, no qual consta que o aprendiz incorrigível ou incapaz física ou mentalmente poderia ser alijado mediante ordem do Ministro da Marinha. A incorrigibilidade seria aferida por conselho de disciplina formado pelo comandante, um imediato e um oficial, estruturado com o fim de “julgar os aprendizes que por máo procedimento habitual sejam declarados incorrigíveis”. Já a incapacidade física ou mental seria averiguada por juntas de saúde, sendo posteriormente homologada por um médico. De modo similar, o Decreto Nº 6.892, de 19 de março de 1908, que aprovava o regulamento do INSM, comandava a exclusão da instituição daqueles alunos que fossem “acomettidos de alienação mental, de imbecilidade ou de qualquer molestia transmissivel ou incuravel, bem como os incorrigiveis”, sem estabelecer, contudo, parâmetros ou responsáveis na verificação da ocorrência destes fatores.

Importante, ainda, destacar a fragmentação entre os discursos associados à educação e

funcionalidade de pessoas com deficiência em sua matriz, uma vez que, enquanto o cego e o surdo podiam frequentar instituições estruturadas para o ensino, o idiotismo ainda restava, durante a segunda metade do século XIX, associado à incapacidade de instrução. Veja-se que a medicina brasileira do século XIX constituiu graus específicos de degenerescência dos que apresentassem padrões mentais anormais, estabelecendo diferenças entre o louco e o idiota (o primeiro podia ter seu estado agravado ou curado, enquanto o segundo era incurável), o idiota e o demente (o primeiro não tinha quaisquer vestígios de inteligência, enquanto o segundo possuía, dada sua condição acidental), e o idiota e o imbecil. Lobo aponta que esta última diferença, a despeito de sutil, influenciaria o discurso médico-legal sobre a responsabilidade dos atos, reconhecendo, ainda, que ao idiota seria conferida o status mais preciso de monstruosidade, o que o tornaria no “verdadeiro degenerado, o degenerado inferior”³¹¹.

Tal cenário transparece as disparidades “interdeficiências” na história brasileira, o que necessariamente obsta afirmar que há um reconhecimento uno da educação de pessoas com deficiência na história do direito brasileiro. Em verdade, mesmo quando consideramos a pouca diferença temporal entre a instalação das instituições educacionais destinadas a cegos e surdos, há disparidades inegáveis entre as percepções tidas acerca de referidas condições no Brasil do século XIX, conforme aponta Lobo, ao evidenciar que, conquanto fosse o cego tido como “dócil”, o surdo sempre fora considerado arredo e perigoso. É impossível, pois, falar em uma história única do direito à educação de pessoas com deficiência no Brasil, o que não obsta, por outro lado, reconhecer que os corpos marcados pelas diferentes deficiências sempre foram colocados no campo da anormalidade, independentemente de terem a possibilidade de frequentar instituições educacionais a eles destinadas³¹².

Ainda no Império, a literatura relata a existência de instituições de acolhimento educacional para pessoas cujo intelecto ou padrões de comportamento não correspondessem ao considerado normal, apresentando estas, no geral, um caráter médico-pedagógico. Tais instituições não possuíam caráter oficial, não sendo estabelecidas por meio de instrumentos legislativos. Assim, a educação da idiotia, se tiver ocorrido durante a segunda metade do século XIX, só o fora de forma anexa e subordinada às instituições médicas. Pode ter sido esta a situação do Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, que, a partir de 1874, teria passado a

³¹¹ LOBO, Lilia Ferreira. op. cit. p. 63-64.

³¹² A este teor, Lobo aponta que “não se deve pensar que, a partir da disseminação dos estabelecimentos de educação de surdos e cegos, estes foram mais bem vistos que os loucos e idiotas – a não ser por não fazerem parte do contingente considerado socialmente perigoso, por muito tempo ainda pertencerão ao universo da desrazão (isto se refere particularmente aos surdos), cujas separações os tirariam do convívio com os outros homens”. Idem. p. 410.

fornecer o serviço educacional em paralelo aos atendimentos médicos, pairando, até a atualidade, a dúvida acerca dos métodos empregados na instituição – se puramente médicos ou concomitantemente pedagógicos³¹³.

Conforme apontado, a distinção entre loucos, idiotas e imbecis³¹⁴ conduziu a uma discussão acerca dos potenciais educacionais em relação a estas diferentes figuras, considerando-se a possibilidade de a educação não só ser a causa de certo grau de idiotia – uma vez ausente ou precária – como também de esta ser o caminho correccional adequado³¹⁵. Na medida em que os critérios médicos mesclavam-se aos pedagógicos, os sintomas de cada estado de anormalidade passam a se correlacionar com critérios de segregação: as crianças de escolas regulares, as de escolas especiais e as de asilo, ineducáveis³¹⁶.

As iniciativas relacionadas à educação de idiotas, loucos, imbecis e alienados restaram fortemente influenciadas pelas ideias de Desiré Magloire Bourneville, pesquisador de doenças mentais e nervosas infantis, que empenhara-se no final do século XIX em favor da laicização dos hospitais, da aprovação de um fundo específico para a criação de um serviço especial para crianças anormais e da regulamentação e implementação de classes especiais para crianças anormais em Paris³¹⁷. Tais influências, somadas às denúncias sobre a precariedade no funcionamento do Hospício Nacional de Alienados, geraram a fundação, em fevereiro de 1903, do Pavilhão-Escola Bourneville, “o primeiro estabelecimento (e, durante muito tempo, o único) fundado no Brasil para crianças anormais”³¹⁸. A criação de pavilhões anexos a instituições psiquiátricas a partir do intuito médico-pedagógico marca, de acordo com Jannuzzi, as primeiras tensões na oposição entre os paradigmas de segregação e de integração³¹⁹.

Em 1891, com a Constituição da primeira república, é possibilitado aos Estados organizarem-se segundo suas próprias leis e administração, ressalvada a observância aos princípios constitucionais da União. Esta carta não reproduz a gratuidade constante na

³¹³ MAZZOTTA, Marcos. op. cit. 1996. p. 30. JANNUZZI, Gilberta. op. cit. 2006. p. 16-17.

³¹⁴ Lobo afirma que no limiar do século XX estas categorias difundiram-se em acepções variadas, a depender do autor. Nesse sentido, conta a autora que, enquanto o anormal permanecesse, à princípio, como todo aquele que foge da norma, os autores brasileiros descreveram “classificações estrangeiras que ora limitam o termo a idiotas, imbecis, surdos-mudos e cegos, oram estendem-no aos mais diversos tipos de ‘déficit’, doença, lesão ou perturbação de qualquer natureza ou grau”. Estas subdivisões ainda ganhariam novos contornos, com os trabalhos de Basílio de Guimarães em 1913, destinando-se então a distinguir a anormalidade completa da incompleta, a educabilidade da ineducabilidade. LOBO, Lilia Ferreira. op. cit. p. 361-363; 380-381. Jannuzzi aponta a divisão entre anormais intelectuais, morais e pedagógicos, que influenciaria a atuação dos médicos escolares na segregação entre instituições especiais, salas especiais e asilos. JANNUZZI, Gilberta. op. cit. 2006. p. 40.

³¹⁵ LOBO, Lilia Ferreira. op. cit. p. 361-363.

³¹⁶ Idem. p. 380.

³¹⁷ JANNUZZI, Gilberta. op. cit. 2006. p. 18.

³¹⁸ LOBO, Lilia Ferreira. op. cit. p. 380. JANNUZZI, Gilberta. op. cit. 2006. p. 37.

³¹⁹ JANNUZZI, Gilberta. op. cit. 38.

Constituição Imperial, resguardando, ainda, a possibilidade de o Congresso criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados, o que finda por consagrar, implicitamente, a competência dos Estados e Municípios quanto ao provimento da educação primária. Durante a primeira república, surgem diversas instituições de ensino segregado, sobretudo no âmbito da iniciativa privada subsidiada, iniciando o que se firmaria enquanto o “paradigma da institucionalização”³²⁰, associada à criação de escolas anexas aos hospitais, bem como à instituição de salas exclusivas dentro do ensino regular³²¹. Tais entidades se multiplicaram no delongar do século XX, sendo a marca da luta por inclusão educacional a partir dos anos 1950 a mitigação da segregação, promovendo-se a inserção de estudantes com deficiência em salas e escolas regulares; nada obstante, tais entidades funcionam até a atualidade, operando, não raro, sob a justificação de que há casos em que a inclusão seria impossível ou detrimetosa.

Jannuzzi identifica, no período que segue à década de 1920, duas vertentes pedagógicas primordiais. A primeira consolida-se na ligação intrínseca da educação de pessoas com deficiência ao tratamento médico destas, destacando-se, então, projetos como a Inspeção Médico-Escolar, instituída inicialmente no Estado de São Paulo, por meio do Decreto Estadual Nº. 2.141 de 1911, que previa, em seu art. 2º, 13º, que o serviço sanitário a cargo do Estado compreendia a inspeção médico-sanitária das escolas públicas e particulares³²². Posteriormente, com a Lei Nº 1.541 de 1916, este serviço passou a constituir uma seção da Diretoria Geral de Instrução Pública, sendo suas competências expandidas³²³. Nunes atribui aos serviços de inspeção médico-escolar a preocupação com a identificação e educação dos estados anormais da inteligência, entendendo que o interesse médico por pessoas com deficiência ganharia maior repercussão com os serviços de higiene mental e saúde pública que deram origem àqueles³²⁴.

No âmbito da legislação federal, os Decretos nº 14.354 de 1920 e nº 15.003 de 1921 reconhecem que a “seção de Hygiene Infantil e Assistencia á Infancia” compreende a

³²⁰ Vid. Subseção 2.1.1.

³²¹ SILVA, Aline Maria da. Op cit. 2012.p. 32.

³²² Ainda de acordo com o Capítulo VII de referida legislação, quatro inspetores específicos restavam destacados para a inspeção médico-sanitária das escolas, tendo, este serviço por fins: “1.º A indicação das medidas higienicas e administrativas quanto á situação e construção dos edificios escolares ; 2.º A escolha (de accôrdo com a direcção da instrucção publica) do mobiliario escolar, dos methodos e processos de ensino, das posições e attitudes escolares, bem como a distribuição das materias de estudos, das horas de classes, dos recreios e dos exercicios physicos. 3.º A prophylaxia das molestias transmissiveis ; 4.º O exame individual dos docentes, alumnos e empregados; 5.º A vacinação e revaccinação do pessoal das escolas.”

³²³ De acordo com art. 6º, alínea a, inc. I, de tal regulamento, eram competências dos médico-inspetores: “examinar cuidadosamente os alumnos das varias classes de ensino, colligindo todos os dados que tiver obtido em vista do exame geral e organico de cada um, de modo a constituir as respectivas fichas: e, em razão dellas. classificalos entre os alumnos normaes ou anormaes especificando neste caso em que consistem as deficiencias observadas e qual o regimen especial que reclamam”.

³²⁴ NUNES, Clarisse. **Anísio Teixeira**: a poesia da ação. Bragança Paulista: EDUSF. 2000. p. 360.

“inspecção das escolas particulares, dos collegios, recolhimentos o asylos infantis, crèches e quaesquer estabelecimentos infantis”, estabelecendo uma série de medidas a serem adotadas pelos gestores das escolas. Estas representam não só mecanismos de controle de “qualidade de saúde”, mas também um privilégio concedido apenas aos aptos, uma vez que crianças não vacinadas ou portadoras de germens poderiam ser proibidas de frequentá-las.

Neste panorama da irmanação entre saúde e educação como necessária ao desenvolvimento do país, estabelecem-se igualmente os ideais associados à eugenia, à pureza e à perfeição da funcionalidade. A identificação dos degenerados tornou-se uma temática importante no ofício de médicos e antropólogos, firmando-se o discurso médico-pedagógico como base do movimento higienista³²⁵. A despeito de surgido a partir do movimento contestatório do tratamento então dispensado aos alcunhados doentes mentais – sobretudo no tocante à lotação dos hospícios, ao prolongamento das internações e à ineficiência dos resultados – o movimento de higiene mental manteve, durante a primeira metade do século XX, a higidez mental e o combate direto aos “desarranjos mentais” como motores de sua atuação³²⁶.

Não por outro motivo, em 1923, é fundada, no Rio de Janeiro, a Liga Brasileira de Higiene Mental, cuja atuação “propunha medidas de controle social que abrangiam intervenções em diversas áreas e segmentos sociais: no lar, na escola, na organização do trabalho, na vida militar, no ambiente colonial, no domínio criminológico, na produção literária e artística”³²⁷. Associada ao movimento de higiene mental, a eugenia, preconizando a formação de um novo homem, moral, psíquica e biologicamente perfeito, possuía por desiderato a transformação do Brasil em uma grande nação a partir do aperfeiçoamento das gerações futuras. A partir das concepções eugênicas e higienistas, a deficiência, principalmente a intelectual, estava associada à perversão moral que estaria corrompendo a sociedade. Por este motivo, tais condições seriam mais comuns em aglomerações urbanas onde predominam concomitantemente a pobreza e a falta de higiene³²⁸.

A noção de que a educação, alicerçada na união com a saúde, constituía-se como um caminho viável e adequado para o desenvolvimento do país pode ser visualizada na lista de considerandos do Decreto nº 21.069 de 1932, que autoriza o ministro da Educação e Saúde Pública a reorganizar os Institutos Benjamin Constant e Nacional de Surdos-Mudos, instituições que, segundo o art. 1º deste diploma, destinavam-se a “a educar, respectivamente, menores

³²⁵ LOBO, Lilia Ferreira. op. cit. p. 60.

³²⁶ SOUZA, Milena Luckesi de; BOARINI, Maria Lucia. A deficiência mental na concepção da liga brasileira de higiene mental. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 14, n. 2, p. 273-292, Aug. 2008 .

³²⁷ Idem. p. 276.

³²⁸ JANNUZZI, Gilberta. op. cit. 2006. p. 36.

privados da visão e da audição e palavra, de ambos os sexos, no sentido de seu conveniente aproveitamento à vida social e econômica”. Alinhava-se o reconhecimento do desenvolvimento da educação de anormais e emendativa³²⁹ como um motivo pertinente para uma revisão dos regulamentos de tais instituições – considerados defasados face a estes novos métodos. A partir disto, seria necessário preparar mais mestres especializados para o ensino de cegos e de surdos-mudos, a fim de que, pela iniciativa de particulares e governos, mais estabelecimentos de “educação emendativa” pudessem ser instituídos, em uma reorganização que poderia, além de aumentar o efetivo de alunos, provocar ainda uma economia para os cofres públicos.

Administrativamente, as ligações entre saúde e educação ganham contornos ainda mais institucionais quando, em 1930, por meio do Decreto nº 19.402, institui-se Secretária de Estado denominada “Ministério dos Negócios da Educação e Saude Publica”, ficando a cargo desta “o estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saude pública e assistência hospitalar”³³⁰. Os ideais normalizadores insculpidos em tais preceitos restam clarividentes face ao Decreto nº 24.439 de 1934, que, ao extinguir a Diretoria Geral de Educação, incorporando-a à Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública, cria a Diretoria Nacional de Educação, a cargo da qual quedariam os estudo e o preparo dos processos e dos atos oficiais relativos ao ensino em todos os seus ramos, bem como as investigações de natureza pedagógica necessárias à coordenação das atividades e das iniciativas da administração pública em todos os assuntos educacionais e culturais.

Neste azo, uma das atribuições deste órgão consistiria na organização de modelos de fichas e de cadernetas biotipológicas, que visassem ao registro periódico do desenvolvimento somático e psíquico dos escolares, bem como normas para a educação de “deficientes e anormais do físico, da inteligência e da conduta”. Esta estrutura se consolida, por fim, sob a égide da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que arroga ao Ministério da Educação e Saúde a competência de administração das atividades relativas à educação escolar e à educação extra-escolar, à saúde pública e à assistência médico-social.

³²⁹ Jannuzzi aponta que o ensino emendativo provém semanticamente da palavra emendare (latim), que significa corrigir falta, tirar defeito. Idem, p. 70.

³³⁰ Nesse sentido, o art. 5º deste diploma estabelece que “ficarão pertencendo ao novo Ministério os estabelecimentos, instituições e repartições públicas que se proponham à realização de estudos, serviços ou trabalhos especificados no art. 2º, como são, entre outros, o Departamento do Ensino, o Instituto Benjamim Constant, a Escola Nacional de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música, o Instituto Nacional de Surdos Mudos, a Escola de Aprendizes Artífices, a Escola Normal do Artes e Ofícios Venceslau Braz, a Superintendência dos Estabelecimentos do Ensino Comercial, o Departamento de Saude Pública, o Instituto Osvaldo Cruz, o Museu Nacional e a Assistência Hospitalar”. Posteriormente, mais instituições são albergadas sob o manto da ingerência desta secretaria, destacando-se, conforme consta em Decreto nº 19.444, de 1º de Dezembro de 1930, a existência de quatro departamentos: o Departamento Nacional de Ensino, Departamento Nacional de Saúde Pública, o Departamento Nacional de Medicina Experimental e o Departamento Nacional de Assistência Pública.

A segunda vertente apontada por Jannuzzi constitui a de matriz psicopedagógica, em face da qual são tecidas as ligações entre educação e psicologia, sobretudo a partir da aplicação de testes de inteligência. Tais testes, endossados pela figura de Clemente Quaglio, tinham por objetivo a identificação e seleção das anormalidades para sua divisão em salas homogêneas. Quaglio recomendava a seleção empírico-escolar a partir da aplicação de questionário e das observações por professores, seguida do encaminhamento ao médico e, por fim, da seleção para as classes especiais ou asilos-escolas. O apontamento de anormalidades como a deficiência intelectual pela aplicação dos testes psicológicos levou à exclusão dos chamados imbecis do sistema regular, a despeito de inexistentes as instituições especializadas que deviam albergá-los³³¹. No estado de São Paulo, o art. 68 do Decreto Nº 1.216, de 27 de abril de 1904, excluía explicitamente os imbecis e os que por defeito orgânico fossem incapazes de instrução, enquanto uma escola que atenderia a este público excluído só viria a ser oficializada na Lei Nº 1.579 de 19 de dezembro de 1917, com a criação do “Instituto dos anormaes”.

A qualificação do aluno na esfera da anormalidade poderia ocorrer tanto por meio das inspeções médico-escolares quanto por meio da aplicação dos testes de inteligência, sendo que esta qualificação não teria sequer o condão de localizá-lo no contexto das instituições especializadas, dado a insuficiência destas. Assim, a institucionalização dos discursos, no Brasil, não correspondia a práticas reais de inclusão institucional³³². Por outro lado, a despeito da manifesta institucionalização da anormalidade premente nos discursos jurídicos, havia uma concomitante defesa da educação para a profissionalização dos anormais, de sorte que estes se tornassem produtivos, nada obstante suas condições³³³.

Embora os discursos jurídicos acerca da institucionalização hajam iniciado na década de 1920, foi durante as décadas de 1930 e 1940 que tais entidades especiais difundiram-se e especificaram-se, de acordo com as condições de anormalidade às quais estavam destinadas. Ilustrando este paradigma, veja-se, a este teor, o Código de Educação do Estado de São Paulo, instituído pelo Decreto Nº 5.884 de 21 de abril de 1933, que organizava a educação especializada a partir das escolas para débeis físicos, escolas para débeis mentais³³⁴, escolas de

³³¹ JANNUZZI, Gilberta. op. cit. 2006. p. 48-55.

³³² LOBO, Lilia Ferreira. op. cit. p. 388.

³³³ JANNUZZI, Gilberta. op. cit. 2006. p. 48-55.

³³⁴ Veja-se que há, neste diploma, o reconhecimento tanto do viés médico-pedagógico quanto do viés psicopedagógico pertinente à educação institucionalizada, reconhecidos nos arts. 797 e 798: Art. 797. - As escolas para débeis mentais receberão as crianças com desenvolvimento psiquico inferior ao que corresponde á sua idade cronológica. § Unico - A organização dessas escolas para anormais mentais obedecerá aos seguintes principios: a) serão centros de alegria, arte e conforto, onde a educação e a terapeutica assumam importancia maior do que a instrução; b) o papel do medico não se reduzirá apenas a defender a saude do anormal por meio de medidas higienicas; c) a educação de anormais e todas as questões de anormalidade serão encaradas e resolvidas do ponto de vista da intima colaboração médico-pedagógica; e d) a educação de anormais terá carater quanto possivel

segregação para doentes contagiosos, colônias escolares, escolas para cegos, escolas para surdos-mudos, escolas ortofônicas e escolas de educação emendativa dos delinquentes (art. 1º e 794). Aliando os vieses médico-pedagógico e psicopedagógico, o recrutamento para estas instituições deu-se por meio do serviço de higiene e educação sanitária em cooperação com o serviço de psicologia aplicada do instituto da educação.

A Constituição de 1934, ao assegurar a educação enquanto um direito de todos, a ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, firma o ensino primário obrigatório e gratuito³³⁵, ressaltando enquanto incumbência pertinente à União, aos Estados e ao Município – segundo suas competências e leis respectivas – o estímulo da educação eugênica³³⁶. Além disso, este texto constitucional será o primeiro de sua hierarquia a estabelecer percentuais de receitas e impostos especificamente destinados para a manutenção e desenvolvimento do ensino³³⁷.

Nada obstante sua progressividade em relação aos textos constitucionais anteriores, esta Constituição tem sua brevidade qualificada pela aprovação da Lei de Segurança Nacional de 1935 e posterior outorga da Constituição de 1937, que no âmbito do direito educacional fixava redação ambígua, qualificando a “educação da prole” como “primeiro dever e direito natural dos pais”, sendo que “o Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular”³³⁸. A objetiva referência ao dever estatal na efetivação do direito à educação restou reestabelecida apenas com a Constituição de 1946, que fixaria a educação como um direito de todos, a ser ministrada no lar e na escola³³⁹, qualificando-se o ensino nos diferentes ramos como de competência dos Poderes Públicos e livre à iniciativa particular³⁴⁰.

Marcando o ensino de crianças com deficiência neste período, as Sociedades Pestalozzi difundir-se-ão durante as décadas de 1940 e 1950, podendo-se destacar como suas primeiras sedes a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, fundada em 1932, em Belo Horizonte, a Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro, fundada em 1945 e a Sociedade Pestalozzi de Niterói, fundada em 1948, todas com o apoio e colaboração de Helena Antipoff. Para esta, a

individual e será confiada a professores primários que tenham preparo pedagógico especializado. Art. 798. - A escola de anormais terá um gabinete de psicologia experimental, com material completo que permita todos os trabalhos de investigações sobre questões relacionadas com o diagnóstico, tratamento e educação de anormais, em colaboração com o Serviço de Psicologia Aplicada.

³³⁵ Art. 149, caput e art. 150, Parágrafo único, alínea ‘a’ da Constituição de 1934.

³³⁶ Art. 138, alínea ‘b’ da Constituição de 1934.

³³⁷ Arts. 156 e 157 da Constituição de 1934.

³³⁸ Art. 125 da Constituição de 1937.

³³⁹ Art. 166 da Constituição de 1946.

³⁴⁰ Art. 167 da Constituição de 1946.

problemática das crianças abandonadas e delinquentes tinha sua origem na falha em sua classificação e encaminhamentos, de sorte que a instauração de entidades especiais tinha o desiderato não apenas de atendê-las de forma focalizada, mas também de impedir os efeitos nocivos causados por sua dispersão³⁴¹. Para combater esta realidade, a Sociedade Pestalozzi visava preparar os anormais para uma melhor adaptação social, melhorando, por meio da educação, a espécie humana³⁴². No mesmo período, seguindo a tendência da especialização do ensino, fundou-se em 1954, no Rio de Janeiro, a primeira APAE, que teve apoio dos membros da associação norte-americana NARC³⁴³. Tais instituições filantrópicas marcaram o atendimento educacional destinado a pessoas com deficiência, sendo confundidas, não raro, com entidades públicas, face a gratuidade do serviço prestado³⁴⁴. Estas entidades têm um papel importante na condução da política educacional inclusiva no Brasil, uma vez que os instrumentos normativos de destinação de recursos para a educação de pessoas com deficiências promulgados no delongar da história brasileira findaram por considerar os interesses destas.

A Sociedade Pestalozzi e a APAE marcam, igualmente, o ensino de estudantes com deficiência mental no Ceará, face às suas fundações em, respectivamente, 1956 e 1965. Anteriormente, há relato de atendimento de cegos na Sociedade de Assistência aos Cegos, datada de 1940. Leitão explica a inexistência de atendimento de pessoas com deficiência no estado do Ceará em virtude do distanciamento do Estado do eixo industrial localizado no Sul e Centro-Sul, além de seu depauperamento provocado por secas prolongadas³⁴⁵. Por outro lado, a criação da Secretaria de Educação e Saúde do Estado do Ceará por meio do Decreto Lei nº 1.440 de 1945, quase quinze anos após a criação em São Paulo da Secretaria do Estado de Educação e Saúde Pública³⁴⁶ sugere que a organização administrativa educacional no Ceará seguiu, com um atraso no tempo, as estruturas vigentes nos estados industrializados.

A associação administrativa entre saúde educação perdurou até a Lei Nº 1.920 de 1953, que garantiu a autonomia para as questões de saúde a partir da criação do Ministério da Saúde, sendo o então Ministério da Educação e Saúde transformado em Ministério da Educação e da

³⁴¹ RAFANTE, Heulalia Charalo; LOPES, Roseli Esquerdo. As sociedades pestalozzi, o pensamento e a ação da educadora Helena Antipoff: princípios e práticas da educação especial no Brasil. In: LUSTOSA, Francisca Geny; MARIANA, Francisco Bonfim (org). **Diversidade, diferença e deficiência**: análise histórica e narrativas cinematográficas. Fortaleza: Edições UFC. 2017. p. 41-42.

³⁴² Idem. p. 47.

³⁴³ MAZZOTTA, Marcos. op. cit. 1996. p. 46. JANNUZZI, Gilberta. op. cit. 2006. p.87.

³⁴⁴ KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. In: **Educar em Revista**, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. p. 67.

³⁴⁵ LEITÃO, Vanda Magalhães. **Instituições, campanhas e lutas**: história da educação especial no Ceará. Fortaleza: Edições UFC. 2008. p. 77-78.

³⁴⁶ Instituída pelo Decreto n.º 4917 de 1931.

Cultura³⁴⁷. Ao novo Ministério da Saúde foram então transferidos todos os órgãos e serviços atinentes à saúde e à criança³⁴⁸. Esta segmentação abre caminho para a assunção pelo governo federal do atendimento educacional prestado aos estudantes com deficiência, consubstanciada na promoção, durante a década de 1950, de campanhas nacionais de reabilitação³⁴⁹. A primeira campanha deste tipo foi a Campanha Educação do Surdo Brasileiro, instituída pelo Decreto nº 42.728 de 1957, voltada para “promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala, em todo o Território Nacional”³⁵⁰, tendo sua coordenação conduzida pelo INES³⁵¹. Em 1958, é instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais por meio do Decreto nº 44.236 de 1958, voltada para “a educação e a reabilitação dos deficitários da visão, de ambos os sexos, em idade pré-escolar, escolar e adulta, em todo o território nacional”³⁵², sendo então coordenada pelo IBC³⁵³.

Por influência das associações Sociedade Pestalozzi e APAE, instituiu-se a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais por meio do Decreto nº 48.961 de 1960, com o fim de promover “em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo”³⁵⁴. Esta campanha promovia tanto o incentivo à instituição de “consultórios especializados, classes especiais, assistência domiciliar, direta ou por correspondência, centros de pesquisas e aplicação, oficinas e granjas, internatos e semi-internatos”³⁵⁵ quanto à “integração das crianças retardadas e outros deficientes mentais nos meios educacionais comuns e também em atividades comerciais, industriais, agrárias, científicas, artísticas e educativas”³⁵⁶, o que pode conduzir a um início do abandono da ideia de segregação como paradigma predominante. A campanha parece abandonar, em parte, a noção de que a

³⁴⁷ Art. 2º da Lei Nº 1.920 de 1953.

³⁴⁸ Art. 3º da Lei Nº 1.920 de 1953.

³⁴⁹ MAZZOTA, Marcos. op. cit. 1996. p. 49. Esta afirmação é questionada por Jannuzzi, ao apontar esta que “não se pode dizer que o governo tenha assumido essa modalidade de educação, mas há alguma contribuição a entidades filantrópicas”. JANNUZZI, Gilberta. op. cit. 2006. p. 81.

³⁵⁰ Art.2º Decreto nº 42.728 de 1957. Este dispositivo estabelece ainda, em suas alíneas, as finalidades precípua da campanha: a) organizar, financiar e executar planos de proteção e ajuda aos deficientes da audição e da fala; b) promover iniciativas assistenciais, artísticas, técnicas e científicas atinentes à educação e reeducação dos deficientes da audição e da fala, tendo sempre como objetivo o seu soerguimento moral, cívico e social;

³⁵¹ O INSM (Instituto Nacional de Surdos-Mudos) passa a denominar-se INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) a partir da Lei Nº 3.198 de 1957.

³⁵² Art. 2º do Decreto nº 44.236 de 1958.

³⁵³ Dois anos depois, o Decreto nº 48.252 de 1960 desvincularia a coordenação desta campanha do âmbito do IBC, passando a chamar-se Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficitários Visuais.

³⁵⁴ Art. 3º do Decreto nº 48.961 de 1960.

³⁵⁵ Art. 3º, inc. III, do Decreto nº 48.961 de 1960.

³⁵⁶ Art. 3º, inc. VIII, do Decreto nº 48.961 de 1960.

miscelânea entre crianças fora do padrão e crianças dentro do padrão escolar poderia conduzir a degeneração destes últimos, abrindo espaço para as primeiras legislações de integração condicionada à adaptabilidade e à normalização.

Com efeito, em 1961, por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabelecem-se os primeiros preceptivos de organização educacional específicos à educação de indivíduos com deficiência, consagrando-se nestes a normalização. Com relação à inserção dos e das estudantes com deficiência em sala de aula regular, o art. 88 do diploma citado prelecionava que a educação de excepcionais, deveria no que fosse possível, “enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Mazzotta entende que este preceptivo confere substrato normativo a duas realidades: a da situação comum de ensino – a partir da utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral – e a da situação especial de ensino – a partir das ações educativas desenvolvidas em serviços educacionais especiais³⁵⁷. Ademais, aponta o autor que o art. 89, cujo texto dispunha que “toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções”, findou por consagrar uma ambiguidade que possibilitava o financiamento público das “situações especiais de ensino”³⁵⁸.

Após o golpe militar, a Constituição de 1967 amplia o ensino obrigatório, que passa a ser de oito anos, para crianças na faixa de sete a quatorze anos³⁵⁹. Se por um lado ampliava o ensino obrigatório, o texto constitucional diminuía em dois anos a idade mínima para o trabalho não-proibido, que passava a ser de doze anos³⁶⁰. Inovando em relação aos textos constitucionais anteriores, este estabelece a asseguarção da igualdade de oportunidades na efetivação do direito à educação; nada obstante, veja-se que, enquanto no texto constitucional de 1946 figuravam como princípio a liberdade e como ideal a solidariedade humana³⁶¹, na carta de 1967 a unidade nacional fora alçada à condição de princípio e a liberdade passa a qualificar-se como ideal, juntamente com a solidariedade³⁶². Aprofundando a repressão à expressão da opinião típica do período, a Carta de 1967 reformulada pela Emenda Constitucional nº 1 de 1969, substitui a liberdade de cátedra, tida antes como um dos princípios da legislação de ensino³⁶³, pela

³⁵⁷ MAZZOTTA, Marcos. op. cit. 1996. p. 68.

³⁵⁸ Idem. p. 68-69.

³⁵⁹ Art. 168, § 3º, inc. II da Constituição de 1967.

³⁶⁰ Art. 158, inc. X, da Constituição de 1967.

³⁶¹ Art. 166, caput, da Constituição de 1946.

³⁶² Art. 168, caput, da Constituição de 1967.

³⁶³ Art. 168, inc. VII, da Constituição de 1946 e art. 168, § 3º, inc. VI da Constituição de 1967.

liberdade de comunicação de conhecimentos no exercício do magistério³⁶⁴, ressalvando-se nesta atividade o chamado “abuso de direito individual ou político, com o propósito de subversão do regime democrático ou de corrupção”³⁶⁵.

Em 1971, a Lei Nº 5692 propõe uma reestruturação do ensino de 1º e 2º graus, estabelecendo, em seu art. 1º, que estes têm “por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Pela primeira vez, o desenvolvimento das potencialidades enquanto caminho para o trabalho e para o exercício da cidadania figuram enquanto objetivos da educação nacional em um texto normativo. Contudo, o diploma comanda, em seu art. 9º, que “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”, estabelecendo então um panorama normativo claramente dissonante do consagrado sob a égide da LDBEN de 1961, que possibilitava o enquadramento dos “excepcionais” no sistema educacional geral.

No Ceará, até a Lei Nº 9.636 de 1972, persistia um tratamento da educação de pessoas com deficiência no âmbito do ensino emendativo³⁶⁶, sendo então a partir deste diploma que a educação de excepcionais passa a objetivar a “integração destes na comunidade, devendo enquadrar-se no sistema estadual de ensino”. Esta disposição aparenta ser mais inovadora e progressista do que a LDBEN de 1961 e a Lei Nº 5.692 de 1971, na medida em que se aponta o enquadramento no sistema geral de ensino em todas as ocasiões. O diploma estadual estabelecia ainda, em seus arts. 54 e 59, a previsão de financiamento público das entidades privadas consideradas satisfatórias pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e pelos órgãos de fiscalização e suplementação de recursos, devendo ainda o CEE estabelecer as condições necessárias para o financiamento. Neste sentido, a legislação estadual transparece ser mais criteriosa que a federal, fixando, ainda, uma definição do que venha a ser “excepcional”, qual seja “aquele que se desvia física, social, emocional ou mentalmente”, restando estes agrupados nas categorias de deficientes físicos ou mentais; superdotados; de aprendizagem lenta; e os que se encontram em atraso considerável junto à idade regular de matrícula.

Com o objetivo de organizar diretamente a questão da “educação de excepcionais” sob os auspícios de uma única instância administrativa, cria-se, em 1973, por meio do Decreto nº 72.425, o Centro Nacional de Educação Especial, vinculado ao Ministério da Educação e da

³⁶⁴ Art. 176, § 3º, inc. VII, da Emenda Constitucional Nº 1 de 1969.

³⁶⁵ Art. 154 da Emenda Constitucional Nº 1 de 1969.

³⁶⁶ LEITÃO, Vanda Magalhães. op. cit. p. 124-125.

Cultura. A atuação do CENESP voltou-se para proporcionar “oportunidades de educação (...) para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade”³⁶⁷. Apesar de alocar a participação progressiva na comunidade enquanto um fim da educação das pessoas com deficiência, o decreto não firmava uma atuação prioritária do órgão na promoção da integração no sistema educacional geral.

Durante a década de 1970 e em função da criação do CENESP, a educação especial de pessoas com deficiência entra em evidência, ensejando esforços executivos e modificações legislativas voltados para o reconhecimento desta modalidade como obrigação estatal³⁶⁸. No Ceará, a Resolução Nº 92 de 1975 do CEE determinou, em seu art. 4º, inc. II, que o tratamento dos indivíduos com deficiência devia dar-se sob um dos seguintes moldes: na classe comum, com orientação de especialista; na classe comum e sala de recursos, com professor especializado; ou na classe especial de escola regular. Esta organização deixa antever, regionalmente, a recusa normativa à segregação total, configurando-se como uma importante previsão executiva, mesmo em face à possibilidade de estruturação de classes especiais em escolas do sistema regular. Posteriormente, a Resolução Nº 165 de 1981 iria reconhecer, em seu art. 181, as diferenças individuais como fundamento da educação especial, devendo esta ajustar-se ao sistema geral de ensino.

Em 1978, a primeira referência de hierarquia constitucional à educação de pessoas com deficiência concretiza-se a partir da Emenda Constitucional nº 12 de 1978³⁶⁹, que assegura a este segmento, em seu parágrafo único, a melhoria de condição social e econômica mediante o fornecimento da educação especial e gratuita. Em consideração a esta previsão constitucional, é instituído, pelo Decreto Nº 91.872 de 1985, Comitê intersetorial destinado a traçar uma política conjunta objetivando o aprimoramento da educação especial, sendo este dirigido pelo Diretor-Geral do CENESP. Em 1986, o CENESP é transformado em Secretaria de Educação Especial, por meio do Decreto Nº 93.613, restando tal seção administrativa mais submissa ao MEC e, portanto, menos autônoma³⁷⁰.

³⁶⁷ Art. 2º do Decreto nº 72.425 de 1973.

³⁶⁸ JANNUZZI, Gilberta. op. cit. 2006. p. 136.

³⁶⁹ Araújo afirma que o art. único da emenda apresenta inovação ao “tratar a pessoa portadora de deficiência como uma questão constitucional, questão que deveria ser enfocada em sua peculiaridade e como se fosse um sistema próprio de proteção constitucional”. ARAUJO, Luiz Alberto David. A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência: algumas dificuldades para efetivação dos direitos. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (coords.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2008, p. 912. Discorda-se, neste trabalho, do autor, na medida em que se acredita que o texto da emenda enfocada não garante um sistema constitucional de proteção específico às pessoas com deficiência, o qual foi instaurado apenas com a Constituição de 1988. Ver 2.2.2.

³⁷⁰ Idem. p. 146.

Crescem, durante a década de 1980, as reivindicações e as discussões em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, movimentos fomentados pela instituição, em 1981, do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. No Ceará, em consideração a citado ano, é instalada Comissão Geral voltada para divulgar a Campanha das Pessoas Deficientes no âmbito regional, em virtude do que os anos que seguem contarão com a ativa participação de iniciativas estaduais de repercussão nacional, mormente a partir da organização de congressos e seminários³⁷¹.

2.2.2 Da Constituição de 1988 à incorporação constitucional da Convenção em 2008: avanços e retrocessos entre o modelo reabilitador e o modelo social

A Constituição Federal de 1988 consagra um tratamento nunca antes dado aos direitos fundamentais, sendo resultado de um amplo processo de discussão ensejado pela redemocratização do País após mais de duas décadas de ditadura. De acordo com Sarlet, este texto apresenta, notadamente, três características consensualmente atribuídas, qualificando-se, portanto, como extensiva (qualidade expressa na quantidade de dispositivos normativos do texto, uma vez que possui 246 artigos e 74 disposições transitórias), pluralista (característica advinda da consideração de reivindicações nem sempre afinadas entre si, gerando um texto com tensões internas) e de cunho programático ou dirigente (caráter consubstanciado na quantidade de disposições dependentes de regulamentações posteriores)³⁷². Ximenes entende o potencial conflitivo da Constituição como algo a ser reconhecido e explorado de forma positiva. Neste sentido, pode-se dizer que o processo de elaboração do texto, mesmo que não revolucionário, culminou em uma redação atenta às demandas populares reformistas³⁷³.

Bonavides define a Constituição de 1988 como, basicamente, a Constituição do Estado Social, qualificando-se o Brasil, a partir desta, como um Estado que não apenas concede direitos sociais básicos, mas os garante. O autor elege como centro deste Estado Social o princípio da igualdade, entendendo que este configura um eixo em torno do qual gravita toda a estrutura pertinente ao Estado Democrático de Direito. Tal “medula axiológica” torna-se critério imperativo na interpretação do texto constitucional em matéria de direitos sociais, em face do que possuem estes uma aplicabilidade imediata. Referido modelo de entendimento dos direitos sociais qualifica-se como de natureza assistencialista, a partir do qual citados direitos podem servir como uma estrutura que engloba a satisfação de necessidades básicas e que habilita as

³⁷¹ LEITÃO, Vanda Magalhães. op. cit. p. 138-155.

³⁷² SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos Direitos Fundamentais**. 6. ed. Porto Alegre: livraria do advogado. 2006. p. 77-78.

³⁷³ XIMENES, Salomão Barros. **Direito à qualidade na educação básica: teoria e crítica**. São Paulo: Quartier Latin. 2014. p. 47-49.

peessoas a ganharem capacidades por meio de provisão, assistência e cuidado³⁷⁴. Por este motivo, o Estado Social inaugurado a partir da carta de 1988 é o estado produtor da igualdade fática³⁷⁵.

No tocante às pessoas com deficiência, identificam-se, no texto inicial da Constituição de 1988, dez previsões específicas, que estabelecem: a proibição de discriminação quanto a salário e critérios de admissão no emprego³⁷⁶; a fixação de competência comum para cuidar de sua saúde, assistência pública, proteção e garantia³⁷⁷; a fixação de competência concorrente para legislar sobre sua proteção e integração social³⁷⁸; a previsão de lei de reserva de vagas para o acesso a cargos e empregos públicos³⁷⁹; a asseguarção de assistência social em matéria de habilitação, reabilitação e integração à vida comunitária³⁸⁰; a garantia de um salário mínimo de benefício assistencial mensal³⁸¹; a garantia do atendimento educacional especializado³⁸²; a garantia da criação de programas e serviços de prevenção e atendimento especializado para os adolescentes com deficiência³⁸³; e a previsão de lei que disponha sobre o acesso adequado no tocante à construção e adaptação de logradouros e edifícios públicos e transportes coletivos³⁸⁴.

A partir deste extenso rol de direitos reconhecidos especificamente enquanto de titularidade de pessoas com deficiência, pode-se afirmar que a Constituição de 1988 consagra um sistema de proteção constitucional até então inexistente. Inaugura-se, portanto, um novo período no contexto nacional para as pessoas com deficiência, em virtude do que se entende neste trabalho que este texto constitucional configura-se enquanto o primeiro a oportunizar a incorporação do modelo social de deficiência ao arcabouço jurídico brasileiro. Por este motivo, considera-se que o direito à educação de pessoas com deficiência configurado neste panorama inicia uma nova etapa na história normativa desta prerrogativa fundamental.

Nesta carta do Estado Social, a educação é reconhecida constitucionalmente como um direito social³⁸⁵, qualificando-se o fornecimento dos meios de acesso a este como de competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Há, no título da ordem social, um detalhamento maior deste direito, ao qual é reservado um capítulo à parte³⁸⁶,

³⁷⁴ BARBOSA-FOHRMANN, Ana Paula et al. O direito à educação inclusiva das crianças portadoras de deficiência. *Espaço Jurídico Journal of Law [EJLL]*, v. 12, n. 1, p. 155-173, 2012. p. 157.

³⁷⁵ BONAVIDES, Paulo. *Curso de Direito Constitucional*. 15. Ed. São Paulo: Malheiros. 2004. p. 370-378.

³⁷⁶ Art. 7º, inc. XXXI da Constituição de 1988.

³⁷⁷ Art. 23, inc. II da Constituição de 1988.

³⁷⁸ Art. 24, inc. XIV da Constituição de 1988.

³⁷⁹ Art. 37, inc. VIII da Constituição de 1988.

³⁸⁰ Art. 203, inc. IV da Constituição de 1988.

³⁸¹ Art. 203, inc. V da Constituição de 1988.

³⁸² Art. 208, inc. III da Constituição de 1988.

³⁸³ Art. 227, §1º, inc. II da Constituição de 1988.

³⁸⁴ Arts. 227, §2º, e 244, caput, da Constituição de 1988.

³⁸⁵ Art. 6º, caput, da Constituição de 1988.

³⁸⁶ A este teor, Oliveira entende que: “A declaração do Direito à Educação é particularmente detalhada na

de sorte que esta temática constitui-se como a de mais extensa regulamentação no âmbito da ordem social³⁸⁷. Em seu art. 205, a Constituição de 1988 qualifica expressamente a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Silva entende que esta norma comanda, em primeiro lugar, o aparelhamento do Estado para o fornecimento, a todos, dos serviços educacionais segundo os princípios constantes na Constituição, devendo, ainda, ampliar cada vez mais as possibilidades de que todos exerçam igualmente o direito à educação; ademais, em segundo lugar, os ditames constitucionais asseguram que todas as normas da Constituição sobre educação e ensino devem ter por matriz interpretativa esta disposição, visando sua plena e efetiva concretização nos moldes constitucionais³⁸⁸. Neste sentido, a Constituição de 1988 eleva a educação à categoria de serviço público essencial de incumbência do Poder Público, uma vez que nada obstante seja o ensino livre à iniciativa privada, esta o albergará apenas de forma secundária e condicionada³⁸⁹.

A despeito de calcada da universalidade, a alocação da educação enquanto um direito de todos demanda a delimitação de sujeitos de direitos prioritários, que compõem, por exemplo, grupos de pessoas em situação de vulnerabilidade, uma vez que se configura enquanto um dos objetivos dos direitos sociais a correção das desigualdades³⁹⁰. Este é o sentido insculpido em um dos princípios com base nos quais deverá o ensino ser ministrado, qual seja o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola³⁹¹, postulado que comanda que

Constituição Federal (CF) da República Federativa do Brasil, de 1988, representando um salto de qualidade com relação à legislação anterior, com maior precisão da redação e detalhamento, introduzindo-se, até mesmo, os instrumentos jurídicos para a sua garantia”. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 61-74, 1999. p. 61. Duarte, analisando o modo como o direito fundamental à educação está caracterizado nos termos da constituição, elenca os seguintes fatores: a) ocupa posição de destaque no ordenamento jurídico, servindo mesmo como razão de ser de toda a ordem jurídica, juntamente com os demais direitos fundamentais; b) tem aplicabilidade imediata, embora sua realização integral só possa se dar de forma progressiva; c) não pode ser suprimida do ordenamento jurídico por meio de emenda constitucional; d) pertence a todos, mas deve priorizar categorias de pessoas que se encontram numa mesma posição de carência ou vulnerabilidade; e) tem como sujeito passivo o Estado; f) realiza-se por meio de políticas públicas ou programas de ação governamental; g) vincula a todos os poderes públicos (Executivo, Legislativo e Judiciário), que devem adotar medidas – legislativas, técnicas e financeiras – até o máximo dos recursos disponíveis, para a satisfação daquilo que foi eleito como prioritário (núcleo mínimo obrigatório), reconhecendo o direito à educação como um verdadeiro direito. DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007. p. 710-711.

³⁸⁷ SARLET, IngoWolfgang. op. cit. 2006. p. 350.

³⁸⁸ SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 25. ed. São Paulo: Malheiros. 2005. p. 312-313.

³⁸⁹ Idem. p. 838.

³⁹⁰ DUARTE, Clarice Seixas. op. cit. 2007. p. 698.

³⁹¹ Art. 206, inc. I da Constituição de 1988. Este preceptivo consagra, ainda, enquanto princípios, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções

as políticas educacionais de efetivação do ensino levem em consideração as desigualdades existentes entre os diversos segmentos que compõem o polo de titularidade do direito à educação. Tais desigualdades expressam-se, por exemplo, na existência de barreiras atitudinais – como a recusa de matrícula – e ambientais – como a inexistência de acessibilidade estrutural – que obstam o acesso ou a permanência do estudante com deficiência na escola. Este brocardo obriga, pois, que tais barreiras, perpetuadoras das desigualdades educacionais entre pessoas com e sem deficiência, sejam consideradas na elaboração de políticas educacionais.

O texto constitucional instituiu, em seu art. 208, os deveres estatais correlacionados à garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito – direito público subjetivo do aluno – e do atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência³⁹², “preferencialmente na rede regular de ensino”. A utilização do advérbio “preferencialmente” em sua matriz conduz a acirradas discussões que desafiam o próprio conceito de inclusão. A depender do modo que se entenda tal condicionante, é possível fixar um dos três panoramas de destinação da educação especial descritos por Mantoan, quais sejam: um primeiro que consagra o sentido de oposição entre educação especial e regular, em que os estudantes com deficiência só teriam o ensino especial como opção de acesso à escola; um segundo que tem por consequência a inserção parcial, qualificada pela integração nas salas de aula do ensino regular apenas dos estudantes com deficiência preparados e aptos para estudar com seus colegas no ensino geral, ressalvado o acompanhamento do serviço especializado; um terceiro que indica a inclusão nas salas de aula do ensino regular, sem distinções ou condicionantes, implicando a qualificação das escolas para o atendimento das demandas de todos, com e sem deficiência³⁹³.

Similarmente, Mazzotta estabelece que a interpretação deste dispositivo pode se dar segundo uma visão dinâmica ou não-linear ou de acordo com uma percepção estática, ou dicotômica; isto é, o estudante com deficiência necessariamente é alocado na educação especial

pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; a gestão democrática do ensino público, na forma da lei; a garantia de padrão de qualidade; e o piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública (incs. II a VIII do art. 206).

³⁹² Este preceptivo, assim como os demais citados, utiliza o termo “portadores de necessidades especiais” ao se referir ao segmento das pessoas com deficiência. Esta terminologia, apesar de não pacífica, era a mais aceita, à época, pelo grupo de pessoas com deficiência, tendo sido acolhida no texto constitucional por reivindicação deste. Neste sentido, entende ARAUJO, Luiz Alberto David. op. cit. 2008. p. 911. Neste sentido, Sasaki identifica que, entre 1988 e 1993, os termos “pessoas portadoras de deficiência” e “portadores de deficiência” foram os mais utilizados, explanando: “O ‘portar uma deficiência’ passou a ser um valor agregado à pessoa. A deficiência passou a ser um detalhe da pessoa. O termo foi adotado nas Constituições federal e estaduais e em todas as leis e políticas pertinentes ao campo das deficiências. Conselhos, coordenadorias e associações passaram a incluir o termo em seus nomes oficiais.” SASSAKI, Romeu. op. cit. 2003. p. 14.

³⁹³ MANTOAN, Maria Teresa Egler. **A Educação especial no Brasil – Da Exclusão à Inclusão Escolar**. Disponível em: < <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>> Acesso em: 01 out. 2017.

e o educando normal necessariamente se associa à educação comum ou especial³⁹⁴. Fávero, optando por uma visão dinâmica, entende que citado atendimento não deve ser compreendido como um serviço substitutivo do regular, funcionando como um “currículo à parte”, que oferece “subsídios para que os alunos possam compreender conteúdos específicos a cada deficiência, concomitantemente ao ensino comum”³⁹⁵. Para interpretar o art. 208, inc. III, é preciso ter em mente que o fornecimento do atendimento educacional especializado não exige o Estado de garantir às pessoas com deficiência o ensino fundamental obrigatório e gratuito no âmbito da rede regular de ensino, sobretudo ao se considerar o brocardo da igualdade de acesso e permanência que fundamenta axiologicamente a efetivação do direito à educação.

Portanto, ao garantir o direito ao AEE, a Constituição não restringe as possibilidades de inclusão escolar; ao contrário, as amplia, na medida em que assegura o fornecimento de um aparato para qualificar a inclusão do aluno na instituição de ensino. Pode-se entender que o direito à educação inclusiva de pessoas com deficiência é assegurado na combinação dos arts. 205 e 206, incs. I e VII, da Constituição de 1988, que conjuntamente garantem a todos o direito à educação – inclusive às pessoas com deficiência – baseado nos princípios da igualdade de condições de acesso e permanência na escola e da garantia de padrão de qualidade, com o art. 208, inc. III, que estabelece um atendimento específico voltado para assegurar mencionadas isonomia e qualidade àqueles alunos que dele necessitarem³⁹⁶.

Assim, a Constituição não estabeleceu uma alternatividade entre o AEE e a matrícula no sistema regular de ensino. O “preferencialmente” insculpido no texto constitucional configuraria a possibilidade de este atendimento ser fornecido fora da rede regular de ensino, abrindo espaço para uma outra instituição, que não a entidade regular de ensino, vir a ofertá-lo, sem que isto implique exclusão do sistema educacional geral. Nada obstante, este entendimento veio a ser prejudicado por legislações infraconstitucionais cuja ambiguidade consagrava a possibilidade de o AEE ou o serviço de educação especial substituir a inserção no sistema regular de ensino.

Neste sentido, infraconstitucionalmente, o Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, prevê - em contraste com serviço educacional ofertado a crianças sem deficiência - a “Educação Especial”, conceituada, no art. 58 deste diploma, como

³⁹⁴ MAZZOTTA, Marcos. op. cit. 1997. p. 78.

³⁹⁵ FÁVERO, Eugenia Augusta Gonzaga. O direito das pessoas com deficiência de acesso à educação. In: ARAUJO, David Alberto Luis. (Coord.) **Defesa dos direitos das pessoas portadoras de deficiência**. São Paulo: RT, 2006. p. 55.

³⁹⁶ Em igual sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), fixado pela Lei N° 8.069 de 1990, considera como dever do Estado a asseguarção tanto do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, quanto do atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, conforme o art. 54, inc. I e III.

“modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Similarmente, o § 2º deste preceptivo estabelece a possibilidade de o atendimento educacional destes alunos ser realizado 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”, olvidando a fixação de qualquer parâmetro para identificar a “impossibilidade de integração” condicionante³⁹⁷.

A noção de que o serviço educacional prestado a pessoas com deficiência constituiria modalidade educacional diversa das demais reforça a percepção segundo a qual se justificaria um sectarismo entre os alunos com e sem deficiência. Enquanto o “preferencialmente na rede regular de ensino” aportado pela Constituição de 1988 direciona-se especificamente para o fornecimento do AEE, a LDBEN cria uma modalidade de educação escolar, aparentemente mais ampla que o AEE, passível de estruturação alheia à rede regular. A redação deste preceptivo apresenta, assim, uma contradição com o paradigma da inclusão³⁹⁸, em face do qual todos devem aprender juntos.

Ademais, mesmo dentro de um panorama em que os processos de interação educacional qualifiquem-se pela integração ou pela segregação, falta em tal dispositivo a fixação de margens que, em ultrapassadas, explicariam a segregação de um aluno com determinada deficiência. Similarmente, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, instituída pela Lei Nº 7.853 de 1989³⁹⁹ e regulamentada pelo Decreto Nº 3.298 de 1999,

³⁹⁷ Nieto e Campos entendem que a regulamentação normativa insculpida no art. 58 da LDBEN de 1996 revela que a atenção educacional aos estudantes com deficiência é organizada a partir de um modelo muito vago e estruturalmente fragmentado, no qual coexiste um cenário triplo definido pela sobrevivência de um grande sistema de centros de educação especial, pela cobertura legal para a implementação de programas de integração educacional e por uma tímida promoção da inclusão educacional. NIETO, Cándido Gutiérrez. CAMPOS, Guillermo Urgilés. História y perspectiva de la educación especial en Latinoamérica. In: GARCÍA, Pilar Samaniego de (dir). **Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica: Breve análisis de situación**. Quito: Ediciones Cinca. 2008. p. 105.

³⁹⁸ Em contrário, Ribeiro entende que o preceptivo não deixa de garantir a educação inclusiva, qualificando-se esta como “ponto pacífico”, quedando obscuras apenas as condições de oferta desta educação, uma vez que o legislador não deixa explícito os critérios que determinam a possibilidade ou a impossibilidade de integração. In: RIBEIRO, Leticia. Art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação: solução ou omissão?. In: FRANCISSCHETTO, Gilsilene (Org.). **Educação como um Direito Fundamental**. 1. ed. Curitiba: CRV. 2011. p. 118. Discorda-se, neste trabalho, da autora, na medida em que o próprio estabelecimento de parâmetros que determinem a segregação ou a inserção de estudantes com deficiência configura um panorama em que a inclusão é infirmada pelo embate entre integração e segregação.

³⁹⁹ Este diploma fixou, em seu art. 8º, inc. I, a qualificação como crime a conduta de “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta”, o que significou importante avanço no que diz respeito às recusas de matrícula frequentemente perpetradas em virtude da deficiência do pretendente à inserção escolar. Nada obstante, a matrícula compulsória apenas daqueles que tivessem capacidade de integração na rede escolar configurava óbice à tipificação da conduta.

estipula que a educação especial seria uma modalidade de educação escolar, sendo a matrícula compulsória na rede regular de ensino apenas de pessoas com deficiência capazes de se integrar em referida rede, sem estabelecer quais os critérios de tal capacidade de integração.

Especificamente no âmbito da organização educacional, a Política Nacional de Educação Especial de 1994, a despeito de reconhecer a inépcia da normalização no processo de educação de pessoas com deficiência, define a classe comum como aquela na qual estão matriculados apenas os alunos “portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. Estabelece, assim, um parâmetro de diferenciação entre os alunos passíveis de serem integrados e os destinados à segregação, fixando as bases de uma política educacional que, durante muitos anos, resumiria a educação de pessoas com deficiência a construção de espaços, currículos e instrumentos apartados dos demais⁴⁰⁰. Freitas aponta que a política de 1994 não garantiu a escolarização da pessoa com deficiência, uma vez que “não provocou transformações no sistema de ensino, pois focalizou nas ‘possíveis’ necessidades educacionais do aluno o sucesso e/ou o fracasso escolar, tendo como parâmetro uma suposta ‘normalidade de aprendizagem’.”⁴⁰¹.

A este teor, a Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001 prevê, em seu art. 2º que a educação especial consubstancia-se em uma modalidade da educação cujos recursos e serviços educacionais devem estar organizados institucionalmente de modo a apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns. Embora tal instrumento de regulamentação orientasse, em seu art. 10, que a matrícula em escolas especiais ocorreria em caráter extraordinário, a promulgação em 2004 da Lei Nº 10.845, que instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência no âmbito do FNDE, acentuou a ambiguidade existente entre AEE e Educação Especial ao fixar como fins do programa a garantia da universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular e a progressiva garantia da inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular. Este dispositivo firmava,

⁴⁰⁰ Mazzotta, em comentário às políticas de educação especial da década de 1990, as caracteriza a partir das: centralização do poder de decisão e execução; atuação marcadamente terapêutica e assistencial ao invés de educacional; ênfase ao atendimento segregado realizado por instituições segregadas particulares. MAZZOTTA, Marcos. op. cit. 1997. p. 129

⁴⁰¹ FREITAS, Soraia Napoleão. **O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas**. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. JESUS, Denise Meyrelles de. (orgs.). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação. 2015. p. 223.

novamente, uma alternatividade entre os processos de fornecimento do AEE e de inserção no sistema educacional geral, ainda que estruturado para garantir a ampliação do segundo.

A pretensa alternatividade entre a inserção no ensino regular e os serviços especializados insere-se, ainda, na redação do Decreto Nº 6.253 de 2007, que regulamenta Lei Nº 11.494 de 2007 de instituição do FUNDEB. O texto original deste diploma admitia o cômputo das matrículas efetivadas em AEE oferecido por instituições com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder executivo competente, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, ressalvando, ademais, que seriam computadas apenas as matrículas efetivadas em AEE complementar à escolarização dos estudantes matriculados na rede pública regular de ensino⁴⁰²; ou seja, esta previsão obstava que o atendimento pudesse ser substitutivo à matrícula no ensino regular. Contudo, este texto foi alterado apenas 26 dias após sua vigência pelo Decreto Nº 6.278, sendo suprimida tanto garantia do cômputo concomitante de matrículas no AEE e na educação básica regular quanto a ressalva de que apenas as instituições que fornecessem o AEE de forma complementar poderiam ser contempladas. A nova regulamentação possibilitava o financiamento público direto de instituições privadas especializadas, relativizando a inclusão na rede regular de ensino.

Neste contexto de ambiguidades que possibilitavam a manutenção do financiamento de instituições especializadas restou instituído, por meio da portaria ministerial N. 555/2007, grupo de trabalho que teve por incumbência a elaboração de uma nova política de educação especial. Os trabalhos desenvolvidos conduziram à publicação, em janeiro de 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que redefinia o conceito de educação especial, em contraste com a Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001, fixando-a como 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”. Esta transformação conduziu a uma distinção da educação especial como uma modalidade de ensino – e não de educação escolar – que deve perpassar todos os níveis, etapas e modalidades dos serviços educacionais comuns – e não mais substituí-los.

Cumprir destacar ainda, neste período entre Constituição de 1988 e CIDPCD, o Plano Nacional de Educação de 2001, instituído pela Lei Nº 10.172, que estabeleceu como prioridade a formação de recursos humanos – preparação de professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar – para a consecução da “escola regular eficaz”. Nada obstante,

⁴⁰² Redação original do art. 14, caput e § 1º, do. Decreto Nº 6.253 de 2007.

seguindo a tradição de enfatizar o encaminhamento para escolas especiais “quando as necessidades dos alunos assim o indicarem”, o documento reafirma a necessidade de firmarem-se convênios com tais instituições. Garcia aponta que a preocupação consagrada neste texto reflete a proposta da inclusão processual, realizada em diferentes espaços físicos e institucionais, destacando, por outro lado, a necessidade de formação e o preparo dos profissionais cujas funções tivessem pertinência com a temática da pauta inclusiva⁴⁰³.

Neste sentido, o PNE 2001-2010 incluía, nas metas 19, 20, 21 e 22, a determinação da reestruturação curricular de cursos universitários com o fito de atender às demandas de pessoas com deficiência. Como fruto de tais determinações, é possível apontar os Decretos Nº 5.296 de 2004 e Nº 5.626 de 2005, que estabelecem, respectivamente, a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior dos cursos de Engenharia, Arquitetura e correlatos⁴⁰⁴ e a inserção da Libras⁴⁰⁵ como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério e nos cursos de Fonoaudiologia⁴⁰⁶.

Por fim, é preciso analisar, no período analisado nesta seção, os documentos produzidos no âmbito internacional, que motivaram e inspiraram as discussões legislativas nacionais e precederam a CIDPCD no contexto das discussões internacionais. O primeiro grande evento internacional que encetaria as discussões sobre inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional foi promovido pela UNESCO, que organizou a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtien, na Tailândia, contando com a participação de representantes de 155 países – dentre os quais, o Brasil - e 150 organizações. Este evento marca uma série de mudanças e propostas no sistema educativo, gerando a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, cuja proposta primordial consiste em promover a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, o acesso universal à educação e o fomento da equidade entre todos os seres humanos. Especificamente em relação às pessoas com deficiência, o documento reconhece as necessidades básicas de aprendizagem destas como demandantes de atenção especial, em virtude do que seria preciso tomar medidas que garantissem a igualdade de acesso à educação destes indivíduos como parte integrante do sistema educativo.

⁴⁰³ GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013. p. 102.

⁴⁰⁴ Art. 10, § 1º, do Decreto Nº 5.296 de 2004.

⁴⁰⁵ A Língua Brasileira de Sinais – Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão pela Lei Nº 10.436 de 2002, comandando este diploma, em seu art. 4º, que “o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs”.

⁴⁰⁶ Art. 3º, caput, do Decreto Nº 5.626 de 2005.

A legenda da Educação para Todos motivaria, ainda neste período, a realização do Fórum Mundial de Educação, em 2000, cuja convocação tinha por objetivo uma avaliação do cumprimento dos compromissos assumidos em Jomtien. As conclusões finais deste evento ensejam a formulação do Marco de Ação de Dakar, qualificado pela reafirmação dos ditames consagrados na Declaração de Jomtien. Em face do fracasso no logro dos objetivos instituídos uma década antes, a Conferência de Dakar findou por destacar desafios em áreas específicas, como as disparidades de oportunidades educacionais entre homens e mulheres⁴⁰⁷. A educação de pessoas com deficiência constituiu, por outro lado, uma temática bem menos abordada, fazendo-se referência a esta temática apenas de maneira indireta⁴⁰⁸.

Em 1993, a Assembleia Geral das Nações Unidas emite por meio da Resolução N° 48/96, as Regras Padrão sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. Este documento orienta, no campo da educação, que os Estados reconheçam a educação das pessoas com deficiências como parte integrante do planejamento do sistema de ensino a nível nacional, da elaboração dos planos curriculares e da organização escolar, fixando ainda a garantia das condições adequadas de acessibilidade e dos serviços de apoio. Conquanto estabeleça a ampliação do ensino obrigatório para as pessoas com deficiência, este documento entende que nas situações em que o sistema geral de ensino não está apto a responder às necessidades de todas as pessoas com deficiências, o ensino especial pode ser uma alternativa viável.

A despeito de promover argumentativamente as ideias de educação em equidade a todos e de atenção especial aos alunos com necessidades específicas correlatas à deficiência, citados documentos não promoveram um entendimento realmente opositor às práticas atinentes ao paradigma da segregação. Por outro lado, apenas um ano após o segundo documento internacional citado, a realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais pela UNESCO conduziria a elaboração da Declaração de Salamanca, que consubstancia o documento internacional mais significativo na área da educação especial na perspectiva da inclusão⁴⁰⁹. Este documento, assinado em 1994 por 92 países – dentre estes o Brasil – proclamava o direito fundamental de toda criança à educação e a noção de que necessidades educacionais especiais de cada criança deveriam ser supridas no acesso à escola regular, a qual deveria promover uma pedagogia centrada na criança.

O texto afirma o direito de todos compartilharem um ambiente educacional comum,

⁴⁰⁷ AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar et al. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília : UNESCO. 2009. p. 18.

⁴⁰⁸ NIETO, Cándido Gutiérrez. CAMPOS, Guillermo Urgilés. Op.cit. p. 151.

⁴⁰⁹ AINSCOW, Mel. op. cit. p. 10.

consubstanciado preferencialmente na escola mais próxima das residências dos alunos, o que colocou em evidência a questão do ensino de pessoas com deficiência em instituições especializadas. Apesar de não descartar a possibilidade de que estudantes com deficiência frequentem instituições especializadas, o documento deixa claro que tais situações dar-se-iam exclusivamente naqueles casos infrequentes nos quais se demonstre que a educação na classe regular é incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças. A partir desta Declaração, o papel fundamental de tais entidades configurar-se-ia no fornecimento de apoio e orientação dos profissionais da rede regular, devendo o financiamento do ensino segregado voltar-se à função de formação da rede regular para a promoção da inclusão. Outrossim, deixa de se averiguar a incapacidade da criança para estar na rede regular de ensino, para se analisar a incapacidade da rede regular para atender as necessidades da criança, devendo os fatores que estruturam esta inépcia restarem endereçados nas políticas educacionais de inclusão.

Apesar de configurar-se como o primeiro instrumento internacional a reconhecer o direito à educação inclusiva, a Declaração de Salamanca quedaria como um documento de natureza puramente ideal, uma vez que seus mecanismos de monitoramento e implementação não foram estruturados e que seu conteúdo não foi repetido em nenhum outro texto internacional sobre a matéria até a produção da CIDPCD, doze anos depois⁴¹⁰. Cumpre ressaltar que a declaração não deixou de estar isenta de ambiguidades, vez que mencionava integração e inclusão escolares como paradigmas equivalentes, o que denota a inexistência à época de um instrumental epistemológico próprio da inclusão. Destaque-se que todos os países da América Latina assinaram este documento, tendo os ministros da educação de cada Estado signatário se comprometido em diversas declarações, recomendações e acordos no sentido de desenvolver legislações nacionais que garantissem a estruturação de sistemas educacionais inclusivos⁴¹¹.

Em 1999, é aprovado o primeiro instrumento internacional de caráter regional que, de forma específica, reconhece e protege os direitos humanos das pessoas com deficiência: a Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência. Este teve, à época, grande relevância na temática da educação inclusiva, na medida em que comandava que os Estados Partes deveriam tomar medidas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou

⁴¹⁰ DE BECO, Gauthier. The right to inclusive education according to Article 24 of the UN Convention on the rights of persons with disabilities: background, requirements and (remaining) questions. **Netherlands Quarterly of Human Rights**, Vol. 32/3, 263–287, 2014. p. 273.

⁴¹¹ NIETO, Cándido Gutiérrez. CAMPOS, Guillermo Urgilés.op. cit. p. 150.

fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração. Sua vigência se inicia em 2001, quando o Brasil deposita seu instrumento de ratificação⁴¹², posteriormente incorporando o texto ao ordenamento jurídico nacional por meio do Decreto Nº 3.956 de 2001.

Em 2005, os países latino-americanos – dentre os quais Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, República Dominicana, Uruguai e Venezuela - participam em Madrid na I Conferência sobre Cooperação Educacional em Educação Especial e Inclusão Educacional, que culminou na assinatura da Declaração de Madrid a favor do desenvolvimento integral de políticas orientadas à efetivação do direito de pessoas com necessidades educacionais especiais a uma educação de qualidade e do estabelecimento de uma rede de cooperação entre os ministérios da educação da comunidade ibero-americana para fortalecer o processo de sua inclusão educativa e social. Neste documento, firma-se o entendimento de que a educação é fundamental no desenvolvimento de pessoas e sociedades e de que pessoas com necessidades educacionais especiais têm direito a uma educação em igualdade de oportunidades como um direito, não como um privilégio. Afirma-se, ainda, sob a égide deste instrumental, a necessidade de compreender a inclusão como um processo destinado a proporcionar uma educação de qualidade para todos, transformando os sistemas educacionais e as escolas comuns para responder à diversidade das necessidades educacionais, dando especial atenção a todos aqueles que correm o risco de serem excluídos e/ou discriminados.

A despeito de o Brasil ter participado das negociações que conduziram à elaboração de referenciados documentos, subscrevendo-os e assumindo compromissos deles derivados, é possível perceber, por meio do cotejo entre os contextos normativos nacional e internacional, que há uma incongruência, neste período, entre as concepções de organização do sistema educacional no que concerne às pessoas com deficiência, sobretudo no que diz respeito à manutenção de instituições especiais. Nesse sentido, é importante perceber que, apesar de despertar e fomentar o debate internacional no tocante à inclusão educacional, nem sempre a participação e a aquiescência com os termos destes instrumentos normativos significa uma cogente modificação nas estruturas legislativas internas.

Por este motivo, Nieto e Campos apontam três aspectos importantes a se destacar neste processo de subscrição pelos países latino-americanos de tratados, convenções e declarações

⁴¹² Idem. p. 80.

internacionais acerca do direito à educação inclusiva. O primeiro deles diz respeito ao fato de que grande parte dos conceitos embutidos em tais documentos são aprovados e adotados internamente quase que literalmente pelos países signatários, sem que haja uma adequação do restante da legislação nacional, o que resulta em graves incoerências entre o conteúdo de tais documentos e o de outras normas que contam com enfoques epistemológicos, pedagógicos e filosóficos bastante opostos. Isto é o que acontece quando se estruturaram propostas de aparente inclusão educacional no marco normativo de sistemas de ensino organizados segundo outros modelos de educação de pessoas com deficiência, como os pautados nos processos de integração e segregação. Este é o caso do Brasil, que, a despeito de postar-se como signatário da Declaração de Salamanca, manteve no âmbito interno legislações ambíguas que permitiam a manutenção financiada de um modelo de segregação educacional, pautado na noção de incapacidade das pessoas com deficiência para se ajustar à rede regular de ensino.

Enquanto segundo aspecto, os autores afirmam que a assinatura de instrumentos internacionais que demandam, para sua efetivação, um aporte vultoso de recursos, não raro acompanha a ausência de uma dotação orçamentária interna que satisfaça suficientemente tais obrigações assumidas, transformando em letra morta o conteúdo normativo de tais textos internacionais. Por fim, o terceiro fator que evidencia um descompasso entre a postura internacional e nacional dos países latino-americanos concerne ao fato de que muitos dos instrumentos internacionais, mesmo quando inicialmente subscritos, sofrem por várias razões - como reformas constitucionais, processos eleitorais, mudanças de governo, etc. - uma paralisação de vários anos nos processos de ratificação pelos parlamentos nacionais, atrasando consideravelmente a sua entrada em vigor, o que reduz seu potencial catalisador de mudança⁴¹³.

É preciso, pois, entender de que forma a CIDPCD pode diferenciar-se das declarações, tratados e convenções precedentes no que diz respeito ao direito à educação inclusiva de pessoas com deficiência, perscrutando-se, neste viés, o que distingue este texto dos demais a ponto de qualificá-lo como apto a sustentar um modelo de deficiência pautado nos direitos humanos.

2.2.3 Art. 24 da Convenção da ONU sobre Pessoas com Deficiência: em direção ao modelo de direitos humanos na educação inclusiva

Apesar de a deficiência ter figurado na agenda internacional de direitos humanos desde a fundação das Nações Unidas, a CIDPCD, primeiro tratado de direitos humanos do século XXI, vem a preencher um vazio considerável no que diz respeito a existência de um instrumento

⁴¹³ NIETO, Cándido Gutiérrez. CAMPOS, Guillermo Urgilés. Op.cit. p. 78-79.

normativo juridicamente vinculante no âmbito da deficiência. Até a entrada em vigor desta convenção, as pessoas com deficiência restavam, no geral, invisibilizadas dentro do sistema de direitos humanos, qualificando-se a CIDPCD como um instrumento de derrocada desta invisibilidade⁴¹⁴. A CIDPCD instaura uma nova era no campo dos direitos das pessoas com deficiência, alocando-os especificamente no campo dos direitos humanos. Apesar de o propósito da CIDPCD não ter sido criar novos direitos⁴¹⁵, mas especificar os direitos humanos já existentes com relação às pessoas com deficiência, reafirmando estas como sujeitos de direitos⁴¹⁶, o texto clarifica questões não antes estabelecidas a respeito de diversas prerrogativas – dentre elas, o direito à educação inclusiva de pessoas com deficiência⁴¹⁷.

No tocante a estruturação da redação final do art. 24, que reconhece o direito à educação de pessoas com deficiência, é preciso destacar que os rascunhos da CIDPCD não concordaram imediatamente na fundamentação deste direito no paradigma da inclusão. Dos debates depreendidos nesta temática, surgiu a questão de saber se a educação especializada ainda seria adequada em face à nova era então iniciada, que propugnava por uma novel interpretação da pessoa com deficiência em sociedade. Inicialmente, o Comitê Ad Hoc de elaboração do texto convencional outorgou às pessoas com deficiência o direito de escolher entre educação inclusiva e especial⁴¹⁸. Cumpre observar que a diversidade de rascunhos divergentes - que ora consagravam a possibilidade da educação especializada no contexto do reconhecimento do

⁴¹⁴ DE BECO, Gauthier. op. cit. 2014. p. 269.

⁴¹⁵ Entendendo que a CIDPCD não criou novos direitos, Barbosa-Fohrmann: “Na verdade, não houve criação de novos direitos, mas sua especificação, para que as pessoas com deficiência pudessem deles gozar em igualdade de condições com as demais. Já em seu preâmbulo, a CDPD reconhece expressamente que, apesar dos instrumentos e compromissos existentes até então, as pessoas com deficiência ainda se deparavam com problemas relativos à participação na sociedade e à violação de seus direitos. Assim, a Convenção reforça a visão de proteção e garantia da eficácia desses direitos, com superação da segregação ou exclusão, reconhecendo, pois, a qualidade de sujeito de direito das pessoas com deficiência. Em suma: protege e promove os direitos que fazem parte do sistema geral dos direitos humanos, mas que têm sido desrespeitados sistematicamente quando se trata de pessoas com deficiência”. BARBOSA-FOHRMANN, Ana Paula. op. cit. 2017. p. 740.

⁴¹⁶ Dissertando sobre a discussão acerca da criação ou não de novos direitos humanos na CIDPCD, Palacios afirma que: “a partir de una primera lectura del texto de la Convención, surgen algunas dudas relacionadas con la posibilidad de que este instrument reconozca ciertos derechos a las personas con discapacidad, que no han sido anteriormente reconocidos en los textos de derecho internacional vinculantes existentes. Estas dudas se plantean con relación a ciertos “derechos”, como serían el derecho a la accesibilidad universal, el derecho a la movilidad personal y el derecho a la habilitación y rehabilitación”. PALACIOS, Agustina. op. cit. 2008. p. 270-272.

⁴¹⁷ DE BECO, Gauthier. op. cit. 2014. p. 270.

⁴¹⁸ O primeiro documento de compilação de propostas consagrava seguinte texto: “States Parties shall guarantee the presence of other methods of quality teaching, with curricula common to formal education, solely for persons with disabilities who choose to enter another educational system such as integrated, special, and open schools, as well as interactive learning systems” (Art. 12, opção 1, parágrafo 3 do A/AC.265/CRP.13, Add.1 & Add. 2 - Compilation of proposals for a Comprehensive and Integral Convention to Promote and Protect the Rights and Dignity of Persons with Disabilities). Esta perspectiva, apesar de consagrar uma percepção de possibilidade de convivência entre os sistemas de inclusão, segregação e integração, apresentava-se inovadora em relação aos instrumentos internacionais anteriores, que, no geral, reconheciam o fornecimento da educação especializada como opção à falta de sistemas educacionais inclusivos de qualidade.

direito à educação de pessoas com deficiência ora recusavam totalmente a existência de instituições especializadas - demonstra a pluralidade ínsita às opiniões diversas entre os articuladores envolvidos no processo de elaboração da CIDPCD.

Apesar de não consagrar a rejeição total à segregação educacional de pessoas com deficiência, a redação final do documento garante a inclusão enquanto paradigma de direito à educação, ressaltando-se as possibilidades, nos art. 24, parágrafo 3, de educação especializada no caso de pessoas cegas, surdas e surdocegas⁴¹⁹. Neste sentido, pode-se dizer que a CIDPCD consagra a inclusão enquanto paradigma-regra e a segregação como exceção, a ser ponderada como possibilidade apenas em consideração à educação de pessoas com deficiências específicas, cujas especificidades linguísticas ou comunicacionais possam demandar uma organização educacional parcialmente ou totalmente segregada⁴²⁰.

A CIDPD é, ainda, o primeiro instrumento internacional vinculativo a exigir que os Estados partes efetivem o direito à educação inclusiva. O art. 24 fixa especificamente a inclusão enquanto paradigma de determinação da efetivação do direito à educação de pessoas com deficiência. Face a isto, Waddington e Toepke entendem que estruturação consagrada no art. 24 da CIDPCD configura um movimento revolucionário no alcance da acessibilidade e da igualdade na educação para crianças com deficiência⁴²¹.

Ainda, é importante destacar o abandono de alguns conceitos tradicionalmente correlacionados à noção de direito à educação de pessoas com deficiência, mormente no âmbito do alinhamento de objetivos visados na efetivação deste. Ressalte-se primeiramente a ausência de menção neste às ideias de capacitação ou desenvolvimento de capacidades, consagrados então nos textos associados ao direito à educação⁴²². O texto convencional deixa de mencionar

⁴¹⁹ Ver discussão desenvolvida em 3.3.

⁴²⁰ Waddington e Toepke entendem que a redação não é objetiva, uma vez que comanda não a garantia das instituições especializadas, mas sim a “garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social” (art. 24, par. 3, alínea ‘c’). A este teor, expressam as autoras: “Therefore the CRPD does not clearly mandate only inclusive education for children who are blind, deaf, or deafblind but instead indicates that the most beneficial environments for education should be sought. Research shows that inclusive education in the school setting as well as the community is the most beneficial for the inclusion of children with disabilities, including children who are blind, deaf, or deafblind. (...) Although the CRPD does not directly prohibit segregated education, it does require inclusive education, which as the name implies, is not segregated.” WADDINGTON, Lisa. TOEPKE, Carly. **Moving Towards Inclusive Education as a Human Right: An Analysis of International Legal Obligations to Implement Inclusive Education in Law and Policy** (December 8, 2014). Maastricht Faculty of Law Working Paper No. 2014-7. 2014. p. 44-45.

⁴²¹ Idem. p. 44.

⁴²² Nesse sentido, o texto da Declaração de Jomtien, que, ao abordar as necessidades básicas de aprendizagem, entendia que “os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não forma”. É necessário destacar que as expressões “development of abilities” e “enable” foram utilizadas na redação em inglês do texto

a capacidade, a capacitação e o desenvolvimento das capacidades como objetivos, fundamentos ou metas da educação, mesmo diante do reconhecimento do desenvolvimento das capacidades enquanto um princípio convencional⁴²³; da fixação como obrigações estatais da promoção da conscientização sobre as capacidades das pessoas com deficiência⁴²⁴, do reconhecimento de suas capacidades⁴²⁵, do fornecimento de capacitações em técnicas de mobilidade⁴²⁶ e da tomada de medidas que possibilitem às pessoas com deficiência a conquista e a conservação da plena capacidade física, mental, social e profissional no âmbito da habilitação e da reabilitação⁴²⁷; e do reconhecimento da plena capacidade legal das pessoas com deficiência⁴²⁸.

Um possível motivo para se olvidar o acolhimento destas noções sob a égide do art. 24 da CIDPCD pode consistir no fato de que tais expressões restam frequentemente associadas a uma linha de argumentação chamada “capacitismo”. Associado à discriminação e à opressão experimentadas socialmente por pessoas com deficiência, o capacitismo aplicado à educação e ao desenvolvimento escolar revela a estruturação de modelos educacionais que priorizam o estímulo de determinadas habilidades. Como argumentando por Campbell, o capacitismo, assim como o racismo, conduz à internalização da desvalorização das pessoas com deficiência. A partir do capacitismo, o estudante com deficiência é chamado a normalizar-se, emulando a norma ao desenvolver uma gama de habilidades preferenciais em seu processo educacional⁴²⁹.

A organização do sistema educacional a partir de uma perspectiva capacitista resulta no endosso de práticas pedagógicas que consagram um entendimento de que o melhor para o desenvolvimento estudante com deficiência é caminhar em vez de se locomover em uma cadeira de rodas, falar em vez de gesticular em linguagem de sinais, ler um material impresso

convencional, tendo estas mesmas expressões, anteriormente, sido traduzidas como “desenvolvimento das capacidades” (art. 29, parágrafo 1, alínea ‘a’ da CDC) e capacitar (art. 13 do PIDESC). Já na tradução da CIDPCD, o objetivo de “the development by persons with disabilities of their (...) their mental and physical abilities, to their fullest potential” restou traduzido como “o máximo desenvolvimento possível (...) de suas habilidades físicas e intelectuais” (art. 24, parágrafo 1, alínea ‘b’) e o objetivo de “enabling persons with disabilities to participate effectively in a free society” ficou traduzido oficialmente como “a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre” (art. 24, parágrafo 1, alínea ‘c’), suprimindo-se qualquer referência ao ato de capacitar neste âmbito dos objetivos da efetivação do direito à educação. Por outro lado, ao dissertar acerca da contratação de professores com deficiência e da formação dos profissionais educacionais para a questão da deficiência, o art. 24, parágrafo 4, fala especificamente de “capacitar” e “capacitação” – termos apropriados quando se fala da aquisição de habilidades específicas. O mesmo aconteceu na tradução oficial para o idioma espanhol, na qual as expressões “development of abilities” e “enable” são traduzidas como “desarrollo de aptitudes” e “hacer posible que”, diferentemente das traduções anteriormente realizadas no âmbito da CDC e do PIDESC.

⁴²³ Art. 3º, alínea ‘h’ da CIDPCD.

⁴²⁴ Art. 8º, parágrafo 1, alínea ‘c’ da CIDPCD.

⁴²⁵ Art. 8º, parágrafo 2, alínea ‘a’, iii, da CIDPCD.

⁴²⁶ Art. 20º, alínea ‘c’ da CIDPCD.

⁴²⁷ Art. 26, parágrafo 1 da CIDPCD.

⁴²⁸ Art. 12 da CIDPCD.

⁴²⁹ CAMPBELL, Fiona Kumari. **Contours of Ableism: Territories, Objects, Disability and Desire**. London: Palgrave Macmillan.2009. p. 2.

em vez de ler Braille, soletrar de forma independente em vez de usar um material de verificação ortográfica, consagrando-se um rol de habilidades normais preferenciais. Em suma, o capacitismo na educação fixa a preferência por recursos e insumos pedagógicos que conduzam os estudantes com deficiência à aquisição de habilidades normais, impostas inflexivelmente aos alunos sem deficiência⁴³⁰.

Na mesma linha, a CIDPCD deixa de abordar, em seu art. 24, a preparação e a qualificação para o trabalho como objetivos da educação⁴³¹. Pautando-se em uma percepção igualmente capacitista, a preparação para o exercício de atividades laborais fixava a noção de que a realização do ser se dá na efetivação do potencial de aporte social de um corpo com deficiência mediante sua transformação em um corpo produtivo. A noção de que as pessoas com deficiência podem aportar tanto à sociedade quanto às demais, sem deficiência, mediante a asseguarção de direitos – dentre eles o direito à educação – remonta às ideias preconizadas pelos teóricos do primeiro modelo social de deficiência. Ao reduzir as possibilidades de retorno social à produção e ao trabalho, a fixação da qualificação para o mercado laboral como objetivo da educação deixa de lado àqueles indivíduos cujas deficiências obstam o exercício da atividade laboral. Sob o viés de que a educação conduz naturalmente à qualificação para o trabalho, estas pessoas poderiam ter seu direito à educação infirmado, em face da impossibilidade de logro de um dos objetivos da prerrogativa educacional tido como primordial.

Por outro lado, é preciso ter em mente que, apesar de não voltada restritivamente para a consecução das aptidões laborais, a educação inclusiva enquanto um direito deve garantir a formação profissional para aquelas pessoas que a aspiram. Este é o sentido do art. 24, parágrafo 5, que comanda que os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência tenham acesso ao treinamento profissional de acordo com sua vocação. Assim, a CIDPCD consagra a qualificação profissional não como fim ou objetivo da educação, mas como uma das obrigações impostas aos Estados-partes na efetivação do direito à educação inclusiva, em conformidade com os objetivos constante no parágrafo 1. Isto não significa minorar o reconhecimento do direito ao trabalho das pessoas com deficiência, fixado pelo texto convencional em igualdade de oportunidades com as demais; significa, por outro lado, que a educação enquanto processo

⁴³⁰ HEHIR, Thomas. Eliminating Ableism in Education. *Harvard Educational Review* Vol. 72 No. 1 Spring. 2002. p. 3-4.

⁴³¹ Nesse sentido, a Constituição de 1988 fixa a qualificação para o trabalho como um dos fins da educação (art. 205, caput); a Declaração de Jomtien entende o trabalho como objetivo das necessidades básicas de aprendizagem (art. 1, parágrafo 1); e a Declaração de Salamanca considera como uma das áreas prioritárias da integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais a transição da educação para a vida adulta do trabalho, orientando que as escolas auxiliem os jovens com necessidades educacionais especiais a tornarem-se economicamente ativos (parágrafo 50 e 53 da estrutura de ação em educação especial).

de realização do ser não deve ter na produtividade e no mercado de trabalho um de seus fundamentos últimos. Significa dizer que a realização do ser humano pode ser o trabalho, e, em sendo, a inclusão laboral deve estar garantida; contudo, não pode ser a fundamentação última do serviço educacional, dado que a produtividade de um sujeito segundo um conceito mercantilista não pode ser baliza de seu direito à educação inclusiva. Caso contrário, o logro dos máximos potenciais – em uma educação ao longo da vida – pode ser subjugado pela necessidade de uma inclusão laboral subsequente ao ensino regular. Inclusão esta, ressalte-se, efetivada não raro em sub-empregos que, longe de oportunizarem a inclusão, relegam pessoas com determinadas deficiências aos ditames comuns ao paradigma da integração.

Ainda abordando os termos e expressões que a CIDPCD deixa de associar ao direito à educação inclusiva, impende desvelar-se a ausência das noções de obtenção ou desenvolvimento da autonomia e da independência nos objetivos da efetivação do direito à educação⁴³². Conquanto consagre como princípio geral “o respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas”, a CIDPCD deixa de consagrar, em seu art. 24, a autonomia e a independência enquanto postulados primordiais à educação. Ressalve-se que, conquanto se considere que os princípios orientadores consagrados no art. 3 da CIDPCD devam ser vistos como fatores de influência na interpretação do todo do texto convencional⁴³³, a ausência da autonomia e a independência enquanto metas específicas da efetivação do direito à educação impede que se entenda pela existência de objetivos que o texto convencional não aporta.

Veja-se que o primeiro documento de trabalho proposto pelo México na elaboração da CIDPCD sugeria a redação do preceptivo de direito à educação nos seguintes termos: “states parties recognize that persons with disabilities have the right to receive an education of quality that furthers their integral development, independence, and participation, under conditions of equality, in public and private spheres”⁴³⁴. Este texto-base manteve-se praticamente incólume até a sexta sessão do Comitê Ad Hoc, quando houve apresentação e aprovação do rascunho do art. 17, incorporado ao Relatório do Grupo de Trabalho para o Comitê Ad Hoc⁴³⁵. Este rascunho,

⁴³² Acolhendo a independência no âmbito da educação, pode-se citar a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que comanda que os Estados Partes devem trabalhar prioritariamente na “detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência” (art. IV, parágrafo 2, alínea ‘b’).

⁴³³ WADDINGTON, Lisa. TOEPKE, Carly. op. cit. 2014. p. 46.

⁴³⁴ Cf. A/AC.265/WP.1/2002 - Comprehensive and integral international convention to promote and protect the rights and dignity of persons with disabilities: Working paper by Mexico.

⁴³⁵ Cf. A/AC.265/2004/WG.1/2005 - Annex I Draft Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Rights and Dignity of Persons with Disabilities.

de redação coordenada por Rosemary Kayess, serviu como texto base para a redação final, deixando de considerar o aprimoramento da independência na efetivação do direito à educação.

Perceba-se, ainda, que o art. 24 repete alguns dos conceitos fixados no art. 3º, como a dignidade⁴³⁶, a não-discriminação⁴³⁷, a plena e efetivação participação na sociedade⁴³⁸, a diversidade humana⁴³⁹ e a igualdade de oportunidades⁴⁴⁰, o que implica em considerar tais definições tanto no âmbito dos princípios da CIDPCD quanto dos postulados envolvidos no processo de efetivação do direito à educação. Assim, veja-se que quando a CIDPCD quis implicar diretamente estes conceitos no processo de efetivação do direito à educação, explicitamente o fez.

Por outro lado, isto não significa que a efetivação do direito à educação deve opor-se ao desenvolvimento da autonomia e da independência. Conforme mencionado, estes conceitos figuram como princípios da CIDPCD, o que obsta quaisquer interpretações dos preceptivos convencionais que sejam dissonantes de tais brocados. Do mesmo modo, a efetivação do direito à educação em conformidade com os objetivos fixados no parágrafo 1 do art. 24 da CIDPCD pode conduzir à perfectibilização da autonomia e da independência da pessoa com deficiência, em suas acepções mais tradicionais. Isto porque o desenvolvimento da autonomia pode ser interpretada enquanto uma possível consequência da efetivação do direito à educação inclusiva e não seu objeto primordial.

Por fim, o direito à educação inclusiva insculpido no art. 24 não menciona a expressão que, durante décadas, firmou-se como adequada para referir-se às demandas educacionais de pessoas com deficiências: as necessidades educacionais especiais⁴⁴¹⁻⁴⁴². Ao não utilizar este termo, o art. 24 da CIDPCD vai além de atender aos reclames do “politicamente correto”, em face do que Mittler entende como fundamental deixar de lado a expressão “especial”, em um momento em que se busca o abandono de sistemas segregacionais e a construção de modelos organizacionais educativos inclusivos, que derroguem os motivos pelos quais as demandas de estudantes com deficiência foram alocadas no campo do “especial”. O autor critica ainda a

⁴³⁶ Art. 3º, alínea ‘a’, e art. 24, parágrafo 1, alínea ‘a’ da CIDPCD.

⁴³⁷ Art. 3º, alínea ‘b’, e art. 24, parágrafo 1 da CIDPCD.

⁴³⁸ Art. 3º, alínea ‘c’, e art. 24, parágrafo 1, alínea ‘c’ da CIDPCD.

⁴³⁹ Art. 3º, alínea ‘d’, e art. 24, parágrafo 1, alínea ‘a’ da CIDPCD.

⁴⁴⁰ Art. 3º, alínea ‘e’, e art. 24, parágrafo 1 da CIDPCD.

⁴⁴¹ Esta expressão está presente na CDC, na Declaração de Jomtien, nas Regras Padrão sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência e na Declaração de Salamanca, para citar alguns dos instrumentos normativos que a consagram, sendo definida por este último como referente a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (parágrafo 3 da estrutura de ação em educação especial).

⁴⁴² Ver discussão sobre a adequabilidade deste termo em frente às noções de diversidade, diferença e identidade em 2.1.3.

utilização do termo “necessidades”, que embora tenha auxiliado, durante as décadas de 1980 e 1990, a mudar o enfoque nos defeitos e nos déficits para a ênfase na identificação das demandas individuais, remete, atualmente, a sinais de dependência, inadequação e falta de valor⁴⁴³.

Considerando tais diferenças de redação em relação aos instrumentos normativos anteriores, o texto final da CIDPCD foi aprovado em 13 de dezembro de 2006, entrando em vigor em 3 de maio de 2008, depois de sua vigésima ratificação. O Brasil figurou, em 30 de março de 2007, como parte signatária deste tratado multilateral, incorporando-o, no mais, ao ordenamento jurídico interno em consonância com os ditames do art. 5º, §3º, da CF/88. Destarte, o texto restou promulgado pelo Decreto Legislativo Nº 186, de 9 de julho de 2008, com *status* formal constitucional, figurando como o único texto convencional aprovado com força de emenda constitucional. Posteriormente, em 25 de agosto de 2009, pautado no previsto no art. 84, IV, da Constituição, o Presidente da República sancionou o documento por meio do Decreto Presidencial Nº 6.949, com vistas a dar execução ao tratado a nível interno.

Neste contexto, é preciso estabelecer algumas ressalvas de significativa relevância no processo de incorporação da CIDPCD ao arcabouço normativo interno brasileiro, uma vez que se postula, neste trabalho, que a deficiência é uma questão de direitos humanos, qualificando-se como precípua uma fixação mínima do entendimento das peculiaridades atinentes à abertura constitucional insculpida no art. 5º, §3º, da Constituição Brasileira. Nada obstante, dada a complexidade do tema, fixa-se apenas um entendimento superficial e não exaustivo da temática.

Em conformidade com o art. 84, inc. VIII da Constituição de 1988, a celebração de tratados, convenção e atos internacionais qualifica-se como incumbência atinente à esfera da competência privativa do Presidente da República. Este é, no geral, representando por plenipotenciários que participam das discussões à nível internacional, articulando a estruturação da redação de referidos documentos e levando a cabo, ao final, a subscrição da redação final⁴⁴⁴. Este derradeiro ato comprova a aquiescência dos Estados que se movimentaram no processo de articulação do texto acordado. Neste sentido, o protagonismo nesta etapa é exercido por membros do poder executivo, em representação à figura do presidente; nada obstante, a resolução definitiva sobre tratados, acordos ou atos internacionais que acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional qualifica-se como tarefa de competência

⁴⁴³ MITTLER, Peter. op. cit. 2000. p. 32-33.

⁴⁴⁴ Mazzuoli entende que o ato de assinatura de um tratado internacional não acarreta efeitos jurídicos vinculantes, possuindo uma natureza jurídica dúplice: trata-se de um aceite precário – por ser provisório, uma vez que a assinatura não conduz necessariamente à ratificação - e formal – por tão somente atestar a inexistência no texto final de vícios de forma. MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de direito internacional público**. 5. Ed. rev. atua. Ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais. 2011. p. 211-212.

exclusiva do Congresso Nacional, face ao constante no art. 49, inc. I. Posteriormente a esta deliberação legislativa, há o processo de ratificação do tratado internacional⁴⁴⁵, a ser levada a cabo pelo Chefe do Poder Executivo, sendo o segundo momento em que este se manifesta no processo de incorporação dos atos internacionais⁴⁴⁶. O instrumento correlato à ratificação deve ser depositado junto ao depositário, seja ele a organização ou o Estado de celebração do tratado, em face do que há a informação oficial aos demais Estados signatários de que o país depositante obrigou-se com os termos do documento internacional em sua ordem interna. Por fim, para que o tratado ratificado tenha vigência no ordenamento jurídico nacional, edita-se um ato normativo conferindo ao instrumento normativo internacional execução, cumprimento e publicidade no âmbito interno⁴⁴⁷. Só a partir deste instrumento interno, os tratados internacionais passariam a produzir efeitos no contexto nacional, já então com status de diplomas normativos internos⁴⁴⁸.

No caso de tratados internacionais de direitos humanos, é necessário ter em mente a celeuma provocada pelos termos dos parágrafos do art. 5º da Constituição de 1988, tanto em virtude de sua redação original quanto em face do acréscimo realizado a partir da promulgação da Emenda Constitucional Nº 45 de 2004. Veja-se que, originalmente, a Constituição propunha, em seu art. 5º, §§ 1º e 2º, que as normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicabilidade imediata e que os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte. Esta redação exortava o posicionamento no sentido de que, seguindo o constitucionalismo moderno, o constituinte originário previra que os tratados de direitos humanos ratificados no Brasil possuem status constitucional e aplicabilidade imediata⁴⁴⁹. Em consideração a este dispositivo, pode-se entender a existência de três categorias de direitos fundamentais: os expressos, os implícitos e os expressos em tratados internacionais ratificados pelo país. Os dois primeiros teriam, portanto, fonte normativa interna, enquanto o último grupo possuiria o direito internacional como fonte normativa⁴⁵⁰.

Estabeleceram-se, em síntese, quatro correntes no tocante à hierarquia dos tratados de direitos humanos: a da hierarquia supraconstitucional destes tratados; a da hierarquia constitucional, a partir do bloco de constitucionalidade; a da hierarquia infraconstitucional, mas

⁴⁴⁵ Mazzuoli compreende que “se a assinatura vincula juridicamente o Estado ao texto adotado, a ratificação vincula o Estado ao tratado mesmo, com todas as cláusulas obrigacionais que nele se contêm.” Idem. p. 216.

⁴⁴⁶ Ibidem. p. 215-216.

⁴⁴⁷ PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. 5. Ed. São Paulo: Saraiva. 2012. p. 76.

⁴⁴⁸ Os tratados internacionais que não versam sobre direitos humanos têm status infraconstitucional, conforme aponta Piovesan em interpretação ao art. 102, inc. III, alínea ‘b’ da Constituição. Idem. p. 34.

⁴⁴⁹ Ibidem. 2012. p. 33. MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **O controle jurisdicional da convencionalidade das leis**. São Paulo : Editora Revista dos Tribunais, 2011. p. 28.

⁴⁵⁰ Idem. p. 29-30.

supralegal; e a da paridade hierárquica entre tratado e lei federal⁴⁵¹. Face às muitas controvérsias doutrinárias e jurisprudenciais advindas de tais interpretações, acrescentou-se o §3º ao art. 5º da Constituição, por meio da Emenda Constitucional Nº 45 de 2004, com a seguinte redação: “Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais”. Nada obstante tenha buscado sanar as discussões a respeito da hierarquia dos tratados internacionais de direitos humanos no âmbito interno, Mazzuoli aponta que este preceptivo é marcado por uma série de incongruências. Para o autor, esta disposição demonstra desconhecimento a respeito dos princípios do contemporâneo direito internacional público, consagrando em si “o velho e arraigado ranço da já ultrapassada noção de soberania absolutista, que todos fazemos questão de esquecer”⁴⁵².

Piovesan entende que este preceptivo nada mais fez do que reconhecer explicitamente a existência de um regime jurídico misto, que distingue os tratados de direitos humanos dos tratados de cunho comercial. No entendimento da autora, sua promulgação significa dizer que os tratados de cunho comercial, ainda que aprovados pelo quórum de três quintos dos votos dos membros das duas casas legislativas, não possuiriam status constitucional, identificado apenas no caso de tratados internacionais de direitos humanos, passando estes ou não pela aprovação legislativa qualificada⁴⁵³. Disserta que, com o advento do §3º do art. 5º surgem duas espécies de tratados internacionais de direitos humanos: os materialmente constitucionais e os material e formalmente constitucionais⁴⁵⁴. A CIDPCD e seu protocolo facultativo configurar-se-iam enquanto os dois primeiros documentos qualificados na segunda categoria citada.

Surgem dois questionamentos pertinentes. O primeiro deles diz respeito à possibilidade de superioridade entre a CIDPCD e os demais tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil, dado que possui status material e formalmente constitucional. Entende-se, neste trabalho, pela paridade constitucional hierárquica entre estes instrumentos normativos. Ressalte-se que, a partir do modelo de direitos humanos, a CIDPCD aloca-se dentro do sistema internacional de direitos humanos, estabelecendo-se uma relação de simbiose e interdependência entre esta e os demais tratados, o que dificulta um entendimento que aloque a CIDPCD em posição de superioridade em relação aos demais instrumentos de direitos humanos. Além disto, ao considerarmos a CIDPCD dentro do contexto do sistema internacional

⁴⁵¹ PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 16. ed. São Paulo: Saraiva. 2016. p. 141.

⁴⁵² Idem. p. 34-37.

⁴⁵³ PIOVESAN, Flávia. op. cit. 2016. p. 151-152.

⁴⁵⁴ Idem. p. 152-153.

de direitos humanos, seria contraditório apontar uma superioridade que poderia significar um grave retrocesso nas demais matérias de direitos humanos, relegando ao alvedrio do legislativo a determinação dos “tratados de direitos humanos em detrimento de outros, violando a completude material do bloco de constitucionalidade”⁴⁵⁵.

Em virtude disto, entende-se aqui que todos os tratados internacionais de direitos humanos vigentes ratificados pelo Brasil – dentre eles, a CIDPCD - têm nível de normas constitucionais, seja essa hierarquia somente material ou concomitantemente material e constitucional. Estes últimos se diferenciam dos primeiros em três quesitos: passam a reformar a Constituição, enquanto os apenas materialmente constitucionais não reformam; não podem ser denunciados pelo Presidente da República, enquanto os demais tratados de direitos humanos podem ser denunciados; e podem servir de controle concentrado de convencionalidade, enquanto os tratados não incorporados com status formalmente constitucional serviram paradigma de controle difuso⁴⁵⁶⁻⁴⁵⁷.

O segundo questionamento diz respeito ao momento a partir do qual a CIDPCD passa a valer internamente com status formal e materialmente: teria ele por marco o decreto legislativo Nº 186 em 09 de julho de 2008⁴⁵⁸, o depósito do instrumento de ratificação, em 1º de agosto de 2008⁴⁵⁹ ou o decreto presidencial Nº 6.949 em 25 de agosto de 2009⁴⁶⁰? Folia-se, neste trabalho, à ideia de que, em face da aplicabilidade imediata das normas definidoras de direitos e garantias fundamentais, insculpida no art. 5º, § 1º da CF/88, o primeiro instrumento mencionado – o decreto legislativo – está apto a promover a qualificação constitucional dentro do direito interno

⁴⁵⁵ MAZZUOLI, Valério de Oliveira. op. cit. 2011. p. 38.

⁴⁵⁶ Idem. p. 53-66.

⁴⁵⁷ Sobre os controle de convencionalidade difuso e concentrado, cf. MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. Teoria geral do controle de convencionalidade no direito brasileiro. **Revista direito e justiça: reflexões sociojurídicas**, v. 9, n. 12, p. 235–276, 2009.

⁴⁵⁸ Defendendo esta posição, Lopes afirma: “O ato que demarcou a vinculação no plano jurídico interno foi o Decreto Legislativo 186/08, emanado pelo Poder Legislativo brasileiro, tendo a Convenção conquistado o inquestionável *status* de equivalência constitucional por ter atingido o quorum qualificado nos exatos termos da regra que o impôs, a EC 45/04”. LOPES, Laís Vanessa Carvalho de Figueirêdo. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, seu Protocolo Facultativo e a Acessibilidade**. 2009. 229 f. Dissertação de Mestrado em Direito – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC/SP, São Paulo, 2009. p. 76-77.

⁴⁵⁹ Considerando este momento, Piovesan aponta que: “Isto é, diante do princípio da aplicabilidade imediata das normas definidoras de direitos e garantias fundamentais, os tratados de direitos humanos, assim que ratificados, irradiam efeitos no cenário internacional e interno, dispensando-se a edição de decreto de execução.” PIOVESAN, Flávia. op. cit. 2012. p. 76.

⁴⁶⁰ Qualificando este o momento como data de entrada em vigor, Mazzuoli: “A Convenção e seu Protocolo Facultativo tiveram seu instrumento brasileiro de ratificação depositado no Secretariado da ONU em 01.08.2008, tendo seus textos sido promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25.08.2009. Frise-se que apenas a partir desta última data (25.08.2009), e não da data de promulgação do Decreto Legislativo citado, que a Convenção e seu Protocolo Facultativo efetivamente entraram em vigor com equivalência de emenda constitucional no Brasil” MAZZUOLI, Valério de Oliveira. op. cit. 2011. p. 46.

do tratado internacional de direitos humanos, caso este seja aprovado nas duas casas legislativas do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos membros.

A partir da incorporação material e formalmente constitucional da CIDPCD ao ordenamento jurídico interno, fixa-se um novo parâmetro constitucional de efetivação do direito à educação de pessoas com deficiência, qualificado no texto constante em seu art. 24. Apenas dois meses após tal incorporação, promovida pelo decreto legislativo Nº 186, promulgou-se o Decreto Nº 6.571 de 2008, que representou um grande avanço no entendimento da função e do conceito do AEE, em contraposição às ambiguidades anteriores. Este definiu o AEE como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular, devendo, ainda, integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas⁴⁶¹.

A partir deste decreto, o cômputo da dupla matrícula contemplava tanto o financiamento do AEE como a inclusão na educação básica regular, ressalvando-se apenas que o AEE poderia ser oferecido por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder executivo competente⁴⁶². Isto significava o fomento da educação básica regular, de sorte que as instituições exclusivas poderiam fornecer apenas o AEE, e não substituir a inclusão na rede de ensino comum. Este é igualmente o sentido insculpido nos objetivos do AEE fixados por este decreto, figurando dentre estes a garantia da transversalidade das ações da educação especial no ensino regular⁴⁶³.

Este entendimento se faz sentir ainda no constante na Resolução Nº 4 CNE/CEB, que institui as diretrizes operacionais para o AEE⁴⁶⁴ na Educação Básica, fixando-se a compreensão de que o financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, sendo esta circunstância contemplada em quatro situações: matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública; matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública; matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de

⁴⁶¹ Art. 1º, § 1º e 2º, do Decreto Nº 6.571 de 2008.

⁴⁶² Art. 6º Decreto Nº 6.571 de 2008, que acrescenta o art. 9-A ao Decreto Nº 6.253 de 2007.

⁴⁶³ Art. 2º, inc.II, Decreto Nº 6.571 de 2008.

⁴⁶⁴ Em seus art. 2º e 5º, esta Resolução entende que o AEE tem “função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios”.

instituição de Educação Especial pública; matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos⁴⁶⁵.

Completando o rol de documentos que pareciam ter, definitivamente, extirpado o financiamento da educação especializada, a Nota Técnica Nº 13 de 2009 SEESP/DPEE fixa o entendimento de que as possibilidades de segregação educacional da LDBEN de 1996 e da Resolução do CNE/CEB Nº 2 de 2001 consagram um “modelo clínico-pedagógico que mantém alunos nas escolas e classes especiais, sem fluxo e progressão escolar, principalmente estudantes com deficiência mental ou múltipla que assim, não conseguiam ter acesso a uma educação de qualidade”. O texto reconhece ainda que há um equívoco das políticas educacionais em interpretar o AEE como um tipo de escolarização, realizada em classes e escolas especiais, geralmente sem fluxo escolar, avaliação, promoção, progressão e certificação, o que gerava a permanência de alunos em ambientes similares a asilos, mantendo os sistemas de ensino passivos diante da necessidade de transformação da escola regular. Admite, ademais, que o AEE não substitui a escolarização, sendo sua função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras e promovam o acesso, a participação e aprendizagem no ensino regular. A nota consagra que sua interpretação atende “aos princípios gerais da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008”.

Contudo, este entendimento perduraria por pouquíssimos anos, sendo novamente modificado com o Decreto Nº 7.611 de 2011, que fala de “oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino”⁴⁶⁶, ressuscitando a possibilidade de reconhecimento da matrícula na instituição especializada como substitutiva da inclusão na educação básica regular. Do mesmo modo, em conformidade com o art. 8º do Decreto Nº 7.611 de 2011, que altera o Decreto Nº 6.253/2007, o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei Nº 13.005 de 2014, consagra, em sua estratégia 4.1⁴⁶⁷, a possibilidade de repasse dos recursos

⁴⁶⁵ Art. 8º da Resolução Nº 4 CNE/CEB.

⁴⁶⁶ Art. 1º, inc. VII, do Decreto Nº 7.611 de 2011.

⁴⁶⁷ Veja-se que o texto final da CONAE de 2010, que forneceu o texto-base para o Projeto de Lei Nº 8.035, fixava como proposta de meta 4 o seguinte texto: “universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”. Depois de 3365 modificações e um período de tramitação superior a três anos, a meta 4 passou a ter a seguinte redação oficial: “Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. A modificação explicita a relevante influência das instituições especializadas no âmbito do legislativo nacional.

advindos da “dupla matrícula” para as instituições assistenciais e filantrópicas prestadoras do serviço educacional especializado e segregado, legitimando o financiamento público destas entidades, que finda por sustentar a formação educacional segregada de milhares de estudantes.

A este respeito, recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão, instituída pela Lei Nº 13.146 de 2015, fixou, em seu art. 28 como incumbência do Poder Público, a implantação e fomento de “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades”⁴⁶⁸, além do aprimoramento dos sistemas educacionais com vistas à promoção da meta da inclusão plena⁴⁶⁹. Contudo, uma vez ausente qualquer menção à revogação dos instrumentos que ainda atualmente garantem o financiamento da educação segregada, pode-se dizer que o processo de promulgação da LBI olvidou uma melhor consagração normativa dos preceitos atinentes à inclusão. Este é um dos motivos pelos quais este trabalho entende que a CIDPCD - e não a LBI - deve ser tomada como guia de entendimento e de efetivação do direito à educação inclusiva, em virtude não apenas de sua hierarquia constitucional, mas também de seu conteúdo, mais incisivo no tocante à adoção de um paradigma inclusivo.

Cumprе ressaltar, neste ponto e ao final, que uma vez mantidas as previsões normativas internas de legitimação do sistema de financiamento das entidades exclusivas, em 2016, ainda existiam pelo menos 174.886 alunos em escolas especializadas e/ou classes especiais do ensino regular, configurando montante correspondente a 18% do total de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados em instituições de ensino no país. Se analisarmos somente as matrículas deste público realizadas na rede privada, encontraremos que 71,5% das matrículas qualificam-se por serem pertinentes a escolas exclusivamente especializadas e/ou classes especiais do ensino regular⁴⁷⁰.

A partir desta seção, restou traçada a historiografia do reconhecimento normativo do direito à educação de pessoas com deficiência, empreitada que permite inferir o seguinte:

1 - Não é possível falar em uma única história da educação de pessoas com deficiência no Brasil, considerando os diferentes momentos históricos em que se reconheceram as possibilidades de educação destas pessoas em virtude de suas deficiências específicas.

2 – Por meio de perspectivas higienistas e eugênicas, saúde e educação foram tratadas como ferramentas que irmanadas – ideológica e administrativamente – poderiam levar ao

⁴⁶⁸ Art. 28, inc. I, da LBI.

⁴⁶⁹ Art. 28, inc. II, da LBI.

⁴⁷⁰ Dados provenientes da Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> Acesso em: 20 out. 2017.

desenvolvimento da nação, o que gerou uma qualificação da deficiência no âmbito da anormalidade que perdurou por décadas.

3 - A Constituição de 1988 estabelece o dever do Estado de garantir concomitantemente a inclusão do estudante com deficiência na rede regular de ensino, em igualdade de condições de acesso e permanência em relação aos demais, e o AEE, preferencialmente fornecido na rede regular de ensino.

4 - Apesar de o Brasil participar das negociações internacionais concernentes à produção de declarações, tratados e convenções internacionais concernentes ao reconhecimento do direito à educação de pessoas com deficiência, nem sempre a legislação interna correspondeu as ideias consagradas nestes instrumentos.

5 - A CIDPCD diferencia-se dos instrumentos internacionais anteriores por ser o primeiro documento juridicamente vinculativo; por consagrar uma visão da inclusão enquanto regra e da segregação como exceção; por não consagrar diversos termos anteriormente associados ao direito à educação de pessoas com deficiência; por ser o primeiro tratado de direitos humanos incorporado ao Brasil com status material e formalmente constitucional.

6 – Apesar dos avanços proporcionados pela CIDPCD, o sistema educacional brasileiro ainda consagra, executivamente, o financiamento da manutenção do paradigma da segregação.

2.3 O art. 24 da CIDPCD: análise dos conceitos pertinentes à fundamentação e aos objetivos da efetivação do direito à educação inclusiva

Ao se tratar a educação como um processo de realização do ser humano, a inclusão emerge não como um predicativo que qualifica este processo, mas sim como um paradigma que determina seus contornos. A inclusão fixa-se, pois, como uma nova forma de encarar o processo insculpido na educação, que modifica completamente as noções pré-fixadas atinentes ao que seria a realização do ser. Esta alteração de perspectiva provocada pelo paradigma da inclusão resta transparecida no art. 24 da CIDPCD, que não mais fixa como objetivos da efetivação do direito à educação de pessoas com deficiência o logro da autonomia ou o preparo para o mercado de trabalho, evidenciando uma noção diversa de realização do ser do que aquela primordialmente defendida pelos primeiros teóricos do modelo social. Neste ponto, como não orientado para tais fins, o direito à educação inclusiva de pessoas com deficiência derivado do modelo de direitos humanos desafia as próprias percepções de função e papel social, dado que a capacidade de aportar à sociedade não mais se sobressai como esteio de sua promoção.

A despeito de isto aparentar uma pacífica alteração pontual no que vem a ser o direito à educação em relação a um segmento de indivíduos, o desafio proposto pelos preceitos

insculpido no art. 24 da CIDPCD abalam fortemente noções enraizadas nas bases dos direitos humanos, sobretudo no que diz respeito às conexões entre autonomia, igualdade e justiça. Nesse ponto, discorda-se neste trabalho da ideia de De Beco, que compreende o direito à educação inclusiva como essencialmente auto-evidente, apesar das zonas cinzentas carentes de melhor clarificação⁴⁷¹; entende-se, nesta dissertação, que o direito à educação inclusiva da CIDPCD apresenta mais zonas cinzentas que definições clarificadas, o que demanda uma análise conceitual, ainda que superficial e provisória, deste direito no contexto do arcabouço jurídico epistemológico, que, da forma como atualmente se estrutura, pode ou não comportá-lo.

Veja-se que, ao dissertar acerca do direito à educação inclusiva, a CIDPCD aponta, em seu art. 24, que a efetivação deste sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades deve considerar um rol específico de objetivos. Apesar de não fornecer uma definição normativa de “educação inclusiva” enquanto direito de todas as pessoas com deficiência, a CIDPCD fornece uma base sólida sobre quais os limites mínimos deste conceito – destarte, é possível dizer que este preceptivo fixa, no mínimo, o que o direito à educação inclusiva não é⁴⁷². Considerando-se que não existem palavras sobressalentes ou inúteis no diploma convencional e que a extensa articulação nele insculpida presta-se a fornecer parâmetros de sua aplicação⁴⁷³, deve-se atentar para as possíveis arestas traçadas, evidenciando um instrumental adequado para manejo teórico da questão da deficiência no campo dos direitos humanos.

Por outro lado, é preciso admitir que, na análise dos objetivos visados em tais preceptivos, há, no geral, uma presunção de adequação dos termos neles insculpido, olvidando-se uma investigação mais aprofundada de seus possíveis significados sob o prisma da deficiência e, mais especificamente, do direito à educação inclusiva. É notório, ainda, que as tradicionais teorias de justiça e de direitos humanos não têm abordado a questão da deficiência – e do direito à educação inclusiva - com consistência⁴⁷⁴ e pertinácia aos modelos atualmente propostos, de sorte que os conceitos fincados nos objetivos cotejados devem ser submetidos às lentes da deficiência, sob pena de se adotar como pressupostos teóricos conceitos inadequados ao paradigma da inclusão⁴⁷⁵. Esta seção intenta analisar, portanto, quais parâmetros conceituais

⁴⁷¹ DE BECO, Gauthier. op. cit. 2014. p. 264.

⁴⁷² DE BECO, Gauthier. op. cit. 2014. p. 275.

⁴⁷³ A este teor: “The detailed articulation of the right to education for children as well as adults with disabilities in the CRPD, inclusive of the duty to accommodate, provides a highly contextualized, disability-specific understanding of this right. As such, it would be surprising if Article 24 did not serve as a prominent guide for regional and international human rights procedures”. LORD, Janed E. BROWN, Rebecca. The Role of Reasonable Accommodation in Securing Substantive Equality for Persons with Disabilities: The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. In. RIOUX, Marcia H. BASSER, Lee Ann. JONES, Melinda. Critical perspectives on human rights and disability law LEIDEN, BOSTON: Martinus Nijhoff Publishers. 2011. p. 293.

⁴⁷⁴ CUENCA, Patricia. op. cit. 2012. p. 105.

⁴⁷⁵ A revisão destes conceitos para a inclusão da deficiência é uma tarefa que potencialmente afeta e beneficia

são essenciais na análise dos objetivos visados na efetivação do direito à educação inclusiva, tendo por desiderato desvelar o arcabouço semântico dos alicerces que lhe fornecem sua *raison d'être*. Neste sentir, busca-se traçar uma interpretação sistemática do parágrafo 1 do art. 24 da CIDPCD, sob a égide do qual restam alinhavados os objetivos do direito à educação inclusiva⁴⁷⁶.

Visando, pois, entender como se estruturam conceitualmente os termos aportados na CIDPCD em face das teorias de direitos humanos e de justiça que fundamentam epistemologicamente as tradicionais investigações jurídicas, esta seção tem por objetivo responder aos seguintes questionamentos:

1 – Como se articula a noção de igualdade entendida nos brocardos da igualdade de oportunidade e de não discriminação do art. 24, caput, da CIDPCD com a perspectiva rawlsiana de igualdade?

2 – Como se articulam a crítica da dependência à igualdade rawlsiana de Kittay e o enfoque das capacidades de Nussbaum na efetivação do direito à educação voltada para a realização do ser humano?

3 – De que forma é possível entender o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima como objetivo da efetivação do direito à educação de pessoas com deficiência?

4 – De que maneira é possível entender o objetivo de máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos, da criatividade, das habilidades físicas e intelectuais de pessoas com deficiência?

5 – Como pode se compreender o objetivo de fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana insculpido na CIDPCD?

6 – Qual a definição do objetivo de participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre, fixado em relação ao direito à educação inclusiva constante na CIDPCD?

2.3.1 Efetivação do direito à educação de pessoas com deficiência com base na igualdade de oportunidades e na não discriminação: que ideia de igualdade?

Primeiramente, destaque-se que o art. 24 enfocado nesta seção estabelece dois alicerces

todos os cidadãos, de modo que a teoria dos direitos deve ocupar-se centralmente da questão da deficiência, deixando de abordá-la como um tema marginal de análise é prescindível. Neste sentido: Ibidem. 2012. p. 106 e ss.
⁴⁷⁶ Não se almeja, ressalte-se, tecer conceitos integralmente estruturados e acabados acerca dos termos propostos nesta seção ou mesmo neste trabalho. Acredita a autora que apenas a estruturação de uma nova Teoria de Justiça - que inclua desde a sua concepção as pessoas com deficiência enquanto partícipes da composição da noção de Justiça - poderá fazer jus aos objetivos do texto convencional. O modesto objetivo mirado consiste em tecer considerações críticas que possam pautar a mudança de paradigma exigida pelo Direito das Pessoas com Deficiência, apontando, neste azo, para uma delimitação conceitual – ainda que não integral - da proposta da Educação Inclusiva estruturada na CIDPCD.

para a efetivação do direito à educação inclusiva, quais sejam a igualdade de oportunidades⁴⁷⁷ e a não discriminação⁴⁷⁸, ambos atinentes à noção de reestabelecimento da igualdade em um panorama de desigualdade estrutural. O problema da igualdade em sociedade recebeu tratamentos diversos de distintos campos do saber. No âmbito das ciências jurídicas, as questões de igualdade remetem tradicionalmente à análise das concepções de justiça. Bobbio entende que as noções de justiça e igualdade restam intrinsecamente conectadas, na medida em que o “conceito e também o valor da igualdade mal se distinguem do conceito e do valor da justiça na maioria de suas acepções, tanto que a expressão liberdade e justiça é frequentemente utilizada como equivalente da expressão liberdade e igualdade”⁴⁷⁹.

O autor aponta que a noção de igualdade, em si mesma, não remete a um valor, mas somente o é na medida em que se consubstancia como condição necessária – ainda que não suficiente – para a verificação da ordem e da harmonia do todo dentro de um sistema cujo equilíbrio interno mereça o nome de justo. Em outras palavras, uma relação de igualdade é um desejo visado por condicionar o justo, na qual se entende que “justo” compreende uma ordem a instituir ou a restituir, respeitando-se as regras de que a cada um seja atribuído o que lhe cabe e de que tal equilíbrio seja mantido por regras universais. Que algo seja igual, portanto, nada significa se tal igual não conduz ao justo. Por este motivo, Bobbio entende como necessária a resolução das questões afetas à justiça anteriormente à qualificação do igual ou do desigual⁴⁸⁰.

⁴⁷⁷ Bobbio entende que o “princípio da igualdade das oportunidades, quando elevado a princípio geral, tem como objetivo colocar todos os membros daquela determinada sociedade na condição de participar da competição pela vida, ou pela conquista do que é vitalmente mais significativo, a partir de posições iguais” BOBBIO, Norberto. **Igualdade e Liberdade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997. p. 30-31.

⁴⁷⁸ Asis Roig entende que a igualdade pode ser compreendida como valor, princípio ou como direito. Como um critério de distribuição, a igualdade opera semântica e funcionalmente as vezes de princípio, a partir do qual pode ser encarada segundo seus possíveis aspectos de generalidade, equiparação ou diferenciação negativa e diferenciação positiva. A igualdade como diferenciação negativa determina quando igual tratamento deve ser dispensado, ainda quando as circunstâncias ou situações sejam diferentes, porquanto tal diferença seja considerada irrelevante para o gozo ou exercício de certos direitos, implicando o referido nas questões da titularidade e do exercício de prerrogativas, bem como de suas garantias. Ésta dimensão corresponde à não discriminação. Quando consideradas relevantes, as diferenças de situação ou circunstância ensejam o reconhecimento da discriminação positiva, advindo desta a função promocional ou redistributiva do reconhecimento da igualdade no âmbito do direito. Tais projeções se mesclam a outras classificações, como a que distingue a igualdade de oportunidades da igualdade de resultados. ASIS ROIG, Rafael de. Sobre la discriminación positiva: especial referencia al Derecho europeo. In: MARIÑO MENÉNDEZ F.; FERNÁNDEZ LIESA, C. **La protección de las personas y grupos vulnerables en el Derecho europeo**. Madrid: BOE. Boletín Oficial del Estado. p. 27-51. 2001. ASIS ROIG, Rafael de. La Igualdad en el discurso de los derechos. In: LÓPEZ GARCÍA, J. A., ALBERTO DEL REAL, J. (eds) **Los derechos: entre la ética, el poder y el derecho**, Madrid: Dykinson. p.149 -168. 2000.

⁴⁷⁹ BOBBIO, Norberto. op. cit. 1997. p. 14.

⁴⁸⁰ Bobbio aponta a regra de justiça como aquela segundo “a qual se devem tratar os iguais de modo igual e os desiguais de modo desigual. (...) Com efeito, a regra de justiça pressupõe que já tenham sido resolvidos os problemas que pertencem à esfera da justiça retributiva e da justiça atributiva, ou seja, pressupõe que já tenham sido escolhidos os critérios para estabelecer quando duas coisas devem ser consideradas equivalentes e quando duas pessoas devem ser consideradas equiparáveis. Somente depois que estes critérios foram escolhidos é que a regra de justiça intervém para determinar que sejam tratados do mesmo modo os que se encontram na mesma categoria. Se não tivesse sido previamente estabelecido o modo como deva ser tratada essa ou aquela categoria,

O que Bobbio chama de regra de justiça – implicada na noção de tratamento igualitário aos iguais e trato desigual aos desiguais – constitui-se posteriormente e em função do que é estruturado face à justiça como igualdade. Assim, a determinação do tratamento justo antecede à estipulação do tratamento igual, o que aprofunda as complexidades de definição do igual⁴⁸¹.

Noutro giro, Nussbaum afirma que as teorias de justiça da tradição ocidental não têm sido atentas às demandas de alguns grupos historicamente minorados e discriminados⁴⁸². A autora detecta como um dos problemas não solucionados pelas abordagens das teorias de justiça social ocidentais a questão da justiça para os indivíduos que chama de “pessoas com impedimentos físicos e mentais”, que não foram até agora incluídos como cidadãos com base na igualdade em relação aos demais⁴⁸³. Similarmente, Carlson e Kittay destacam que a filosofia política tem considerado a habilidade de raciocínio como um marco do caráter da humanidade, sendo que fora para os dotados deste que as teorias têm estendido os mantos da igualdade, da dignidade, da justiça, da responsabilidade e da sociedade moral. Isto, em consideração a pessoas com deficiências intelectuais ou cognitivas - cuja habilidade de raciocínio pode apresentar-se diminuída sem que isto afete seu status de “pessoa” -, pode evidenciar o “cobertor curto” de conceitos como justiça, direitos, respeito, cuidado e responsabilidade⁴⁸⁴.

Nussbaum entende que, a despeito de existirem muitas perspectivas de justiça social na tradição ocidental, a ideia do contrato social – a partir da qual há a reunião de indivíduos racionais, em um contexto de vantagens mútuas, com o fito de elaboração das regras primordiais de justiça pelas quais se governarão – tem sido uma das mais fortes e duradouras, influenciando

não teria nenhum sentido afirmar que os pertencentes à categoria devam ser tratados de modo igual”. Ibidem. p. 20-21

⁴⁸¹ Para Freitas, a dificuldade está, principalmente, na inacabada concepção formal de que “todos os homens são criados iguais”. Como essa afirmação não enseja uma comprovação empírica, o “igual” torna-se um pressuposto moral desconectado da realidade, portanto, mais maleável às diversas interpretações teóricas. FREITAS, Raquel Coelho. A igualdade liberal. **R. Fac. Dir.**, Fortaleza, v. 34, n. 1, p. 409-446, jan./jun. 2013. p. 411.

⁴⁸² Nussbaum destaca a presença de pessoas com deficiências cognitivas severas como propositoras de um duplo desafio para as teorias de justiça. Assim descreve: “First, it poses a direct challenge. Here are some of our fellow citizens, and fellow participants in human dignity. Their needs, real and important, have not been adequately addressed by previous theories of justice. So the direct challenge asks us to design theories that address these needs and offer good normative guidance for societies seeking to do justice to them. Second, it poses an indirect challenge, by offering a test we can apply to all candidate theories of justice. We ask of each of the theories how the principles they suggest would treat the entitlements of people with cognitive disabilities, and we find fault with theories that, however attractive in other respects, cannot handle that issue well. By the same token, the ability of a theory to handle it well is at least one point in favor of such a theory. NUSSBAUM, Martha C. The capabilities of people with cognitive disabilities. KITTAY, Eva; CARLSON, Licia (ed). **Cognitive Disability and Its Challenge to Moral Philosophy**. United kingdom: Wiley-blackwell. 2010. p. 75.

⁴⁸³ NUSSBAUM, Martha C. **Fronteiras da justiça**: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie. Tradução de Susana de Castro. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2013. p. 2.

⁴⁸⁴ KITTAY, Eva; CARLSON, Licia. Introduction: rethinking philosophical presumptions in the light of cognitive disability. In: KITTAY, Eva; CARLSON, Licia (ed). **Cognitive Disability and Its Challenge to Moral Philosophy**. United kingdom: Wiley-blackwell. 2010. p. 1-2.

profundamente o pensamento que debruça sobre a questão da justiça e da igualdade na atualidade. Kittay, do mesmo modo, aponta que a igualdade constitui um pilar sob o qual teorias políticas de matriz liberal são erigidas, sendo o coração da teoria rawlsiana, na qual a igualdade toma parte tanto na conceituação inicial de justiça – tarefa conduzida por pessoas moralmente iguais – quanto na aplicação dos princípios formulados – que conduz a uma organização social da qual resulta o igual gozo por todos de liberdades políticas e a justa distribuição econômica, com oportunidades iguais conferindo vantagens aos menos favorecidos⁴⁸⁵.

Parte-se aqui da premissa de que uma análise da teoria rawlsiana é necessária para se compreender as noções de justiça determinantes ao conceito de igualdade e, possivelmente, de deficiência dentro do direito. Com vistas a tecer uma compreensão do que venha a ser a igualdade que, no art. 24 da CIDPCD, delinea os dois pilares citados – igualdade de oportunidades e não-discriminação -, revisa-se nesta seção, sumariamente – tendo em vista que uma discussão completa demandaria um trabalho exclusivamente voltado para o tema – conceitos atinentes à teoria de justiça rawlsiana, porquanto seja esta a de maior proeminência da tradição ocidental⁴⁸⁶ e sob a égide da qual se desenvolvem – crítica ou acordantemente – as percepções contemporâneas que estruturam as noções de justiça sob um enfoque distributivo⁴⁸⁷.

Inicialmente, aponte-se que Rawls qualifica a justiça como “primeira virtude das instituições sociais”⁴⁸⁸, sendo seu objeto primário a estrutura básica da sociedade, em face da qual as instituições sociais – dentre elas, as mais importantes seriam a Constituição política e os principais acordos econômicos e sociais – operam a distribuição de direitos e deveres fundamentais⁴⁸⁹. Esta justiça – e seus princípios - restaria fixada a partir de uma posição inicial de igualdade em que se encontrariam pessoas livres e racionais, preocupadas em promover seus próprios interesses, com vistas a definir os termos fundamentais de sua associação⁴⁹⁰. A partir

⁴⁸⁵ KITTAY, Eva. op. cit. 1999. p. 78.

⁴⁸⁶ Nesse sentido, o escólio de Nussbaum: “A ideia do contrato feito no estado de natureza fornece, portanto, não somente uma explicação do conteúdo dos princípios políticos, mas, também, um marco referencial de legitimidade política. Qualquer sociedade cujos princípios básicos estivessem distantes daquilo que seriam escolhido por pessoas livres, iguais e independentes no estado de natureza seria posta em questão. Pelo fato de fornecer um modo claro, rigoroso e iluminador de pensar sobre a justiça entre as pessoas iguais, a tradição se manteve filosoficamente fértil. A teoria de justiça mais poderosa e influente do século XX, a de John Rawls, coloca-se diretamente dentro desta tradição.” NUSSBAUM, Martha C. op cit. p. 3-14.

⁴⁸⁷ Abordando as teorias de justiça distributiva relevantes na análise das incursões da deficiência no campo da justiça, Wasserman et al afirmam existir uma distinção entre dois tipos de teorias distributivas: as teorias modernas de contrato social – notadamente a de Rawls, cujo caráter procedimental reside no estabelecimento de princípios de justiça por partes plenamente capazes – e as teorias de justiça de *outcomes* – em que o estado final a que uma sociedade justa conduz é considerado o mais relevante. WASSERMAN, David et al. Disability and Justice. In: **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. Summer 2015 Edition., Edward N. Zalta et al (ed.). 2015. p. 24-25.

⁴⁸⁸ RAWLS, John. **Uma teoria de Justiça**. Trad. Almiro Pisetta e Lenitta M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes. 1997. p. 3.

⁴⁸⁹ RAWLS, John. op. cit. 1997. p. 7-8.

⁴⁹⁰ Ibidem. p. 12.

desta associação em uma situação de igualdade original - na qual às partes⁴⁹¹ situadas atrás de um véu de ignorância⁴⁹² é obstado o conhecimento de suas condições particulares⁴⁹³ - seria possível derivar dois princípios de justiça em ordem serial⁴⁹⁴, quais sejam: cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema semelhante de liberdades para as demais; as desigualdades sociais e econômicas devem ser ordenadas de tal modo que sejam, ao mesmo tempo, vantajosas para todos, dentro dos limites de razoabilidade, e vinculadas a posições e cargos acessíveis a todos⁴⁹⁵. O segundo princípio tem baseia-se na aplicação do chamado princípio da diferença, que norteia a existência de desigualdades econômicas e sociais, as quais “devem ser ordenadas de modo a serem ao mesmo tempo para o maior benefício esperado dos menos favorecidos e vinculadas a cargos e posições abertos a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades”⁴⁹⁶.

Rawls estabelece esta posição original⁴⁹⁷ tendo em mente a confecção “de princípios

⁴⁹¹ Um desenvolvimento desta noção na teoria de justiça Rawlsiana é percebido quando da análise do consolidado em: RAWLS, John. **Uma teoria de Justiça**. Trad. Almiro Pisetta e Lenitta M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes. 1997. p. 561 e ss. RAWLS, John. **O liberalismo político**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. 2. ed. 2. Imp. São Paulo : ed. Ática. 2000. p. 58 e ss. RAWLS, John. **Justiça como equidade: uma reformulação**. Trad. Claudia Belliner. São Paulo: Martins Fontes. 2003. p. 26 e ss. Conforme aponta Nussbaum, a noção de “parte da posição original” é colocada de um “modo ligeiramente diferente (...) as partes na posição original agora são vistas como ‘representativas’ ou fiduciárias dos cidadãos”. In: NUSSBAUM, Martha. op. cit. p. 22. Importante, igualmente, art. de 1992, no qual o autor explicitamente se refere às partes como “os representantes de pessoas livres e iguais devem especificar os termos da cooperação social no caso da estrutura básica da sociedade” In: RAWLS, John. **Justiça como equidade: uma concepção política, não metafísica**. **Lua Nova**, São Paulo, n. 25, p. 25-59, Apr. 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451992000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 Sept. 2017. Nada obstante, os cidadãos que elas representam são, igualmente, dotados dos elementos que caracterizam as “pessoas éticas e livres”, qualificação esta que se baseia em capacidades. NUSSBAUM, Martha. op. cit. p. 22.

⁴⁹² Didaticamente, Kittay aponta que a função do véu da ignorância é assegurar que a escolha dos princípios de justiça não seja afetada pelo conhecimento de algum dos participantes da posição original sobre seu próprio lugar na sociedade; sobre sua própria visão de bem; e sobre suas próprias propensões, garantindo, assim, a imparcialidade e a razoabilidade na escolha dos princípios. As limitações da posição original refletiriam, assim, termos adequados de cooperação social com os quais pessoas racionais poderiam concordar. KITTAY, Eva. op. cit. 1999. p. 78-79.

⁴⁹³ As partes dessa associação “não sabem como as várias alternativas irão afetar o seu caso particular, e são obrigadas a avaliar os princípios unicamente com base nas condições gerais”. Ibidem. p. 147.

⁴⁹⁴ O fato de referida derivação de princípios ajustar-se de forma serial garante a inexistência de conflito entre referidos princípios, conforme bem explicita Barbosa-Fohrmann: “Esses princípios não entram em conflito, pois obedecem a uma ordem serial. O princípio da liberdade tem prevalência sobre o da igualdade e, portanto, não é limitado por ele. O princípio da liberdade só pode ser limitado, no momento de sua aplicação, por um outro princípio de liberdade. Disso se pode deduzir que as liberdades básicas, que compõem o rol do princípio da liberdade, não são absolutas em relação a outras liberdades básicas, mas são absolutas e têm prevalência sobre o rol de direitos provenientes do princípio da igualdade e da diferença”. BARBOSA-FOHRMANN, Ana Paula. A legitimação moral dos direitos humanos: uma análise dos princípios de justiça de John Rawls. **Revista Direito e Práxis**, v. 3, n. 2, 2011. p. 46-47.

⁴⁹⁵ KITTAY, Eva. op. cit. 1999. p. 65.

⁴⁹⁶ Idem. p. 88.

⁴⁹⁷ Ressalve-se que a posição originária em Rawls é um artifício de representação, uma espécie de exercício que as pessoas livres e iguais devem fazer para chegar à concepção daquilo que teriam querido nos termos da concepção da justiça. Aponta o autor: “posição originária como um artifício de representação, isto é, essa posição modela o que tomamos como condições equitativas sob as quais os representantes de pessoas livres e iguais devem especificar os termos da cooperação social no caso da estrutura básica da sociedade, e como ela também modela

mais apropriados à realização da liberdade e da igualdade, considerada a sociedade como um sistema de cooperação entre pessoas livres e iguais”⁴⁹⁸. Partindo disto, as partes da posição original devem estar simetricamente situadas para poderem representar o papel de cidadãos livres e iguais em busca de condições equitativas. As características do sujeito com direitos iguais de justiça da sociedade organizada equivalem, portanto, àquelas que credenciam um indivíduo para associar-se na composição dos princípios da justiça, correlacionando-se à existência de duas faculdades morais ou capacidades: capacidade de ter senso de justiça – compreendida como a que possibilita o entender a concepção pública de justiça característica dos termos equitativos da cooperação social, bem como sua aplicação e a ação a partir e de acordo com ela - e capacidade de formar uma concepção de bem – entendida como a que possibilita ter, revisar e buscar atingir de modo racional uma concepção de bem⁴⁹⁹⁻⁵⁰⁰.

A ideia primordial, aponta o autor, é que a liberdade qualifica as pessoas que possuem essas duas faculdades morais e as faculdades da razão - de julgamento, pensamento e inferência, ligados às primeiras –, havendo, a partir de um grau mínimo necessário de ambas que as qualifica como partes plenamente cooperativas da sociedade, dotadas de igualdade⁵⁰¹. Há uma presunção de igualdade das partes, cuja posição similar enseja a homogeneidade necessária para que as partes considerem a legitimidade dos demais como consideram a própria legitimidade⁵⁰². Há, pois, uma simetria das partes representantes da sociedade justa em via de se estabelecer enquanto tal, partindo-se unicamente do pressuposto que o grau mínimo necessário das faculdades supracitadas as credencia dentro de um “leque normal de variação”⁵⁰³, cujas nuances não podem ser desveladas em face ao véu da ignorância.

Esta equivalência dentro de um leque normal de variação permite o estabelecimento de termos equitativos de cooperação, implicando uma ideia de reciprocidade; ou seja, todos os que estão envolvidos na cooperação devem beneficiar-se da forma apropriada⁵⁰⁴. A definição do

o que, para *esse* caso, consideramos como restrições aceitáveis a respeito das razões disponíveis para as partes, pelas quais preferem um acordo e não outro, a concepção de justiça que as partes adotariam identifica a concepção que consideramos - *aqui e agora* — como equitativa e apoiada nas melhores razões”. RAWLS, John. op. cit. 1992. p. 42.

⁴⁹⁸ Idem. p. 39.

⁴⁹⁹ RAWLS, John. Op cit. 1997. p. 560-61. Op.cit 2003. p. 26-34.

⁵⁰⁰ Cuenca aponta que “para Rawls la capacidad para un sentido de la justicia significa razonabilidad, comprensión como habilidad de relacionarse con otros e iguales ciudadanos y para participar con otros en términos que podemos imaginar que otros aceptarían, mientras que la capacidad para una concepción del bien implica que las personas son racionales para determinar sus propias metas, esto es, sus propios planes y proyectos de vida y para tomar los pasos más apropiados para conseguirlos”. In: CUENCA, Patrícia. op. cit. 2012. p. 107.

⁵⁰¹ RAWLS, John. 2000. p. 61-62.

⁵⁰² SILVERS, Anita. FRANCIS, Leslie P. Justice through Trust: Disability and the “Outlier” problem in Social Contract Theory. In: **Ethics**, nº 116, págs. 40-76. 2005. p. 45.

⁵⁰³ RAWLS, John. 2000. p. 68.

⁵⁰⁴ Idem. p. 59.

leque normal de variação, feita em uma nota de rodapé do Liberalismo Político, é bastante esclarecedora quanto à não inclusão das pessoas com deficiência na ideia de pessoa moral, tanto na concepção quanto na aplicação da teoria rawlsiana. O autor compreende que, uma vez que o problema fundamental da justiça diz respeito às relações entre aqueles que participam plena e ativamente da sociedade e que se associam ao longo de sua vida, é razoável supor que todos têm as necessidades físicas e capacidades psicológicas dentro de um leque normal de variação⁵⁰⁵. Como ele afirma: “o problema de tratamentos médicos especiais e de como cuidar dos deficientes mentais é posto de lado. Se pudermos elaborar uma teoria viável para o leque normal, podemos tentar, depois, resolver esses outros casos”⁵⁰⁶. Ou seja: em Rawls, não é um problema fundamental de justiça promover a participação plena daqueles que não possuem as faculdades morais citadas. Problema fundamental de justiça é, portanto, resolver a questão da relação entre os “normais”, postergando a questão dos “anormais”⁵⁰⁷.

Em Liberalismo Político, Rawls fixa quatro tipos de variações, que qualificam as pessoas abaixo ou acima de uma “linha divisória”, cujo sobrepujo corresponde ao logro das capacidades essenciais mínimas para ser um membro cooperativo normal da sociedade. São elas: variações nas capacidades e habilidades morais e intelectuais; variações nas capacidades e habilidades físicas; variações nas concepções de bem; variações nos gostos e preferências. Ao tratar das duas primeiras variações elencadas, Rawls admite que as únicas variações de capacidades morais, intelectuais e físicas consideradas são aquelas qualificadas acima do mínimo essencial, sendo a etapa legislativa o momento apropriado para resolver as questões atinentes às pessoas cujos caracteres localizam-nas abaixo de sobredita linha de capacidades, momento no qual “a ocorrência desses infortúnios e seus tipos é conhecida e os cursos de seu tratamento podem ser verificados e computados nos gastos totais do governo”⁵⁰⁸.

Por este raciocínio, Rawls estabelece um padrão mínimo de caracteres que as partes da posição original devem possuir, estabelecendo, pois, um critério individual capacitista⁵⁰⁹. Ao

⁵⁰⁵ Em defesa de Rawls, Barbosa-Fohrmann aponta uma interpretação segundo a qual todos e todas potencialmente são pessoas morais e cooperativas: “Podemos, ainda assim, intentar uma defesa do pensamento de Rawls nesse particular, fazendo um liame com o que foi anteriormente sugerido sobre a possibilidade de todos os indivíduos se tornarem potencialmente pessoas morais por possuírem um sentido basilar de justiça. Em sociedade, poderia se assumir ainda que todos podem se tornar potencialmente cidadãos por meio de uma interpretação do significado de *full social cooperation*”. BARBOSA-FOHRMANN, Ana Paula. Algumas reflexões sobre os fundamentos dos discursos de direitos humanos e de justiça social para pessoas com deficiência mental ou cognitiva severa ou extrema. **Revista Direitos Fundamentais e Justiça**, n. 22, p. 80-97, 2013. p. 85.

⁵⁰⁶ RAWLS, John. 2000. p. 325

⁵⁰⁷ KITTAY, Eva. op.cit. 1999. p. 80.

⁵⁰⁸ Ibidem. p. 231-32.

⁵⁰⁹ Apesar de admitir que os cidadãos têm diferentes capacidades, Rawls aduz que, para serem consideradas as pessoas dotadas de personalidade ética, as partes precisam ter um grau mínimo essencial de faculdades morais, intelectuais e físicas que lhes possibilitam ser plenamente cooperativas ao longo de toda a vida. RAWLS, John. op

estabelecer tais parâmetros, o autor exclui aqueles que não possuem tal grau mínimo de faculdades exigidas na configuração de uma personalidade ética, de sorte que estes não podem ser partes da concepção da justiça, experienciando-a apenas como entidades dependentes⁵¹⁰. Esta situação poderia configurar-se no caso de pessoas com diversas deficiências, cujas condições intelectuais, mentais e físicas⁵¹¹ desqualifiquem mencionado grau mínimo necessário de faculdades. Em uma analogia precária, podemos supor que, caso a posição primordial equiparasse-se a uma peça teatral, as pessoas com deficiência jamais poderiam interpretar papéis de atuação determinantes no enredo, qualificando-se como personagens⁵¹² apenas derivativamente⁵¹³, por menção ou por extensão. Essa sua articulação jamais estaria apta a alterar o *storyline* das negociações na posição original, que invariavelmente conduziriam aos princípios desenhados para as pessoas livres e iguais representadas.

É possível, pois, afirmar que, por mais que as partes da posição original de Rawls não sejam conscientes de suas próprias qualificações ou das qualificações daqueles que representam, elas sabem que possuem, pelo menos, um grau mínimo do considerado necessário nos termos das faculdades morais e racionais aportadas, não quedando em incapacidade permanente⁵¹⁴. O

cit. 2000. p. 230. Nussbaum aponta que esta ênfase em capacidades correlacionadas à cooperação advém do contratualismo, que fundamenta a ideia de que as pessoas só se reúnem e estabelecem por contrato os princípios políticos básicos em certas circunstâncias, a partir das quais seja possível obter vantagens mútuas; incluir, portanto, pessoas que contribuem menos do que um grau mínimo necessário de capacidades está apto a contribuir ou que têm demandas mais onerosas atenta a lógica contratual. NUSSBAUM, Martha. op. cit. p. 130.

⁵¹⁰ SILVERS, Anita. FRANCIS, Leslie, P. Thinking about the good: reconfiguring liberal metaphysics (or not) for people with cognitive disabilities. **Metaphilosophy**, Special Issue: Cognitive Disability and Its Challenge to Moral Philosophy 40, 475–98. 2009. p. 476.

⁵¹¹ Nussbaum entende que Rawls posterga a um estado posterior de natureza legislativa a regulamentação das necessidades de pessoas cegas, surdas, cadeirantes, com doenças mentais graves (incluindo depressão grave) e pessoas com graves impedimentos cognitivos e outros impedimentos de desenvolvimento. NUSSBAUM, Martha. op. cit. p. 139-140.

⁵¹² Um adendo é necessário para que esta alegoria faça sentido, atendendo-se minimamente à dogmática da narratologia. A partir desta, é preciso identificar, quanto ao papel desempenhado no enredo, os personagens protagonistas, antagonistas e os personagens secundários. Neste sentir, as pessoas com deficiência sequer entrariam na qualificação de personagem, na medida em que “o personagem é um ser que pertence à história e que, portanto, só existe como tal se participa efetivamente do enredo, isto é, se age ou fala. Se um determinado ser é mencionado na história por outros personagens mas nada faz direta ou indiretamente, ou não interfere de modo algum no enredo, pode-se não o considerar personagem”. GANCHO, Cândido Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ed. Ática. 2002. p. 14-16. Com efeito, esta parece ser a posição de Silvers e Francis: “So to the extent veil of ignorance approaches model deliberation on idealized or normalized points of view, “defective” agents stand at an initial disadvantage, for there is no position within this system from which their interests are understood, and so in initial deliberations about justice they occupy no position at all”. SILVERS, Anita. “Defective” agents: equality, difference and the tyranny of the normal. In: **Journal of Social Philosophy**, 25th Anniversary Special Issue, p. 154-175. 1994. p. 170.

⁵¹³ NUSSBAUM, Martha. op. cit. p. 189.

⁵¹⁴ Para Cuenca: “Desde estos referentes, las personas con discapacidad no son consideradas en la construcción rawlsiana sujetos primarios de justicia. Los individuos que tratan de llegar a un acuerdo en la posición original acerca de los principios políticos básicos ignoran cuál será su género, su raza, o su clase social, pero saben a ciencia cierta que no serán personas con graves discapacidades. (...) Las personas con discapacidad son tratadas como ‘ciudadanos de segunda’, tanto por lo que respecta a su consentimiento, como por lo que respecta a sus demandas e intereses. En definitiva, la teoría rawlsiana no puede hacer justicia con las personas con discapacidad y las

véu da ignorância ignora, portanto, as pessoas com deficiência que deverão confiar naquelas que delas não são representativas ou fiduciárias para que concebam uma noção de sociedade que seja justa o suficiente para também – e por reverbero – atendê-las. Ademais, se entre as parte persiste a certeza de que nenhuma destas ou dos representados qualifica-se como incapaz, possuindo todos um grau mínimo de talentos e condições físicas e intelectuais, nada garante que elegerão em sua posição original uma estrutura de justiça básica que considere a inclusão das pessoas com deficiência em igualdade de condições com os demais. Há, pois, um empecilho nas condições de alteridade que poderiam conduzir a estruturas inclusivas, uma vez cientes de que, independentemente do que representem, jamais representaram pessoas com deficiências.

Por outro lado, mesmo quando se considera razoável a ideia da linha das capacidades – coerentes com uma cooperação produtiva socialmente, fundamentando a reciprocidade contratual –, cumpre que se denote a impossibilidade de se trasladar do lado de baixo da linha – no qual o malogro do grau mínimo obsta a condição de parte - para o lado de cima. Isto porque mesmo aquelas pessoas com deficiência que pudessem aportar à sociedade tanto quanto os demais, condicionado tal aporte unicamente a determinadas alterações contextuais, estas teriam poucas chances de fazê-lo em uma sociedade pensada entre os integrantes qualificados acima da linha, dado que estes não tiveram que “legislar” princípios de justiça representantes dos interesses dos integrantes abaixo da linha. Apenas em uma fase legislativa posterior à estruturação da justiça, em pleno funcionamento das estruturas básicas daí advindas, poderá a pessoa com deficiência representar-se. Ainda assim, esta percepção ganha contornos complicados ao se considerar que os instrumentos de participação e engajamento social e político foram igualmente pensados por partes que, necessariamente, não possuem deficiência.

Em Liberalismo Político, Rawls aponta este como um dos quatro problemas de sua teoria – ao lado das questões derivadas dos deveres para com as gerações futuras, de direito das gentes, dos direitos dos animais e da natureza. O autor, ao entender a concepção de justiça em uma sociedade equitativa e cooperativa, formada por cidadãos livres, iguais e normais, como a questão fundamental da justiça política, aponta que acidentes ou doenças – ao que tudo indica, em grau incapacitante no tocante ao exercício das faculdades morais que prevê – são desgraças⁵¹⁵ ocorridas durante o curso normal da vida, “eventualidades” em face das quais a

excluye directamente del debate moral”. CUENCA, Patrícia. op. cit. 2012. p. 107-108.

⁵¹⁵ Importante destacar que apesar de não se referir especificamente às pessoas com deficiência, Rawls parece ter estas em mente quando se refere a pessoas que sofrem acidentes ou doenças como frutos das “desgraças” normais do ciclo da vida. Esta passagem representa, com clareza, o reflexo, na teoria de justiça de Rawls, da “teoria da tragédia pessoal da deficiência” descrita por Michael Oliver, mencionada no tópico 2.1.1 deste trabalho. Swain e French descrevem a teoria da tragédia pessoal nestes termos: “In the personal tragedy theory, disability, or rather impairment which is equated with disability, is thought to strike individuals causing suffering and blighting lives.

tomada de providências é necessária. Rawls reconhece, portanto, como problema a questão dos que não satisfazem – temporária ou permanentemente - as capacidades necessárias para assumir o papel de “membros normais e plenamente cooperativos da sociedade ao longo de toda a vida”. Face a este reconhecimento, o autor aloca parcialmente sua resposta para esta questão no provimento de um “atendimento médico normal”, ressaltando, no mais, que a ideia de justiça política não abrangerá todas as situações – adiando, portanto, a questão da deficiência⁵¹⁶.

Postula o autor, ainda, que a concepção igual de justiça – entendida a partir do segundo princípio de justiça, que engloba o princípio da igualdade equitativa de oportunidades e o princípio da diferença⁵¹⁷ – alberga a noção de reparação das desigualdades imerecidas, mencionando especificamente as desigualdades “de nascimento e de dotes naturais”, as quais por não serem merecidas, devem ser compensadas. Rawls aponta que desigualdades inatas devem ser aplainadas. O trato de uma pessoa com deficiência intelectual cujo nascimento é encarado como um fato natural, por exemplo, deve ser alocado no campo do “desvio das contingências em direção da igualdade”. É nesse sentido, Rawls chega a citar que maiores recursos devem ser gastos com a educação dos “menos inteligentes”⁵¹⁸.

Pode-se considerar que tal perspectiva de “desigualdades naturais” constitui-se como uma negação dos modelos social e direitos humanos, uma vez que as barreiras constituem-se enquanto premissas inelimináveis da desigualdade advinda da deficiência no modelo social, ocupando igualmente um espaço relevante dentro do modelo de direitos humanos, que acrescenta, no mais, a abordagem da experiência pessoal enquanto um fator de análise na abordagem da desigualdade. Ademais, o modelo de direitos humanos, ainda quando ressalta o papel da experiência pessoal, não olvida a interrelação entre situação de deficiência e contexto como condicionante da identificação das desigualdades.

Em virtude desta percepção, é notável uma inexistência de congruência entre o modelo de direitos humanos e a aplicação do segundo princípio de Rawls, uma vez que sua concepção de reparação do desvio oblitera as barreiras do meio enquanto fatores determinantes para as disparidades de gozo de igualdade de oportunidades entre as pessoas com deficiência e os demais. Nesse sentido, ao constatar um “menor favorecimento” de um estudante em relação aos

(...) Perhaps the most intrusive, violating and invalidating experiences, for disabled people, emanate from the policies, practices and intervention which are justified and rationalised by the personal tragedy view of disability and impairment. The tragedy is to be avoided, eradicated or ‘normalised’ by all possible means”. SWAIN, John. FRENCH Sally. *Whose Tragedy: Towards a personal non-tragedy view of disability*. In SWAIN, John. et al (eds.) **Disabling Barriers – Enabling Environments**. 2. Ed. London: Sage. 2004.

⁵¹⁶ RAWLS, John. op. cit. 2000. p. 63-64.

⁵¹⁷ Rawls, John. op. cit. 1997. p. 79.

⁵¹⁸ Ibidem. p. 107

demais, o autor aponta, como solução, uma maior alocação de recursos na educação, com vistas a melhorar suas expectativas a longo prazo⁵¹⁹; sua concepção, neste sentir, em muito se alinha aos auspícios da integração escolar, que não demanda qualquer alteração do meio de ensino – mas sim do estudante com deficiência e de suas expectativas, a partir do aprimoramento de suas habilidades em direção a um parâmetro pré-determinado de normalidade.

Do ponto de vista da CIDPCD, o meio e as barreiras nele contidas constituem-se enquanto fatores essenciais no entendimento das desigualdades correlacionadas à situação de deficiência⁵²⁰. A percepção rawlsiana entende a deficiência como um conceito desprovido da dinamicidade convencional, configurado enquanto um dado em si a partir do nascimento ou do acidente – reforçando-se ainda mais a teoria da tragédia pessoal. A investigação se torna ainda mais complexa se se considera que estas pessoas com impedimentos imerecidos, localizadas abaixo da linha das capacidades, vieram à luz em uma sociedade pensada sob os auspícios das negociações empreendidas por representantes daqueles localizados acima da linha das capacidades. Parece razoável concluir que esta sociedade não estará pensada, portanto, para as pessoas com deficiência, sendo permeada por barreiras sociais, jurídicas, políticas e estruturais. Ainda, tanto a linha das capacidades, que denota o grau mínimo titularizado pelas partes reciprocamente⁵²¹ cooperativas, quanto a própria concepção de personalidade moral podem ser consideradas como uma barreiras políticas à igualdade de condições e oportunidades.

Por fim, em Teoria de Justiça, ao abordar as “características dos seres humanos em virtude

⁵¹⁹ Ibidem. p. 107-108.

⁵²⁰ Destaque-se a dupla discordância com o consagrado por Vita, ao entender que “é comum o adepto de posições políticas de esquerda dar uma ênfase maior aos fatores ambientais que condicionam o desempenho de cada cidadão na vida política, econômica e social, ao passo que o direitista típico gosta de enfatizar a capacidade genética herdada. Esta é a cidadela última para onde os políticos e economistas conservadores recuam quando querem justificar as desigualdades sociais existentes. Rawls sugere uma outra estratégia argumentativa para criticar essas desigualdades: importa pouco determinar qual desses dois fatores pesa mais para gerá-las; na prática, é impossível dissociar um do outro e ambos são igualmente arbitrários de um ponto de vista moral”. In: VITA, Álvaro de. Uma concepção liberal-igualitária de justiça distributiva. In: **Rev. Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 14. Nº 39 fev. 1999. Entende-se aqui que a desigualdade das pessoas com deficiência é endossada tanto no começo – estruturação da justiça – como na aplicação – funcionamento das estruturas básicas – de sua teoria, uma vez que a pessoa com deficiência resta alijada da primeira justamente por motivos, em geral, exclusivamente genéticos (associados a ideia de talentos e habilidades naturais) bem como é menoscaba no contexto da segunda etapa, na medida em que as barreiras ambientais e atitudinais deverão ser combatidas em uma sociedade que não pensou o meio como fator intrínseco à desigualdade. Todas estas questões advêm de um entendimento individualista da deficiência, que aloca sua ocorrência no campo da desgraça ou do infortúnio arbitrário.

⁵²¹ Um dos pontos de vista que intentam resguardar a teoria rawlsiana sem, necessariamente, subverte-la é o proposto por Richardson, que desqualifica a reciprocidade enquanto um fator rigidamente relevante na posição original. Partindo desta relativização, o autor admite que a teoria rawlsiana pode ser revista com a inexistência de pessoas que não logrem o mínimo de capacidades – nesta releitura, todas as partes estariam acima da linha de capacidades. RICHARDSON, Henry S. Rawlsian Social-Contract Theory and the Severely Disabled. In: **The Journal of Ethics**. 10(4). p. 419–462. 2006. Contra tal releitura, Nussbaum argumenta que a relativização da reciprocidade descaracteriza a natureza contratualista da teoria de justiça rawlsiana, “uma vez que não podemos estender a ideia central de (...) reciprocidade a pessoas com impedimentos físicos e mentais graves sem (...) cortar laços com a tradição clássica do contrato social”. NUSSBAUM, Martha C. op. cit. 2013. p. 145-149.

das quais eles devem ser tratados de acordo com os princípios da justiça”⁵²², Rawls alinha os atores dotados de tais caracteres de “pessoas éticas”, entendendo as personalidades éticas potenciais nestas contidas como condição suficiente para que se tenha direito à justiça igual. Em outras palavras, a justiça igual é um direito daqueles que tem a capacidade de participar da situação inicial e de agir de acordo com o entendimento comum⁵²³. Neste ponto, os dois arquétipos que fornecem as características dos sujeitos que se articulam no bojo da teoria rawlsiana – qual seja aquele pensado ao início, na concepção da justiça, e aquele estruturado ao final, na aplicação dos princípios de justiça – parecem se sobrepor, de forma que todo aquele que pode participar da situação inicial, pode também ter direito à justiça igual.

A personalidade ética derivada da potencial satisfação das capacidades, aponta Rawls, é sempre satisfeita no seu devido tempo, sendo sempre suprida enquanto condição de garantias de direitos. Aduz que considerar tal condicionamento em uma sociedade idealmente justa é razoável, na medida em que, mesmo que a capacidade não existisse, seria insensato, na prática, negar direitos com base nisso em tal sociedade inteiramente justa⁵²⁴. Isto significa dizer que a sociedade justa idealizada pelos participantes capazes da posição original seria tão justa que não poderia gerar uma negação de direitos com base na falta de capacidade para participar da posição original. Assim, na acepção de Rawls, as pessoas com deficiência, por mais que não possuíssem as faculdades morais exigidas para tomar parte na situação inicial e por mais que não se tivesse estas em mente quando se projetou os princípios da justiça – considerando uma sociedade de pessoas livres e iguais, reciprocamente cooperativas -, seriam albergadas pela justiça unicamente porque a sociedade é justa a este ponto.

Portanto, há, em princípio, dois aspectos de consideração da noção de igualdade em Rawls ao tratarmos da deficiência: o estado da posição inicial, pautado na igualdade das partes representativas da teoria de justiça, e o segundo princípio de justiça, baseado nos princípios da igualdade equitativa de oportunidades e no princípio da diferença. Ante ao analisado, deve-se destacar dois desafios estruturados em virtude da deficiência: a exclusão das pessoas com deficiência da composição inicial de justiça e a noção individualista da desigualdade de

⁵²² RAWLS, John. op. cit. 1997. p. 560.

⁵²³ O autor distingue três níveis em que o conceito de igualdade se aplica. O primeiro refere-se à administração das instituições como sistemas públicos de regras, sendo, neste caso, a regularidade da justiça a consubstanciação da igualdade. No segundo nível, Rawls correlaciona a noção de igualdade a estrutura substantiva das instituições, sendo então o seu significado especificado pelos princípios da justiça que comandam a distribuição de direitos básicos iguais a todas as pessoas. Neste ponto, é importante destacar que, para Rawls, os animais estão excluídos da distribuição, na medida em que não se enquadram no padrão de seres para os quais se deve conceder as garantias de justiça. A terceira camada corresponde justamente à definição de quem é titular do direito à justiça igual, sendo então aqueles que têm capacidade de participar da situação inicial e de agir de acordo com o respectivo entendimento comum. Ibidem. p. 560-561.

⁵²⁴ Ibidem. p. 561-562.

oportunidades ensejada pela situação de deficiência em sociedade. Tais desafios restam denotados por uma percepção de deficiência cujo enfoque é restrito às limitações que a deficiência conjuga em face de um padrão de normalidade de capacidades pré-determinado.

O entendimento de que as teorias de contrato social de matriz rawlsiana não podem fazer justiça às pessoas com deficiência conduziu à estruturação de teorias pensadas especificamente em resposta à esta inadequação. A este teor, Eva Kittay e Martha Nussbaum desenvolveram, respectivamente, ideias de justiça a partir da ética do cuidado e do enfoque das capacidades⁵²⁵. Enquanto a primeira filósofa tece sua teoria a partir da crítica da dependência à igualdade – o que conduz à ideia de interdependência pela igualdade ou, reciprocamente, igualdade pela interdependência⁵²⁶ – a segunda estrutura-se a partir de uma substituição da ênfase no contrato procedimental para a ênfase na justiça substancial com objetivos distributivos⁵²⁷.

Nussbaum aponta que o enfoque das capacidades é o adequado para tratar a questão da deficiência dentro da justiça, sendo esta abordagem apta a exigir que os governos respeitem e implementem garantias humanas centrais, identificadas em uma lista de capacidades. Para a autora, estas capacidades estão no núcleo do conceito de vida humana digna, existindo um nível mínimo para cada capacidade, abaixo do qual considera como inexistentes as condições de possibilidade para um funcionamento verdadeiramente humano⁵²⁸. Parte-se desta ideia para estabelecer uma lista de dez capacidades vitais como exigências centrais para uma vida digna, estabelecendo um rol de requisitos mínimos de garantias para a consecução destas capacidades, sem o adimplemento dos quais uma sociedade não pode ser considerada completamente justa. Tais capacidades são: vida; saúde física; integridade física; sentidos, imaginação e pensamento; emoções; razão prática; afiliação; outras espécies; lazer; controle sobre o próprio ambiente⁵²⁹.

Cuenca entende que a teoria de Nussbaum é, em muitos aspectos, promissora para as pessoas com deficiência; contudo, esta teoria mostra-se menos inclusiva do que declara, sobretudo para algumas pessoas com deficiências específicas⁵³⁰. Do mesmo modo, Barbosa-

⁵²⁵ SILVERS, Anita; FRANCIS, Leslie. op. cit. 2005. p. 41.

⁵²⁶ Kittay parece não objetivar construir uma nova teoria de justiça, conforme aponta a autora: “My claim is that those within relations of dependency fall outside the conceptual perimeters of Rawl’s egalitarianism. (...) I argue that the two principles of justice cannot accommodate the objections of dependency critique unless Rawl’s foundational assumptions are altered. In pointing to omissions in this theory, I contemplate ways in which the Rawlsian position could be amended. Whether the suggestions put forward suffice to make the theory amenable to dependency concerns without introducing new incoherencies for the theory is a question I leave for Rawlsians. My aim is neither to reform Rawl’s political theory, nor to say that it cannot be reformed. Rather, I offer arguments of dependency critique as criterion of adequacy, one applicable to any political theory claiming to be egalitarian”. KITTAY, Eva. op. cit. 1999. p. 79.

⁵²⁷ SILVERS, Anita; FRANCIS, Leslie. op. cit. 2005. p. 42.

⁵²⁸ NUSSBAUM, Martha C. op. cit. 2013. p. 83-85.

⁵²⁹ *Idem*. p. 90-93.

⁵³⁰ CUENCA, Patricia. op. cit. 2012. p. 109-111.

Fohrmann entende que a inclusão do discurso de Nussbaum “abrange as pessoas com múltiplas formas de deficiências graves, mas não as extremas ou profundas que impeçam a pessoa de estabelecer qualquer vínculo com o meio familiar e social”⁵³¹. Este também é o entendimento de Stein, ao apontar que o enfoque das capacidades não é suficiente para empoderar as pessoas com deficiência no que diz respeito a seu direito de estar no mundo. Para o autor, o esquema de Nussbaum falha ao reconhecer a dignidade plena como predicado apenas daqueles cujos funcionamentos ocorrem acima do considerado mínimo⁵³². Neste sentido, a consideração das capacidades centrais como elementos estritamente determinantes de uma vida com dignidade pode conduzir a qualificação como menos dignos dos sujeitos que não as possuem.

Por este motivo, Silvers e Francis afirmam que fixar parâmetros mínimos de capacidade pode conduzir a opressões, derivadas, primeiramente, da identificação dos que jamais atingiram estes padrões, os anormais, que poderão vir a ser estigmatizados, e, secundamente, da noção de retribuição aos recursos alocados para a aquisição do grau mínimo de capacidades, que eventualmente gera a assimilação de pessoas que não podem ser assimiladas ou para quem a assimilação é extremamente dolorosa⁵³³. Tais advertências parecem se concretizar na passagem em que Nussbaum, ao falar de sua percepção acerca da vida de Sessa⁵³⁴, entende que o não alcance das capacidades centrais por parte desta é um evento extremamente lastimável, uma vez que, quando alguém não as alcança, essa é uma ocorrência infeliz. Nussbaum entende que as capacidades constantes em sua lista são realmente importantes e boas e que não ter aptidão

⁵³¹ BARBOSA-FOHRMANN, Ana Paula. op. cit. 2017. p. 751.

⁵³² STEIN, Michael. Disability Human Rights. In: **California Law Review**, vol 95. nº 1, págs. 75-121. 2007. p. 101-102.

⁵³³ SILVERS, Anita; FRANCIS, Leslie. op. cit. 2005. p. 54-55.

⁵³⁴ Sessa é filha de Eva Kittay, tendo motivado pessoalmente as teorias desta. Para entender as diferenças de perspectiva de Kittay e Nussbaum, é importante cotejar as palavras com as quais as duas a descrevem. Nussbaum fala: “Sessa (...) é uma jovem mulher de vinte e tantos anos. Cativante e carinhosa, ama música e vestidos bonitos. Responde com alegria ao afeto e admiração dos outros. Sessa balança ao ritmo da música e abraça seus pais. Mas jamais poderá andar, falar ou ler. Por causa de uma paralisia cerebral congênita e retardo mental grave, será sempre profundamente dependente dos outros. Precisa ser vestida, lavada, alimentada e que a levem para passear pelo Central Park em cadeira de rodas.” E depois: “Considerando tudo isso, ela tem portanto, uma expectativa pequena de desfrutar o gozo espontâneo da sexualidade e da criação de filhos, e talvez nenhuma perspectiva de uma vida com atividade política significativa, iniciada por ela própria. (...) Assim, o que temos claramente de dizer, me parece, é que algumas das capacidades na lista não serão atingíveis por ela, mas que isso é extremamente lastimável, não um sinal de que ela esteja florescendo em uma forma diferente de vida.” NUSSBAUM, Martha C. op cit. 2013. p. 117,236. A descrição de Kittay, por outro lado, conjuga de uma perspectiva diversa: “How to speak of it? How to describe it? Joy. The capacity for joy. The babbling-brook laughter at musical joke. The starry-eyed far away look as she listens to Elvis crooning ‘Love Me Tender’, the excitement of her entire soul as the voices blare out ‘Alle Menschen weder Brüder’ in the choral ode of Beethoven’s Ninth Symphony, and the pleasure of bestowing her kisses and receiving the caresses in turn. All variations and gradations of joy. Spinoza characterized joy as the increase in our power of self-preservation and by that standard, Sessa’s is a very well-preserved self. Yet she is so limited. She cannot speak. She cannot even say ‘Mama’ – though sometimes we think she says ‘Aylu’ (our translation, ‘I love you’) (...) Given the scope and breadth of human possibilities and capacities, she occupies a limited spectrum, but she inhabits it fully because she has the most important faculties of all. The capacities for love and for happiness.” KITTAY, Eva. op. cit. 1999. p. 151-152.

para atingi-las é uma tragédia – lembrando a concepção da já citada teoria da tragédia pessoal.

Mais interessante ainda é seu entendimento de que, se fosse possível curar Sesha de forma a trazê-la para um nível mínimo de capacidades, isto seria feito em face de seu enfoque das capacidades. A autora toca, ademais, no ponto crucial da eugenia tão amplamente rechaçada pela crítica expressivista, entendendo que “se pudéssemos interferir nos seus aspectos genéticos já no útero, de modo que ela não nascesse com impedimentos tão graves, então, de novo, isso seria o que uma sociedade digna deveria fazer”⁵³⁵. Esta postura diferencia-se integralmente da ideia de prevenção albergada pelo modelo de direitos humanos, dado que a prevenção qualifica-se como um trabalho que não se pauta em mensagens negativas acerca da deficiência⁵³⁶.

Tais aspectos da teoria de Nussbaum determinam o tratamento das políticas de educação a partir do enfoque de capacidades. Apesar de assegurar que, no âmbito da educação de pessoas com deficiência, o respeito a individualidade deve estar acima de tudo, seu enfoque demanda que a efetivação do direito à educação se estruture em direção às capacidades pré-determinadas em sua lista. Por isto, aponta a autora que, caso haja, comprovadamente, mais benefícios para uma pessoa com deficiência na educação especializada, deverá o estado endossar tal segregação. Citados benefícios apresentam-se, primeiramente, quando a segregação causar um desenvolvimento cognitivo maior que a inclusão e, em segundo lugar, quando o comportamento de crianças com determinadas deficiência possa conduzir à estigmatização e ao ostracismo⁵³⁷.

Acredita-se aqui que a efetivação do direito à educação insculpida no art. 24 da CIDPCD não tem por meta o aprimoramento de capacidades específicas. Não se quer dizer, com isto, que a educação inclusiva não gere o desenvolvimento cognitivo; contudo, considerar este objetivo como meta direta da efetivação da educação consiste em menoscar a prerrogativa educacional daqueles que apenas a atingirão limitadamente. Ademais, ao que tudo indica, as duas situações analisadas por Nussbaum como justificadoras da segregação parecem consagrar não o viés da inclusão, enquanto um paradigma que demanda a reestruturação da instituição de ensino para melhor atender às demandas de todos – dos com e sem deficiência. Nussbaum considera um

⁵³⁵ NUSSBAUM, Martha C. op cit. 2013. p. 236-238.

⁵³⁶ Veja-se, novamente, que Shakespeare cita justamente o exemplo do trabalho de prevenção na paralisia cerebral, a qual é pode ser gerada por partos prematuros e complicações durante o parto. Os cuidados durante a gestação no sentido de reduzir a incidência de paralisia cerebral não expressam uma mensagem negativa acerca da qualidade de vida ou das capacidades das pessoas com paralisia cerebral. Já a ideia de que seria melhor corrigir seus impedimentos com intervenções no estágio uterino conduz a noção de que é melhor corrigir a deficiência do que arcar com a tragédia de se viver uma vida com paralisia cerebral. SHAKESPEARE, Tom.op. cit. 2014. p. 120.

⁵³⁷ Esta última situação é ilustrada por Nussbaum em uma assertiva acentuadamente estereotipada, que parece olvidar às noções de medidas de apoio individualizadas e de fornecimento de apoios necessários: “Crianças com síndrome de Down são normalmente dóceis e fáceis de conviver. Em contrapartida, a síndrome de Asperger de Arthur, combinada com tiques nervosos da síndrome de Tourette, incomoda as outras crianças, mesmo quando são encorajadas a serem compreensivas”. NUSSBAUM, Martha C. op. cit. p. 253-254.

ambiente em que as opções paradigmáticas são a segregação e a integração, porquanto o estudante com deficiência tenha que normalizar-se, angariando as mesmas habilidades cognitivas que os demais, ou segregar-se, em virtude de seu patente estado de anormalidade.

Conforme Karagiannis, o valor social da igualdade é consistente apenas com o ensino inclusivo, sendo, pois, premente a necessidade de garantirem-se apoios aos estudantes com deficiência, tornando-os então participantes e colaboradores da sociedade inclusiva do porvir, segundo suas capacidades e potencialidades próprias⁵³⁸. Para o autor, é necessário evitar paradigmas do passado, como a integração e a segregação, que justificavam um tratamento desigual em relação aos demais⁵³⁹. Por esta perspectiva, a teoria de Nussbaum é insuficiente, por não ser inclusiva e por não estruturar a noção de igualdade da qual derivam os postulados da igualdade de oportunidades e da não discriminação, fincados como baluartes do direito à educação inclusiva – de maneira concorde ao modelo de direitos humanos de deficiência.

Kittay, por outro lado, propõe o que chama de crítica da dependência à igualdade rawlsiana, evidenciando a negligência da dependência e as consequências desta omissão em teorias que buscam abordar a igualdade e a justiça social. Para tanto, a autora elucida inicialmente cinco pressuposições que afirma estarem no plano de fundo do conceito de igualdade em Rawls, argumentando que teorias de justiça que as ignorem manterão a estruturação dos princípios inaptos à responder às objeções da crítica da dependência⁵⁴⁰. Inicialmente, cumpre sublinhar que a dependência, em Kittay, nada mais é do que um aspecto natural da vida humana, que não surge somente em circunstância excepcionais, sendo chamado de “trabalho de dependência” o realizado por os que atendem às demandas dos dependentes⁵⁴¹.

⁵³⁸ KARAGIANNIS, Anastasio et al. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan. STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores..** Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Armet. 1999. p. 27-28.

⁵³⁹ É preciso repisar que os argumentos coligidos pela CIDPCD reconhecem que os argumentos em favor do paradigma da inclusão não são apenas de natureza pedagógica, mas também jurídica, conforme apontado por Barbosa-Fohrmann et al: “A defesa pela prevalência da ‘inclusão’ sobre a ‘integração’ não se restringe aos argumentos levantados por acadêmicos da área de Educação. Ela também é justificada por fundamentos jurídicos, permitindo-nos afirmar que, no caso das pessoas com deficiência, não existe mero ‘direito à educação’ ou simples ‘direito de acesso ao ensino fundamental’, mas verdadeiro ‘direito de acesso inclusivo ao ensino fundamental’”. BARBOSA-FOHRMANN, Ana Paula; ANGELICA, Thiago da Costa Sá. Crianças com deficiência e o acesso à educação fundamental no Brasil: inclusão ou integração? Uma análise a partir do direito constitucional. Doi: 10.5020/2317-2150.2014. v19n1p09. **Pensar-Revista de Ciências Jurídicas**, v. 19, n. 1, p. 9-34, 2014. p. 21.

⁵⁴⁰ KITTAY, Eva. 1999. Op cit. p. 76-79.

⁵⁴¹ Neste ponto, é importante ressaltar o papel de destaque que a autora dá para a construção de um paradigma de cuidador ou trabalhador de dependência que considera cuidado, preocupação e conexão como postulados. Clarifica, contudo, algumas ressalvas. Primeiramente, a noção de interdependência, na qual há o cuidado simultâneo e recíproco, que pode ocorrer quando uma das partes em uma relação não está profundamente impedida ou está em um jeito diferente da outra parte. Em segundo lugar, o trabalho de dependência não precisa estar no encargo de uma só pessoa, uma vez que a justa distribuição do trabalho de dependência é central para a sua crítica. Em terceiro lugar, o fato de existirem cuidadores que tem o desenrolar de seu trabalho como uma profissão, qualificando-os dentro de uma classe laboral, o que não dirime as questões distributivas que demandam o compartilhamento do trabalho de dependência. KITTAY, Eva. op. cit. 1999. p. 29-32.

A primeira das cinco pressuposições contestadas por Kittay diz respeito às circunstância da justiça rawlsianas, tanto objetivas quanto subjetivas⁵⁴², que ignoram as necessidades da dependência nas questões distributivas concernentes à escassez moderada de recursos, como um dos fatores que torna viável e desejada a cooperação na posição original. As representações na posição original são incapazes de resolver problemas derivados da dependência. Isto porque as partes na posição original estariam a representar uma linha contínua geracional, em virtude do que Rawls as qualifica como “chefes de família que têm, portanto, um desejo de promover pelo menos o bem-estar de seus descendentes mais próximos”⁵⁴³. A interpretação de que as partes representam pessoas ligadas por uma continuidade advém da necessidade de impedir o depauperamento de recursos face à representação por partes possivelmente desinteressadas na manutenção de recursos para a geração seguinte, o que leva Rawls ao princípio da poupança justa, qualificando pelo “entendimento entre gerações no sentido de que cada uma carregue a sua respectiva parte do ônus de realizar e preservar uma sociedade justa”⁵⁴⁴.

Kittay aponta que isto constitui uma séria constrição às concepções individuais de bem, contudo é um entendimento necessário – não irracional ou desarrazoado. Se é necessário um princípio para garantir que os recursos de uma geração não sejam depauperados na passagem para a outra, será também necessário um princípio similar para garantir o bem-estar dos dependentes e de seus cuidadores, uma vez que há fundamento para uma motivação nada mais que natural face ao conhecido processo de desenvolvimento humano, no qual há, pelo menos, duas fases de dependência – infância e velhice. Se as considerações intergeracionais são abordadas na teoria de justiça, seria de se esperar que elementos naturais da existência humana fossem igualmente endereçados – o que deixa de ser o caso face à idealização de Rawls de parte que representa uma pessoa livre, igual, independente e plenamente cooperável⁵⁴⁵.

A segunda crítica de Kittay aborda a concepção de Rawls de sociedade bem organizada na qual todos são cidadãos inteiramente cooperativos, sendo estes os destinatários dos princípios de justiça. Os casos em que impedimentos de ordem mental ou física obstam esta plena cooperação ou geram gastos demasiados são considerados, em Rawls, moralmente irrelevantes para a concepção inicial dos princípios da justiça. Neste sentido, a adoção da norma

⁵⁴² Em Rawls: “as circunstâncias de justiça podem ser definidas como as condições normais sob as quais a cooperação é tanto possível quanto necessária. (...) Primeiro, existem as circunstâncias objetivas que tornam a cooperação humana simultaneamente possível e necessária. Assim, muitos indivíduos coexistem ao mesmo tempo em um mesmo território geográfico definido. (...) Em segundo lugar, há uma condição de escassez moderada implícita, para atender a uma ampla gama de situações. As circunstâncias subjetivas são os aspectos relevantes dos sujeitos da cooperação, das pessoas que trabalham juntas”. RAWLS, John. op cit. 1997. p. 136-137.

⁵⁴³ Idem. p. 111.

⁵⁴⁴ Ibidem. p. 321.

⁵⁴⁵ KITTAY, Eva. op cit. 1999. p. 83-88.

de que todos são membros plenamente cooperativos durante o curso de uma vida dá plausibilidade ao modelo de cidadão da sociedade ideal como partes na posição original que estão simetricamente situadas⁵⁴⁶. Kittay aponta que entre a idealização e a realidade, há o perigo de esta pressuposição colocar os dependentes e os cuidadores na pior posição ao priorizar a escolha de princípios de justiça apenas para os que funcionam independentemente, sem terem encargos de cuidado com outros. Isto porque o véu da ignorância não funciona como um dispositivo que evidencie estes estados naturais de dependência e de trabalho de dependência, uma vez que só abarca noções de cidadãos plenamente iguais e livres⁵⁴⁷.

Em terceiro lugar, Kittay avalia a pressuposição de Rawls de que todos são plenamente capazes de entender e cumprir os princípios de justiça e de que, em virtude de sua liberdade, cada pessoa é uma fonte auto originária e auto autenticada de reivindicações válidas e justas. Para contestar a primeira noção – cada pessoa como uma fonte auto originária de reivindicações válidas – a autora menciona a situação de uma mãe cuja reivindicação seja o direito à educação de seu filho ou filha. Do mesmo modo, os cuidadores também reivindicam - e têm o papel social de fazê-lo – garantias não para si, mas para os que deles dependem. Nesta situação, a liberdade na concepção do bem está vinculada a reivindicações originadas de outros, o que derroga a percepção do trabalhador de dependência como uma fonte auto originária de reivindicações⁵⁴⁸.

Em relação à posterior alusão de Rawls aos indivíduos como auto autenticadores de suas reivindicações, Kittay argumenta que, de fato, o problema das reivindicações perpetradas por cuidadores em nome de dependentes, tais como o direito à educação, é resolvido por uma concepção ampliada do *self*. Contudo, a noção de que o papel de cuidador é escolhido livremente é contestada pela clara visão fornecida na elucidação da caracterização geminada e estereotipada da mulher como subordinada e como naturalmente cuidadora. Nesta forma, a liberdade enquanto fonte da auto autenticação pode não ser uma solução viável se a igualdade não permear a distribuição do trabalho de dependência e, necessariamente, as questões

⁵⁴⁶ Sobre a simetria, importante o apontado por Kittay: “The symmetries that allow the rational party to simulate the commitments of a rational and reasonable person do not hold for conditions pertinent to the dependency relation, and fail even on the weaker interpretation of the norm of full functioning. Whether we say that we are fully cooperating members of society throughout our lives, or over the course of our lives, the idealization is questionable at best, or pernicious at worst. Its virtues springs from the Kantian position that autonomy is that feature of human existence that gives our dignity. But it fosters a fiction that the incapacity to function as fully cooperating societal members is an exception in human life, not a normal variation; that the dependency is normally too brief and episodic to concern political life, rather than constituted by periodic, and often prolonged, phases of our lives who costs and burden ought to be justly shared”. Idem. p. 92.

⁵⁴⁷ Ibidem. p. 88-93.

⁵⁴⁸ Neste ponto, a autora faz a importante ressalva de que o desempenho pelo cuidador da reivindicação que se origina no outro deve vir da liberdade. Quando não vem, evidencia uma má estruturação não do trabalho de dependência, mas sim da noção de liberdade: “If dependency work appears oppressive, it is because the norm of freedom is shaped without attention to the role of dependency in our lives”. KITTAY, Eva. Ibidem. p. 96.

distributivas afetas à dependência. Assim, a solução de Rawls finda por colocar o problema da dependência na esfera privada, estruturando um panorama em que reivindicações acreditadas como auto autenticadas são, na realidade, heterônomas, sem se analisar isto no bojo da justiça⁵⁴⁹.

Como quarta pressuposição rawlsiana criticada, Kittay aborda a questão das duas faculdades morais - senso de justiça e concepção própria de bem – como pressupostos de bens primários indexados⁵⁵⁰. A pergunta da autora direciona-se à adequação do endereçamento possibilitado por esta lista de bens primários no que diz respeito aos que dependem e àqueles que cuidam desses, entendendo que uma releitura da teoria de justiça rawlsiana que pretenda atender às questões propostas pelas demandas da dependência deve expandir a lista de faculdades morais e emendar a lista de bens primários. Quanto às faculdades morais, a filósofa entende como necessária a inclusão da capacidade de responder à vulnerabilidade com cuidado⁵⁵¹. A partir da inclusão desta faculdade, há espaço para a concepção de bens que incluam, igualmente, o bem tanto de ser cuidado em uma relação de dependência responsável – quando e se uma pessoa não puder cuidar de si mesma – quanto o de responder às demandas de dependência dos outros sem incorrer em sacrifícios indevidos.

Por fim, como quinta crítica, Kittay aborda a concepção de cooperação que supõe a igualdade entre as partes em um sistema cooperativo. A cooperação social demanda, além da ação coordenada eficientemente organizada e guiada por regras reconhecidas, a existência de termos equânimes de cooperação, os quais são aceitados por racionais e razoáveis. Para Kittay, é racional e razoável incluir as questões da dependência nos termos equânimes de cooperação, dado que a dependência é um estado pelo o qual todo e qualquer indivíduo, sem embargo de seu funcionamento total no momento da concepção dos princípios de justiça, será pelo menos uma vez dependente de cuidados e poderá vir a ser um cuidador. Neste sentido, a limitação do entendimento de cooperação social a interações entre pessoas completamente funcionais e independentes obscurece ou minimiza as contribuições dos dependentes – que mesmo na sua dependência contribuem para natureza contínua das relações humanas – e dos cuidadores⁵⁵².

⁵⁴⁹ Idem. p. 93-99.

⁵⁵⁰ A definição de bens primários em Rawls refere-se àquilo que as pessoas precisam para manter seus status de cidadãos livres e iguais e de membros sociais completamente cooperadores durante um período completo de vida. O autor aponta que os “bens sociais primários, em categorias amplas, são direitos, liberdades e oportunidades, assim como renda e riqueza”, acrescentando, ainda, o “talvez o mais importante bem primário”, qual seja a auto-estima. RAWLS, John. Op cit. 1997. p. 98, 487.

⁵⁵¹ “A justice which does not incorporate the need to respond to vulnerability with care is incomplete, and a social order which ignores care will itself fail to be just”. KITTAY, Eva. op. cit. 1999. p. 100-103.

⁵⁵² KITTAY, Eva. op cit. 1999. p. 105-109. Neste ponto, Kittay desenvolve a ideia da interdependência a partir da expansão da noção de reciprocidades: “(...) we need a concept of interdependence that recognizes a relation – not precisely of reciprocity but of nested dependencies – linking those who help and those who require help to give

Tendo por base as críticas de Kittay à concepção tradicional de igualdade em Rawls, este trabalho percebe a noção da igualdade como base da efetivação do direito à educação inclusiva. A preocupação em estabelecer esta base reside em priorizar uma concepção ética de educação inclusiva que não coloque o indivíduo autônomo e racional como o ideal irrefutável de sua estruturação, eclipsando-se a importância da dependência e a noção de que todos têm necessidades específicas, com e sem deficiência. Fundamenta-se, pois, este trabalho na ideia de que a igualdade inserta nos postulados da igualdade de oportunidades e não discriminação não consiste em um combate às desigualdades puramente naturais – como em Rawls – ou um aplainamento das capacidades das pessoas com deficiência a uma lista pré-determinada – como em Nussbaum. Nesse sentido, as condições pessoais de cada estudante com deficiência não podem ser comparadas com um parâmetro de normalidade pré-determinado e específico.

Ademais, o art. 24 da CIDPCD não inclui o desenvolvimento de capacidades específicas em seus objetivos, indicando que o direito à educação inclusiva não se direciona ao aprimoramento de fatores tão específicos quanto no enfoque de capacidades. Neste sentido, o argumento desta seção é de que um enfoque de igualdade pautado em uma lista específica de capacidades ou na plena cooperação e funcionalidade não respalda a efetivação do direito à educação inclusiva de pessoas com deficiência, prerrogativa cujo fundamento não resta derogado face a uma pretensão capacitista de total impossibilidade de logro da autonomia pelo titular. Esta ideia se insculpe, por exemplo, na noção de que, embora as medidas de apoio garantidas na CIDPCD possa visar à promoção da autonomia, caso esta ideia pré-fixada de autonomia não seja jamais lograda, isto não derogará o direito primordial à educação inclusiva.

Este trabalho adota a crítica de Kittay à igualdade a partir da dependência como a mais acertada para lidar com a temática dos direitos às pessoas com deficiência. No âmbito do direito à educação, as ideias postuladas pela autora confluem para a asseguuração de uma efetivação da prerrogativa educacional com base na igualdade – consubstanciada nas noções de igualdade de oportunidades e de não-discriminação –, que, concomitantemente, garante o fornecimento do apoio necessário e das medidas de apoio individualizadas. Opta-se, assim, pela noção de interdependência⁵⁵³ de Kittay, portanto, para estruturar a noção de igualdade ínsita aos dois

aid to those who cannot help themselves”. Idem. p. 107.

⁵⁵³ A noção de interdependência é mencionada, ainda, por Barbosa-Fohrmann et al quando trata dos direitos sociais a partir do modelo assistencialista, afirmando que “nesse modelo, existe uma ótica de cuidado, que enxerga as pessoas como entes sociais, interdependentes, que dão e recebem suporte e assistência durante suas vidas. (...) O reconhecimento e o respeito das condições de dependência, bem como o fomento às relações sociais e interconexões são parte da existência humana. Nesse sentido, a dependência não é um estado descartado de ser, é uma condição comum da vida, às vezes temporária, às vezes permanente. Além disso, por intermédio dela, podem ser revelados outros aspectos da humanidade: a conexão existente entre as pessoas, a necessidade que umas possuem das outras e a habilidade de prover cuidado”. Ao fim, os autores destacam ainda a necessidade de

postulados de efetivação do direito à educação inclusiva. Do mesmo modo, entende-se aqui que todas as concepções de igualdade pautadas em um parâmetro de normalidade, indiferente à diferença, devem ser revistas sob o prisma da deficiência.

Neste ponto, é preciso fazer a ressalva de que, em relação às pessoas com deficiência e tendo por base uma conceituação totalmente desprovida de valorações e mais simplista, a “deficiência” enquanto falta ou ausência de eficiência pode mesmo ser considerada um caractere dos sistemas jurídicos baseados em teorias de justiça inaptas a albergar estes sujeitos. A deficiência jurídica, em uma analogia, configura-se na existência de barreiras filosóficas e políticas internas enfrentadas na tentativa de tratar com base na igualdade as pessoas com impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Caso tais barreiras não sejam abordadas pela pesquisa jurídica, pode ser um desafio epistemologicamente intransponível o de garantir direitos a pessoas com deficiência, sobretudo as que tenham deficiências intelectuais severas – tais como o direito à educação com base na igualdade de oportunidades e não discriminação. Isto se aprofunda quando lidamos com a ideia de, por exemplo, efetivar esse direito de forma orientada à participação plena e efetiva em sociedade de indivíduos que nem mesmo na concepção inicial de justiça puderam fazer-se presentes.

Por fim, a partir da releitura oportunizada pela noção de interdependência, é possível entender criticamente os objetivos propostos pelo art. 24 da CIDPCD, uma vez que o novo entendimento de igualdade, fincado na base da efetivação do direito à educação, demanda uma revisão crítica dos entendimentos acerca das noções de pleno desenvolvimento do potencial humano, senso de dignidade e autoestima, fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana, máximo de desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos, da criatividade e das habilidades e participação social. Para estabelecer uma denominação sumária e não-exaustiva destes conceitos, considerando a configuração adotada neste trabalho, revisam-se a seguir determinadas noções fundamentais constantes nos objetivos da efetivação do direito à educação inclusiva.

2.3.2. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima e o máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais

O primeiro objetivo fixado no parágrafo primeiro, alínea a, do art. 24 da CIDPCD pode ser fracionado em duas partes: o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de

assistência conduzir à independência, apontando um meio-termo entre os modelos assistencialista e liberal, a partir do qual “o cuidado é um recurso valioso, assim como receber cuidados deve ser visto como uma oportunidade de aumentar a independência e a escolha”. BARBOSA-FOHRMANN, Ana Paula et al. op. cit. 2012. p. 157-159.

dignidade e autoestima e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana⁵⁵⁴. A alínea ‘b’ deste mesmo preceptivo refere-se ao objetivo de máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais. Por fim, a alínea ‘c’ diz respeito ao objetivo de promoção da participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. Por se entender que há uma pertinência temática entre a primeira parte da alínea ‘a’ e a alínea ‘b’ e a segunda parte da alínea ‘a’ e a alínea ‘c’, estes objetivos serão analisados aqui segundo esta associação.

Fixado como primeiro objetivo da efetivação do direito à educação inclusiva, o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima é acordante com a percepção aqui firmada de que a educação consiste em um processo de realização do ser, sendo a inclusão o paradigma segundo o qual este processo se desenrola. Do mesmo modo, ao estabelecer enquanto objetivo da educação o máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, e de suas habilidades físicas e intelectuais, a CIDPCD transparece à ideia de que o direito a ser assegurado não considera, em sua efetivação, um padrão pré-estabelecido e uno de quais são os caracteres desejáveis, a serem adquiridos por um estudante com deficiência face sua efetivação.

É preciso novamente ressaltar a crítica pós-estruturalista a expressões como “desenvolvimento do potencial humano”, em virtude da discordância com as categorizações de anormalidade e normalidade, que previamente estipulam o que melhor se qualifica no campo do “naturalmente” ou “normalmente” humano. Do mesmo modo, a questão do máximo desenvolvimento da personalidade, dos talentos, da criatividade e das habilidades no âmbito das políticas públicas educacionais recebe duras críticas, uma vez que pode conduzir a uma prefixação do que venha a configurar a normalidade do máximo desenvolvimento, sem que se questione os processos que conduzem à categorização da anormalidade⁵⁵⁵.

⁵⁵⁴ Estes objetivos da efetivação relacionam-se, ainda, aos objetivos análogos insculpidos na DUDH – art. XXVI, parágrafo 2: “A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” - e no PIDESC – art. 13, parágrafo 1: “Os Estados Partes do presente Pacto (...) concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais”.

⁵⁵⁵ Expressivamente, Donald aponta: “É por isto que suspeito de programas educacionais planejados para “desenvolver o potencial criativo das pessoas” ou de esquemas políticos que prometem criar “as condições de uma plena realização dos talentos humanos”. Essas pretensões não apenas negam a impossibilidade da educação e do governo; ao fazê-lo, elas também entregam aos pedagogos e aos filósofos ou aos líderes de partido a autoridade para definir o que é a natureza humana, possibilitando-lhes, assim, impedir o diálogo necessário sobre (por exemplo) os propósitos da educação em uma democracia.” DONALDS, James. Liberdade bem-regulada. In: SILVA, Tomaz Tadeu da et al (orgs.). **Pedagogia dos monstros**: Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica. p. 83.

Por outro lado, a ideia de dignidade humana como fundamentadora de direitos prestou-se, em sua história conceitual, a uma proteção e uma exclusão concomitantes, porquanto o padrão nela referenciado associa-se, em sua matriz, a uma concepção iluminista de ser humano, qualificado por características estéticas e éticas específicas, consubstanciadas estas nas noções de capacidade – para raciocinar, sentir e comunicar-se - e de exercício de funções sociais – derivadas da consecução de planos de vida úteis à sociedade ou comunidade. Pode-se dizer que estes conceitos, neste sentido, estabeleceram-se tradicionalmente ao arripio da deficiência.

Com efeito, uma vez considerada enquanto base da efetivação do direito à educação inclusiva uma perspectiva de igualdade advinda do percebido em Rawls ou Nussbaum, a desigualdade de efetivação dos potenciais educacionais entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência, pode ser vista, respectivamente, como um fruto da condição individual e do malogro dos funcionamentos e capacidades básicas. Estes dois entendimentos partem de uma concepção bastante clara de valorização da normalização, enquanto processo de viabilização da posse ou do desenvolvimento de capacidades específicas atinentes ao projeto capacitista, que coloca a dependência e os estados não-autônomos enquanto fatores a serem superados. Constatada a impossibilidade de superação destes, a efetivação do direito à educação inclusiva perderia, neste contexto, parte de sua razão de ser, uma vez que se qualificaria não como um processo de realização da pessoa, e sim como instrumento ou guia de logro de determinados estados pré-determinados de normalidade, atinentes às ideias de autonomia e independência.

Contudo, a crítica da dependência e o modelo de direitos humanos oportunizam um entendimento de que o estado de dependência e de cuidado não estão na anormalidade, compondo, em verdade, fases do desenrolar das relações humanas. Por este motivo, a efetivação do direito à educação, uma vez considerados os pressupostos da crítica da dependência, será devida ainda que a autonomia ou o logro de certas capacidades não seja possível. Isto não significa que a educação não deve estar orientada para a emancipação e autodeterminação; contudo, fixar estes como objetivos primordiais da educação inclusiva pode ensejar a institucionalização de um projeto excludente sob a bandeira da inclusão.

Entende-se aqui que a CIDPCD aborda o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima sem considerar uma noção vitruviana do que venha a ser o homem plenamente desenvolvido, no qual o senso de dignidade e autoestima está integralmente completado. Neste sentido, elementar a percepção proposta por Mantoan, que ao elucidar as diversas formas pelas quais o conhecimento pode ser atingido, aponta que a aprendizagem, nessas circunstâncias, ora destaca o lógico, o intuitivo, o sensorial, ora os aspectos socioafetivos dos alunos. Neste processo, vale o que os alunos são capazes de aprender

em um dado momento e o que é possível oferecer-lhes de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades⁵⁵⁶.

Nesse sentido, ao estabelecer o desenvolvimento do potencial humano como um dos objetivos visados, a CIDPCD não parte de uma concepção padronizada de desenvolvimento⁵⁵⁷, deixando margem para um entendimento positivo das peculiaridades intrínsecas aos estudantes com e sem deficiência. Esta interpretação favorece a todos os estudantes, na medida em que garante que a educação enquanto um processo permanente, individualizado, a partir do qual o senso de dignidade e de autoestima pode ser despertado sem que capacidades ou funcionamentos específicos precisem ser logrados. Um caminho feito ao andar, em suma.

Da mesma forma, ao abordar como objetivo de efetivação o máximo desenvolvimento da personalidade, dos talentos, da criatividade e das habilidades, a CIDPCD parte da mudança paradigmática proposta pela inclusão, que deixa para trás os paradigmas da exclusão, da segregação e da integração, centrados primordialmente no déficit e nas impossibilidades ou dificuldades de aprendizagem. A inclusão demanda que se pense a escola a partir do estudante, e não o estudante a partir da escola, em virtude do que esta deve estar atenta a seus próprios desafios em fornecer o melhor ambiente pedagógico, estrutural e social para o máximo desenvolvimento da personalidade, dos talentos, da criatividade e das habilidades de todos e todas. Igualmente, a fixação deste objetivo tende a romper com os estereótipos advindos da noção de incapacidade de aprendizado, em face do que Mantoan aponta que o professor é levado a abandonar crenças e comportamentos que negam ao aluno a possibilidade de aprender a partir do que sabe e chegar até onde é capaz na construção do conhecimento⁵⁵⁸.

Do mesmo modo, o CDPD, em sua Observação Geral nº 4 estabelece que este objetivo em específico aborda o fato de que a educação das pessoas com deficiência muitas vezes se concentra em uma abordagem do déficit e das incapacidades, o que gera a limitação de suas oportunidades educacionais segundo premissas pré-definidas e negativas de seu potencial. Em face disto, os Estados Partes devem apoiar a criação de oportunidades para desenvolver as forças e talentos únicos de cada pessoa com deficiência. Isto significa que não se deve visar ao desenvolvimento de uma lista pré-fixada de talentos ou habilidades, mas sim das habilidades específicas de cada um, em face do que o processo pedagógico deve iniciar a partir da

⁵⁵⁶ MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A propósito de uma escola para este século. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **Para uma escola do século XXI**. Campinas: UNICAMP/BCCL. 2013. p. 104..

⁵⁵⁷ No mesmo sentido, Jannuzzi: “Essencialmente, esta é a proposta de toda a educação: desenvolvimento pleno do homem, que se faz no conjunto, na troca com todos os outros, com o falar e o fazer apropriando-se de toda a construção da cultura humana”. JANNUZZI, Gilberta. op. cit. 2007. p. 62.

⁵⁵⁸ MANTOAN, Maria Teresa Eglér. op. cit. 2013. p. 113.

consideração das potencialidades de cada pessoa.

A CIDPCD, ao estabelecer o máximo do desenvolvimento destes caracteres como objetivo da efetivação do direito à educação é, portanto, categórica: não se visa a um mínimo desenvolvimento ou mesmo a um razoável desenvolvimento. É o máximo do desenvolvimento que se deve buscar, independentemente de este configurar-se ou não em face de um panorama de autonomia e independência⁵⁵⁹. Este desenvolvimento máximo – não pré-fixado e, face à natureza processual da educação, jamais finalizado – deve infirmar a crença de que as pessoas com deficiência não podem aprender ou de que uma pré-avaliada impossibilidade de lograrem a autonomia total dirime seu direito à educação. Por este motivo, pode-se alegoricamente entender o máximo desenvolvimento da personalidade, dos talentos, da criatividade e das habilidades como um “cheque em branco”, emitido pelo sistema educacional inclusivo em favor de cada estudante com deficiência, devendo a instituição educacional à qual este se vincula estar apta a preenchê-lo de forma a melhor possibilitar o desenvolvimento de citados caracteres. O malogro do melhor que pode vir a alcançar é responsabilidade, portanto, da escola e da política educacional que a estrutura e não do estudante com deficiência.

2.3.3 O fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana e a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre

Como segundo objetivo fixado na segunda parte da alínea ‘a’, parágrafo primeiro, do art. 24, a CIDPCD estabelece o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade. A fixação do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos enquanto um objetivo visado na efetivação do direito à educação de pessoas com deficiência aloca a análise desta prerrogativa no enfoque baseado nos direitos humanos, o que demanda desfazer a concepção de que a deficiência é uma ilha não interligada às demais temáticas atinentes ao panorama de direitos humanos⁵⁶⁰. Por outro lado, este mesmo parágrafo

⁵⁵⁹ Interessante ressaltar o entendimento de Barbosa-Fohrmann, que propõe um conceito de autonomia potencial de toda pessoa, o que incluiria a pessoa com deficiência. Destaca, para casos específicos, a autonomia prolongada como uma forma de a memória preservada pelo outro manter seus valores e identidade. BARBOSA-FOHRMANN, Ana Paula. op. cit. 2013. p. 92-93. Entende-se neste trabalho que perspectiva da autonomia prolongada postulada pela autora pode aproximá-la da crítica da igualdade pela dependência em Kittay, já analisada.

⁵⁶⁰ Los derechos humanos han venido siendo utilizados, por tanto, para abordar la cuestión de la discapacidad (...) Sin embargo, cuando se pasa a analizar su alcance y su proyección en otras situaciones y personas, o, incluso, cuando se trata de justificar de manera concluyente, o cuando se ponen al descubierto los presupuestos en los que estas medidas se basan, la cuestión adquiere una mayor complejidad. En este sentido, más allá de esa primera impresión, que vendría a decir algo así como que todos somos conscientes y partidarios de elaborar políticas no discriminatorias en materia de discapacidad, es importante abordar la cuestión de la discapacidad de una manera integral en el ámbito de un discurso racional que utilice un concepto de derechos humanos también integral. ASIS ROIG, Rafael de. Derechos humanos y discapacidad. Algunas reflexiones derivadas del análisis de la discapacidad desde la teoría de los derechos. In: IGNACIO, Campoy Cervera. AGUSTINA, Palacios (coords.) **Igualdad, No**

consagra, em sua alínea ‘c’, o objetivo de participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre, fixando a noção de que a educação inclusiva do art. 24 da CIDPCD visa, ainda, à educação para a cidadania.

Ao estabelecer este objetivo, a CIDPCD parece fixar a educação em direitos humanos como uma das metas visadas pelo paradigma da inclusão. Esta conclusão é possibilitada pela sobreposição do texto convencional com o Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos das Nações Unidas, que define a educação em direitos humanos como o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes, orientadas, primeiramente, para o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

Constituindo-se, essencialmente, como a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana por meio da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz, a educação em direitos humanos significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, destes valores – os quais devem se transformar em práticas. Nesse sentido, Benevides entende que a educação em direitos humanos tem, por premissas, a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão quanto a emoção⁵⁶¹. Com efeito, a Observação Geral Nº 4 sobre o art. 24 entende que a educação inclusiva deve visar à promoção do respeito mútuo e de valor para todas as pessoas e à construção de ambientes educacionais em que a abordagem da aprendizagem, a cultura da instituição educacional e o próprio currículo reflitam o valor da diversidade. No mesmo sentido, Mantoan ensina que pontos cruciais do ensinar a todos são o respeito à identidade sociocultural dos alunos e a valorização da capacidade de entendimento que cada um deles tem do mundo e de si mesmos⁵⁶².

Um importante marco na educação em direitos humanos na América latina configurou-se na realização, em 2001, da Conferência Regional sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina e Caribe, organizada pelo Alto Comissariado para os Direitos Humanos da ONU e pela UNESCO. Em comento a este evento, Candau destaca três dimensões que considera cruciais: a formação de sujeitos de direitos; o favorecimento do processo de

Discriminación y Discapacidad. Una visión integradora de las realidades española y argentina, Dykinson, Madrid, 2007. p. 19.

⁵⁶¹ BENEVIDES, Maria Vitória de Mesquita. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?**. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>>; Acesso em: 10 nov. 2017.

⁵⁶² MANTOAN, Maria Teresa Eglér. op. cit. 2013. p. 112.

empoderamento; e os processos de mudança necessários para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática⁵⁶³.

A primeira destas dimensões diz respeito à baixa densidade da auto-percepção entre os povos latinoamericanos acerca de sua própria caracterização enquanto sujeitos de direitos. Este panorama associa-se a atenuação da percepção da exigibilidade de alguns direitos, em face da noção de que a efetivação destes constitui-se, em verdade, como um favor, uma generosidade. Para ir contra esta noção, a educação em direitos humanos deve visar ao aprofundamento e desenvolvimento de processos de reconhecimento de todos os seres humanos enquanto sujeitos de direito, no âmbito pessoal e coletivo, de forma a se articularem as dimensões ética, político-social e as práticas concretas. Esta primeira dimensão ganha um contorno particularmente especial no que diz respeito às pessoas com deficiência, que até recentemente não se qualificavam enquanto sujeitos de direitos. Para combater esta invisibilização da pessoa com deficiência, a educação que vise ao respeito do fortalecimento dos direitos humanos, das liberdades fundamentais e da diversidade deve ter por norte a construção de uma cultura de direitos humanos, que tenha por substrato a superação das opressões e do descaso com determinados segmentos populacionais.

A segunda dimensão ressaltada por Candau diz respeito ao processo de empoderamento dos atores sociais que historicamente restaram marginalizados às condições de menor gozo de poder, deixando de influenciar decisivamente nas decisões e nos processos coletivos. No caso de pessoas com deficiência, é preciso que se destaque a necessidade de empoderar-se tanto estas pessoas, quanto seus cuidadores, que, conforme a crítica da dependência efetivada por Kittay, são menos empoderados por não serem fontes auto-originárias de reivindicações. A dimensão da promoção do empoderamento associa-se ao raciocínio de que a promoção da educação em direitos humanos pode se constituir numa ferramenta ativa para extrair a materialidade destes do papel.

Por fim, a última dimensão discutida por Candau diz respeito aos processos de transformação imprescindíveis para a construção de sociedades efetivamente democráticas. A autora entende que esta dimensão se relaciona com a ideia de “educar para nunca mais”, com vistas a romper com o passado de opressão e silenciamento que permeiam as histórias do países latinoamericanos. Neste sentido, o paradigma da inclusão igualmente demanda o abandono das estruturas normativas ultrapassadas, pautadas nos paradigmas da exclusão, da segregação e da

⁵⁶³ CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária – Universidade Federal da Paraíba, 2007. p. 414-427.

integração, em face das quais a invisibilização e a secundarização da pessoa com deficiência restavam legitimadas⁵⁶⁴.

A educação em direitos humanos associa-se intrinsecamente à ideia de educação para a cidadania, aponta Benevides. A educação para a cidadania, no sentir da autora não pode ser entendida como a mera educação moral e cívica; ou seja, quando se fala em educar para fornecer as bases para a cidadania, não se está a falar de educação que incruste as ideias de culto à determinada pátria ou a uma específica simbologia ufanista. Partindo de uma concepção não-homogênea de sociedade, a autora aponta que é necessário entender a educação para a cidadania como a formação do cidadão participativo e solidário, consciente de seus deveres e direitos⁵⁶⁵, a partir do que é possível associá-la à ideia de educação em direitos humanos⁵⁶⁶.

Semelhantemente, Warat entende que a cidadania deve deixar de não considerar cidadãos aos que não respondem aos modelos já estabelecidos, que não estão albergados por um projeto homogêneo de nação. Os direitos humanos e a cidadania devem mudar para começar a ser prática e discurso de hospitalidade com relação à diferença. Por este motivo, a pedagogia da educação em direitos humanos e para a cidadania deve perfilar a crítica da normalidade, dado que os discursos e as práticas de direitos humanos e a cidadania não podem ser discursos e práticas de ordenação ou controle⁵⁶⁷.

Portanto, a efetivação do direito à educação inclusiva segundo o firmado na CIDPCD deve considerar não apenas o angariado de informações possibilitado pela promoção da educação em direitos humanos, constante enquanto objetivo na segunda parte da alínea 'a' do parágrafo primeiro do art. 24. Ao entender igualmente como um objetivo a participação efetiva da pessoa com deficiência em uma sociedade livre, a CIDPCD ressalta a instrumentalização deste conhecimento teórico. Neste sentido, Warat aponta que a inclusão deve realizar-se por meio da educação, uma educação desde e para os direitos humanos e a cidadania. Educando-se em e desde os direitos humanos os homens começam a realizar e a constituir sua cidadania e assim conquistar sua inclusão ou sua reinclusão social⁵⁶⁸.

⁵⁶⁴ Idem. p. 419-420.

⁵⁶⁵ Neste sentir, educar para a cidadania significa educar para exercer as duas condições imbuídas na cidadania, consagradas em Freitas: a condição político-institucional – de que toda pessoa possui legitimidade constitucional para demandar a efetivação de seus direitos – e a condição político institucional – de que toda pessoa possui legitimidade para ter voz e direito de participar na organização democrática deste Estado. FREITAS, Raquel Coelho de. Minorias e fortalecimento de cidadanias na América Latina. In: SILVEIRA, Brunna Grasiella. ARAÚJO, Luana Adriano. ANDRADE, Paloma Costa (org.). **Direito das minorias no novo ciclo de resistências na américa latina**. Curitiba: CRV. 2017. p. 23.

⁵⁶⁶ BENEVIDES, Maria Vitória de Mesquita. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?**. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>>; Acesso em: 10 nov. 2017.

⁵⁶⁷ WARAT, Luis Alberto. op. cit. 2013. p. 37.

⁵⁶⁸ Consoantemente ao já exposto neste trabalho, Warat entende que mesmo os conceitos de cidadania e de direitos

Uma sociedade que respeita, pois, a efetivação do direito à educação inclusiva visando à educação em direitos humanos e para a cidadania considera o respeito às diferenças e a necessária crítica à normalidade, o que deve ser convertido em conhecimento prático a partir da promoção da efetiva participação dos educandos em sociedade. Ressalve-se que uma concepção de igualdade refletida pela crítica da dependência entende a participação efetiva em sociedade em sentido amplo, considerando os predicados dos cuidadores, livremente associados a esta posição, enquanto mediadores da participação de seus dependentes.

Por todo o exposto nessa seção, assim se respondem as perguntas estruturantes iniciais:

1. As teorias de justiça da tradição ocidental, de matriz rawlsiana, não abarcam a questão da deficiência em virtude da exclusão das pessoas com deficiência da composição inicial dos princípios de justiça e da noção individualista da desigualdade de oportunidades ensejada pela situação de deficiência em sociedade.

2. Enquanto Nussbaum desenvolve uma teoria de justiça pautada no enfoque das capacidades – que tem por substrato o desenvolvimento de capacidades básicas específicas – Kittay tece a crítica da dependência à igualdade, evidenciando a necessidade de inclusão da dependência enquanto uma questão a ser tratada no âmbito das teorias de justiça.

3. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima não diz respeito ao aprimoramento de capacidades específicas, deixando margem para uma compreensão positiva das peculiaridades intrínsecas aos estudantes com e sem deficiência.

4. O objetivo de máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos, da criatividade, das habilidades físicas e intelectuais de pessoas com deficiência diz respeito à necessidade de a efetivação do direito à educação ter em mente não os déficits ou as incapacidades dos estudantes com deficiência, mas sim suas potencialidades.

5. Ao abordar o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana, a CIDPCD fixa como um dos objetivos do direito à educação inclusiva a valorização da educação em direitos humanos.

6. A efetivação do direito à educação inclusiva que visa à participação efetiva da pessoa com deficiência em uma sociedade livre refere-se à educação para a cidadania, profundamente associada à educação em direitos humanos.

humanos devem passar por uma necessária revisão. Neste sentido, afirma: “A concepção de razão, da ciência do Direito, de educação, de autonomia, de cidadania ou de Direitos Humanos, para citar casos ou instâncias, são discriminatórias, opressivas, excludentes. Não podendo efetuar-se nenhum processo de inclusão que não leve em consideração a natureza das exclusões paradigmáticas. Sem mudanças profundas nos mecanismos paradigmáticos que sustentam e influem nas mil formas de exclusão, não poderíamos levar adiante nenhum programa de inclusão. No mínimo a reinclusão social exige alterações e revisões profundas na concepção educacional do Direito, da cidadania e dos Direitos Humanos”. Idem. p. 50.

3 POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA LOCAL: AS ESTRATÉGIAS DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA/CE (2015-2025) EM FACE DA CONVENÇÃO DA ONU SOBRE DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Empós fixar os objetivos em direção aos quais se efetiva o direito à educação inclusiva, a CIDPCD estabelece, nos parágrafos 2, 3 e 4 do art. 24, uma série de obrigações a serem observadas. A materialização destas obrigações no contexto da estrutura institucional interna demanda a formatação de uma política pública de educação inclusiva, transversal à organização educacional nacional. Tendo em vista esta, este capítulo tem por objetivo investigar a projeção das obrigações convencionais do art. 24 nas estratégias da Meta 1 da Educação Especial do Plano Municipal de Fortaleza 2015-2025.

Segmenta-se, neste capítulo, referida análise em uma divisão estabelecida segundo os âmbitos: estratégias que refletem as obrigações relacionadas às características básicas do direito à educação; estratégias que refletem obrigações convencionais contextuais; e estratégias que refletem as obrigações convencionais específicas ao público de estudantes cegos, surdos e surdocegos.

No Brasil, a organização da educação escolar contida no título V da LDBEN de 1996 aloca a existência de dois níveis de ensino: a educação básica – formada pela educação infantil, pelo ensino fundamental e ensino médio – e a educação superior⁵⁶⁹. Cury aponta que a expressão “educação básica” aportada pela LDBEN de 1996 apresenta-se enquanto um conceito inédito, surgindo pela primeira vez no contexto das legislações educacionais em citado normativo. O autor afirma ainda que a educação básica possui um duplo caráter, sendo tanto um direito quanto uma forma de organização da educação nacional, configurando-se sua asseguarção como o primeiro passo no caminho da formação da cidadania⁵⁷⁰.

De acordo com o texto constitucional, a educação básica obrigatória e gratuita entre os 4 e os 17 anos configura-se como uma garantia que compõe o dever do Estado no fornecimento do serviço educacional, qualificando-se o acesso ao ensino obrigatório e gratuito – ou seja, à educação básica – enquanto direito público subjetivo⁵⁷¹. No sentir de Duarte, a qualificação da educação básica enquanto direito público subjetivo garante tanto a exigibilidade coletiva, por meio da estruturação de políticas públicas, quanto a individual, por meio de pretensões

⁵⁶⁹ Art. 21 da LDBEN de 1996.

⁵⁷⁰ CURY, Jamil. A educação básica como um direito. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. p. 294.

⁵⁷¹ Redação dada pela EC Nº 59/2009 do art. 208, inc. I e §1º. A redação original do art. 208, inc. I, comportava apenas o ensino fundamental como obrigatório e gratuito.

individuais, da prerrogativa educacional considerada. Por outro lado, esta sobreposição dimensional não derroga o fato de que os direitos sociais têm por objeto não pretensões individualizadas, mas sim a realização de políticas públicas gerais. Desta forma, a pretensão individual deve ser interpretada de forma concorrente e não substitutiva da pretensão da pública⁵⁷². Em virtude de delineado panorama, é possível apontar que, no Estado social de direito, as políticas públicas constituem o objeto por excelência dos direitos sociais, sendo a elaboração e a implementação de políticas públicas os fatores constitutivos do grande eixo orientador da atividade estatal, o que pressupõe uma organização em torno da atividade planejadora⁵⁷³.

Tendo em vista, portanto, esta necessidade de organização das políticas públicas que dizem respeito à efetivação da educação, a Constituição de 1988, modificada pela EC Nº 14 de 1996 estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino⁵⁷⁴. Esta emenda promoveu alterações significativas na arquitetura das responsabilidades dos entes da federação em matéria de direito à educação, sanando a recorrente indefinição quanto às competências materiais de cada um destes em relação à oferta e ao financiamento da educação básica⁵⁷⁵. Em face de referida reforma, ao município coube explicitamente a atuação prioritária no ensino fundamental e na educação infantil⁵⁷⁶ - devendo este manter com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental⁵⁷⁷ - enquanto aos Estados passou a ser atribuída a atuação concorrente nos ensinos fundamental e médio⁵⁷⁸.

A incumbência municipal no que diz respeito à manutenção dos programas de educação infantil e de ensino fundamental, a partir da cooperação técnica e financeira com a União e os Estados⁵⁷⁹ é fixada, no estado do Ceará, paralelamente ao entendimento de que o sistema estadual de ensino deve ser organizado mediante a garantia da atuação prioritária dos municípios em citadas etapas de ensino⁵⁸⁰. Com vistas a promover a municipalização do ensino nesta unidade da federação, a Lei estadual Nº 12.452 de 1995 dispõe acerca das incumbências cujo atendimento qualificaria o município no processo de localização do ensino, figurando entre

⁵⁷² DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e Políticas educacionais. In: **SÃO PAULO EM PERSPECTIVA**, 18(2): 113-118, 2004. p. 114-115.

⁵⁷³ DUARTE, Clarice Seixas. op. cit. 2007. p. 694.

⁵⁷⁴ Art. 211, caput, da Constituição de 1988.

⁵⁷⁵ XIMENES, Salomão Barros. op. cit. 2014. p. 373-374.

⁵⁷⁶ Art. 211, § 2º, da Constituição de 1988.

⁵⁷⁷ Art. 30, inc. VI, da Constituição de 1988.

⁵⁷⁸ Art. 211, § 2º, da Constituição de 1988.

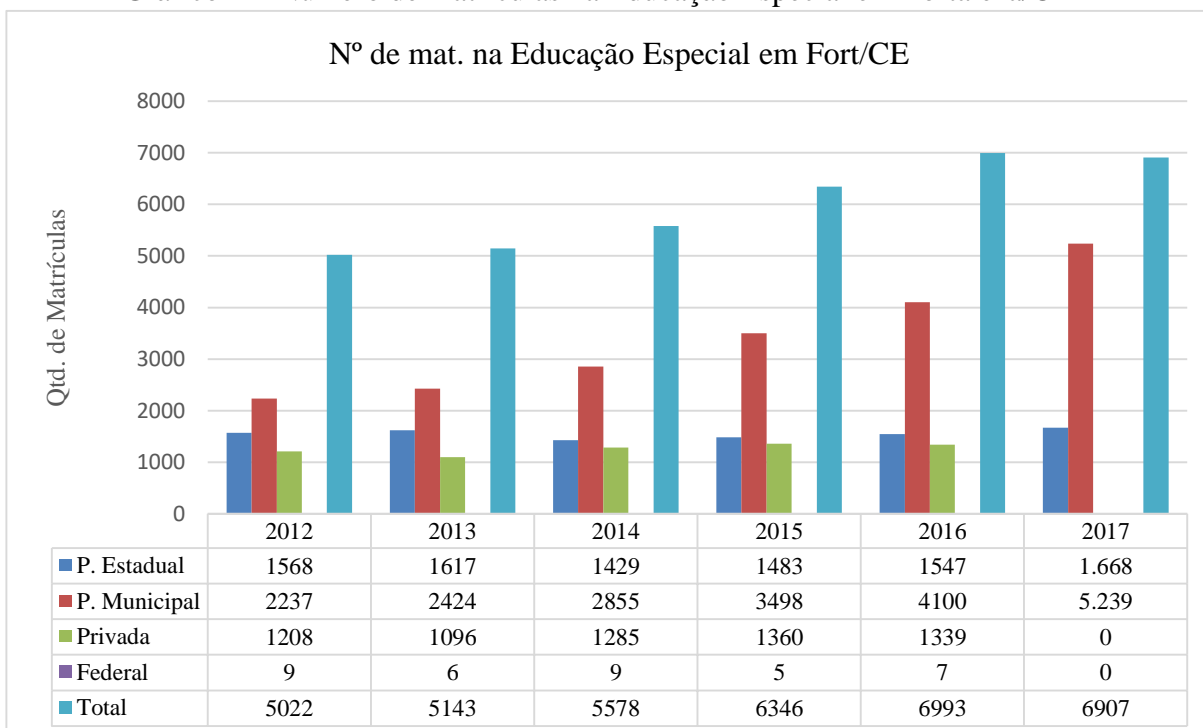
⁵⁷⁹ Art. 28, inc. V, da Constituição do Estado do Ceará.

⁵⁸⁰ Art. 218, inc. III, e 227 da Constituição do Estado do Ceará.

tais obrigações a elaboração de Plano de Educação do Município que envolva as ações de todas as dependências administrativas, identifique problemas e potencialidades e firme a política de educação no âmbito municipal, obedecida a legislação pertinente⁵⁸¹.

Em Fortaleza, a educação é reconhecida na Lei Orgânica Municipal enquanto direito de todos e dever do Estado e da família, sendo de responsabilidade do Poder Público Municipal a garantia da educação infantil e fundamental pública, gratuita e de qualidade, respeitados os princípios constitucionais, a todo e qualquer cidadão, independente de raça, gênero, classe social, credo ou qualquer forma de preconceito ou discriminação social⁵⁸². Ao observar o gráfico 1 abaixo, é possível perceber que, no que diz respeito às matrículas de estudantes público-alvo da educação especial, a rede pública municipal, além de apresentar o maior crescimento proporcional, alberga a maior parte destas. Veja-se que, enquanto as redes pública estadual e privada cresceram, respectiva e proporcionalmente, 6.38% de 2012 a 2017 e 10.84% de 2012 a 2016, a rede pública municipal cresceu proporcionalmente 134.19% entre 2012 e 2017, representando atualmente 75% do total de matrículas da educação especial.

Gráfico 1 – Número de matrículas na Educação Especial em Fortaleza/CE⁵⁸³



Fonte: Sinopse Estatística INEP/MEC – Censo Escolar. Elaboração: Autora

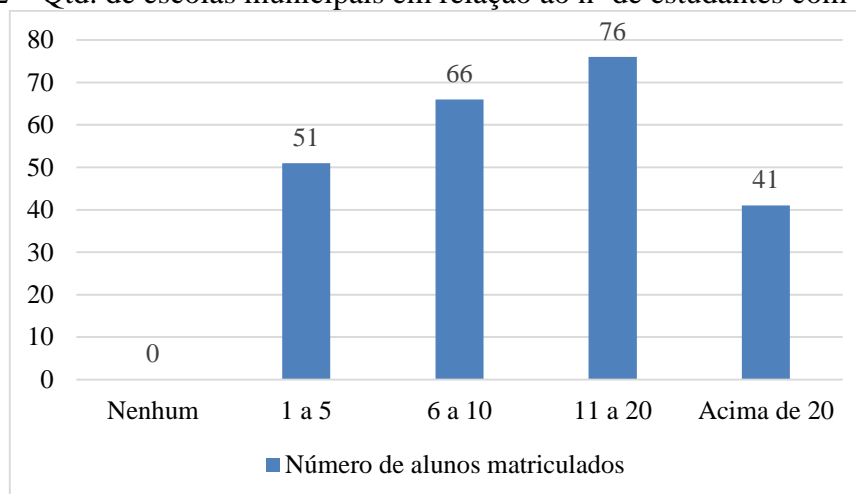
⁵⁸¹ Art. 4º, inc. II, da Lei estadual Nº 12.452 de 1995.

⁵⁸² Art. 218 da Lei Orgânica do Município de Fortaleza.

⁵⁸³ Ressalte-se que não foram representados neste gráfico as matrículas na rede privada e na rede federal, dado que, até o tempo de finalização deste trabalho, apenas os resultados preliminares do Censo da Educação Básica de 2017 haviam sido divulgados.

Paralelamente aos dados fornecidos pela Sinopse Estatística do INEP, em análise aos indicadores contextuais do ano base de 2015 do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁵⁸⁴⁻⁵⁸⁵, é possível perceber que, de acordo com o Gráfico 2, todas as escolas da rede pública municipal de Fortaleza/CE respondentes da pergunta acerca do quantitativo de estudantes com deficiência matriculados afirmaram que contam com pelo menos uma matrícula de um estudante com deficiência, sendo, ainda, digno de nota, que metade de tais instituições apontaram contar com mais de 11 estudantes com deficiência matriculados. Neste contexto, é interessante apontar que, no universo das escolas que participaram do SAEB em 2015 e responderam a este quesito, nenhuma possui o quantitativo zero de matrículas de estudantes com deficiência.

Gráfico 2 – Qtd. de escolas municipais em relação ao nº de estudantes com deficiência



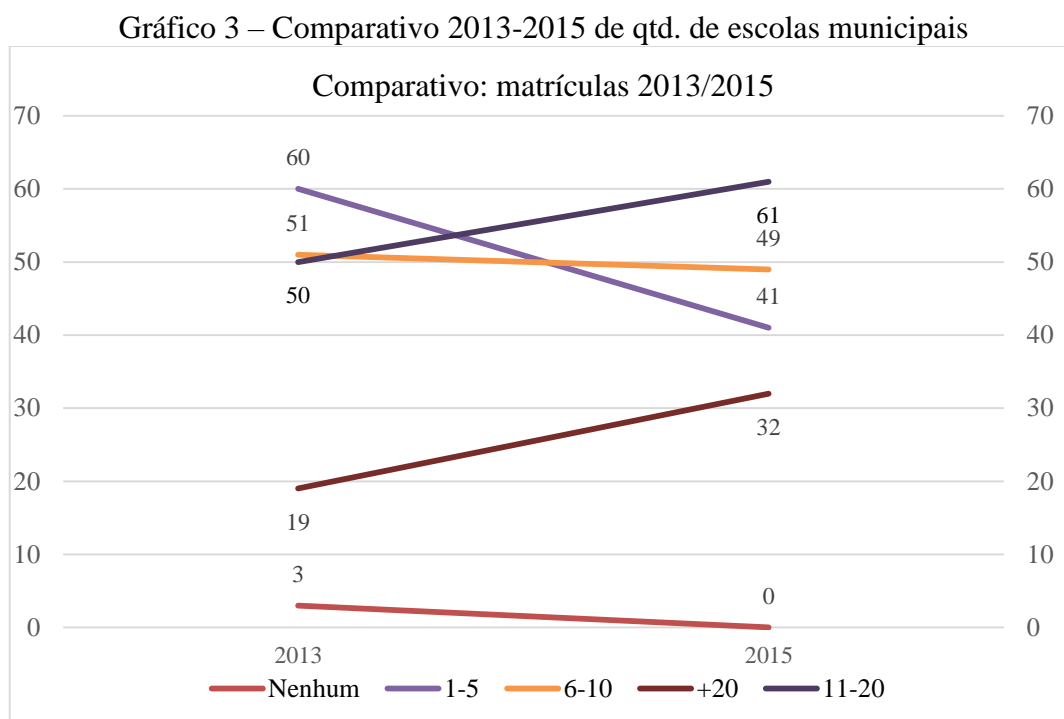
Fonte: Relatório de Acessibilidade do PA nº 2016/364556 da 16ª Promotoria de Justiça Cível

Ainda em face de tal Relatório, aponte-se que, em comparação aos respondentes da mesma avaliação nos anos-base de 2013 e 2015, o número de escolas com mais de 20 alunos passou de 19 para 32. Ainda, enquanto, em 2013, havia três escolas sem estudantes com deficiência, em 2015 toda as escolas possuíam pelo menos um aluno desse público. A análise geral permite inferir que o número de estudantes com deficiência aumentou em todas as escolas municipais, uma vez que o número de escolas com 11 alunos ou mais cresceu, enquanto as

⁵⁸⁴ O SAEB foi instituído em 1990 e reestruturado em 2005, passando a ser composto por dois processos avaliativos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil. Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi introduzida na composição do SAEB. Os dados utilizados para a confecção do relatório advém da aplicação dos questionários contextuais, que coletam informações sobre fatores socioeconômicos e de contexto escolar, não apreensíveis por meio da aplicação de testes.

⁵⁸⁵ Informações extraídas do Relatório de Acessibilidade produzido pela 16ª Promotoria de Justiça Cível do Núcleo de Defesa da Educação da no bojo do Procedimento Administrativo (PA) Nº 2016/364556.

demais categorias reduziram, o que indica que muitas das escolas com 1-5 alunos e 6-10 alunos ampliaram seu número de estudantes com deficiência.



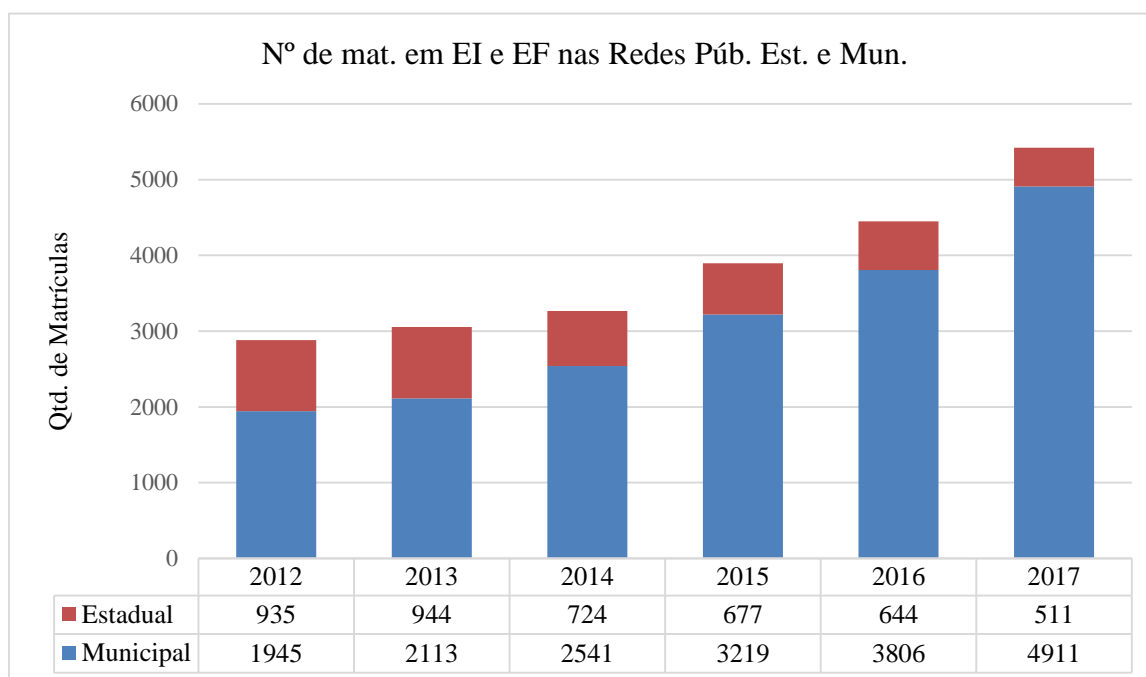
Fonte: Relatório de Acessibilidade do PA nº 2016/364556 da 16ª Promotoria de Justiça Cível

No que diz respeito às etapas qualificadas como de competência preferencialmente municipal – quais sejam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – é possível perceber que a rede pública municipal alberga o maior quantitativo de matrículas referentes aos estudantes público-alvo da educação especial. Nesse sentido, o crescimento da responsabilidade do município de Fortaleza no que diz respeito à prestação dos serviços educacionais associados às etapas da Educação Infantil e da Educação Fundamental podem ser observadas no gráfico 4 abaixo, no qual se nota que a ingerência estadual sobre estas primeiras etapas caiu de 32,47% do total de matrículas em 2012 para 9,42% em 2017. Tal decréscimo resta, portanto, contextualizado com uma preferência de fomento das estruturas do estado à manutenção das redes de ensino municipais, dada a responsabilização cada vez maior das redes locais pela asseguuração da educação básica.

Em virtude disto, a análise do contexto de efetivação da política educacional municipal pode fornecer indícios relevantes sobre os desafios à efetivação do direito à educação inclusiva nas primeiras etapas de ensino, dada a responsabilidade predominantemente municipal identificada em referido processo. Corroborando ainda mais esta percepção, veja-se o notável crescimento do total de matrículas em tais etapas no contexto da rede pública municipal, passando de 2880 estudantes em 2012 para 5422 em 2017, representado o crescimento

proporcional de 88.26% em tal interregno.

Gráfico 4 – Número de matrículas em EI e EF nas Redes Públicas Estadual e Municipal



Fonte: Sinopse Estatística INEP/MEC – Censo Escolar. Elaboração: Autora

O principal instrumento da política educacional consiste no Plano de Educação, que será Nacional, Estadual ou Municipal, a depender do sistema de ensino que aborda. A Lei Orgânica Municipal de Fortaleza/CE aponta que compete ao Poder Público Municipal a elaboração do Plano Municipal de Educação, de duração decenal, que objetivará: a erradicação do analfabetismo no âmbito de Fortaleza; a universalização da educação obrigatória; a atendimento à educação infantil sempre que for demandada; a garantia de qualidade da educação no âmbito da competência municipal; e a garantia da efetivação dos princípios estabelecidos na Lei orgânica municipal⁵⁸⁶. A partir de tais determinações, o PME 2015-2025 de Fortaleza/CE restou instituído pela Lei Nº 10.371 de 24 de junho de 2015, contendo diagnósticos, concepções pedagógicas, diretrizes, objetivos, metas e estratégias para educação do Município a serem implementadas em seu interregno de dez anos de vigência⁵⁸⁷.

⁵⁸⁶ Art. 275 da Lei Orgânica do Município de Fortaleza.

⁵⁸⁷ A obrigatoriedade de estruturação de um plano local ou regional de educação restou consolidada no Plano Nacional de Educação 2014-2014, no qual consta que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, no prazo de 1 (um) ano a contar da publicação da lei que instituiu o PNE. De acordo com este diploma, as estratégias deste planos deverão: assegurar a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais; considerar as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural; garantir o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; promover a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais (art. 8º da Lei

De acordo com Neto, Castro e Garcia, os planos municipais de educação possibilitam uma reflexão a longo, médio e curto prazo de uma determinada realidade, além do estabelecimento de metas, estratégias e ações que os municípios devem alcançar tendo em vista a melhoria da educação básica. Desta forma, é possível afirmar que, a partir dos PME's, os municípios podem, de fato, estruturar uma política pública na área da educação. Neste sentido, a função do PME reside em orientar o município na definição de metas próprias, na definição de ações, no estabelecimento de responsabilidades e na definição de alocação de recursos a serem aplicadas com vistas à promoção de uma educação básica de qualidade⁵⁸⁸. Bordignon aponta, ainda, que o PME, juntamente com os sistemas e os conselhos, constitui um dos pilares do tripé sob o qual se assenta a organização e a gestão do projeto de educação municipal. Uma vez inexistente o plano, o município “fica à mercê de ações episódicas que, mesmo planejadas caso a caso, representam improvisações”⁵⁸⁹. Desta forma, ademais de orientar a gestão educacional, os planos de educação configuram-se como antídotos à descontinuidade das políticas.

Localizando conceitualmente o plano em face da política pública, Bucci estabelece que “a política é mais ampla que o plano e se define como o processo de escolha dos meios para a realização dos objetivos do governo com a participação dos agentes públicos e privados”. Nesse sentido, aponta a autora que a expressão mais frequente das políticas públicas é o plano, que, quando setorial, terá por instrumento normativo a lei, na qual se estabelecem os objetivos da política, suas metas temporais, os instrumentos institucionais de sua realização e outras condições de implementação⁵⁹⁰.

A educação de pessoas com deficiência, enquanto modalidade, tem se constituído enquanto um ponto crítico da educação municipal, particularmente em face da carência na capacitação docente no que diz respeito à inclusão e da insuficiência dos recursos logísticos em relação à demanda⁵⁹¹. É neste sentido que o PME 2015-2025 reconhece, em seu diagnóstico que “ainda se tem um grande desafio na ampliação e na promoção da qualidade do atendimento dessa modalidade de ensino”. No enfrentamento de referido desafio, o PME fixa as seguintes

Nº 13.005 de 25 de junho 2014). O PME 2015-2025 de Fortaleza foi promulgado exatamente no último dia deste prazo.

⁵⁸⁸ NETO, Antônio Cabral et al. Plano Municipal de Educação: elaboração, acompanhamento e avaliação no contexto do PAR. In: **RBP**AE - v. 32, n. 1, p. 047 - 067 jan./abr. 2016. p. 54.

⁵⁸⁹ BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da Educação no Município**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora e livraria instituto Paulo Freire. 2009. p. 92.

⁵⁹⁰ BUCCI, Maria Paula Dallari. Políticas públicas e direito administrativo. In: **Brasília** a. 34 n. 133 jan./mar. 1997. p. 94-96.

⁵⁹¹ SOUZA, Donaldo Bello de. Avaliação organizacional de Planos Municipais de Educação relativos ao PNE 2014-2024. In: **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, p. 1-30, set. 2017.

diretrizes específicas da educação especial⁵⁹²: desenvolvimento da política de inclusão, universalizando o acesso e a permanência dos estudantes da educação especial no ensino regular; reconhecimento do direito à educação de todas as crianças, jovens e adultos, público da educação especial, entendendo ser a escola um espaço de convivência com a diferença, num contexto de diversidade e de construção da identidade dos seus alunos; ampliação dos serviços da educação especial em todas as etapas e modalidades da educação básica; e acessibilidade plena nas instituições de ensino, conforme estabelecido nas normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas e Técnicas), no Decreto Nº 5.296 de 2004 e nas normas do sistema de ensino municipal.

Ainda, pautada em citado rol de diretrizes, a gestão municipal deverá estruturar-se no sentido de buscar atingir os seguintes objetivos específicos da educação especial⁵⁹³: garantir a reestruturação progressiva do sistema educacional de ensino regular objetivando o atendimento de todos os estudantes da educação especial; assegurar o acesso e a permanência com sucesso dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação na escola regular; favorecer a intersetorialidade entre as Secretarias e os órgãos governamentais e não governamentais no intuito de assegurar os direitos dos estudantes da educação especial; garantir a formação continuada aos profissionais da Educação do município de Fortaleza (Professores de sala comum e SRM, Coordenadores Pedagógicos, Gestores Escolares, Estagiários e Auxiliares Educacionais, dentre outros) com vistas à melhoria do processo de inclusão escolar no município de Fortaleza; efetivar a inclusão, com qualidade, dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação, garantindo profissionais, equipamentos, recursos pedagógicos e de acessibilidade necessários; garantir acessibilidade universal nas instituições de ensino, conforme estabelecido nas normas da ABNT, no Decreto Nº 5296 de 2004 e nas normas do sistema municipal de ensino; e promover acessibilidade atitudinais, metodológicas e de recursos pedagógicos nas instituições de ensino.

Com relação aos normativos que animam ao PME, veja-se que, em sede de diagnóstico, este aponta que a política que desvela tem como fundamentação legal a Constituição Federal de 1988, a CIDPCD, a LDBEN de 1996, a Declaração de Salamanca de 1994, a Convenção de Guatemala de 1999 e, ainda, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e o Decreto Nº 7.611 de 2011, além de outros documentos e

⁵⁹² As diretrizes, de acordo com Bordignon, são “as orientações básicas para seguir o caminho, para o caminhar na direção definida pelas políticas”. BORDIGNON, Genuíno. op. cit. 2009. p. 94.

⁵⁹³ Os objetivos, de acordo com Bordignon, “explicitam as intencionalidades de cada decisão e respectiva ação, sempre na direção definida pelas políticas”. BORDIGNON, Genuíno. op. cit. 2009. p. 94-95.

diretrizes que regulamentam a educação inclusiva em Fortaleza, com destaque para a Resolução CME Nº 10/2013.

A consideração da CIDPCD enquanto um documento normativamente norteador do PME justifica-se tanto por sua relevância, enquanto documento de abrangência internacional que inaugura uma nova era de direitos para as pessoas com deficiência, quanto por sua qualificação como instrumento normativo de hierarquia formal e materialmente constitucional⁵⁹⁴. Com efeito, conforme apontado por Diniz, a importância da CIDPCD reside em sua qualificação como um documento normativo de referência para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência em vários países do mundo. Compreende ainda a autora que, em todos os países signatários, a CIDPCD é tida por alicerce da construção de políticas sociais, tanto no que se refere à identificação do sujeito de direitos constituído pela pessoa com deficiência, quanto pela fixação de quais direitos devem ser garantidos⁵⁹⁵.

Ao tentarmos visualizar bifrontemente a CIDPCD e o PME 2015-2025 de Fortaleza considerando a explanação até aqui traçada acerca da CIDPCD e de seu conteúdo normativo, surgem de pronto alguns questionamentos: os preceitos atinentes ao art. 24 da CIDPCD devem ser considerados na articulação, elaboração e execução do PME em Fortaleza? Se sim, de que forma as previsões abstratas contidas naquele preceptivo se articulam com a meta e as estratégias da educação especial do plano municipal? De que forma se torna possível, neste sentido, interligar o comando geral abstrato pertinente às obrigações contidas no art. 24 da CIDPCD à materialização local da política pública educacional, entendida como objeto do direito social à educação? Endereça-se, assim, preliminarmente, estes questionamentos para analisar especificamente o que aportam as estratégias do PME 2015-2025 de Fortaleza/CE.

Para responder ao primeiro questionamento, é preciso compreender de que forma um Município pode restar vinculado aos preceitos firmados pelo Estado Federal no contexto das negociações internacionais, resguardados seus poderes de auto-organização. Nesse sentido, é precisa investigar as três possibilidades de vinculação dos municípios aos termos dos tratados internacionais. São elas: a vinculação do Município aos tratados internacionais cuja natureza não seja de direitos humanos; a vinculação do Município aos tratados internacionais de direitos humanos que possuam *status* materialmente constitucional; e a vinculação do Município aos

⁵⁹⁴ Ressalte-se que a eleição da CIDPCD como parâmetro – e não a LBI – justifica-se não só por seu status constitucional, mas também pelo momento de sua incorporação. O PME data de julho de 2015 – bem como a LBI. Neste sentido, o período de elaboração dos termos constantes no PME 2015-2025 deu-se em um momento em que ainda não restavam vigentes os preceitos insculpidos na LBI. Apesar de isto não eximir a Prefeitura de Fortaleza de adequar suas políticas locais ao ditado na LBI, considera-se mais razoável que o PME tenha considerado, em sua estruturação, as obrigações postas na CIDPCD.

⁵⁹⁵ DINIZ, Debora et al. op. cit. 2009. p. 73.

tratados internacionais de direitos humanos incorporados segundo os parâmetros do art. 5º, §3º, da Constituição Federal de 1988. Caracterizada segundo esta última situação, a incorporação da CIDPCD no plano interno com *status* formal e materialmente constitucional significa que os termos convencionais reformam a Constituição de 1988 de sorte que não podem ser denunciados pelo Presidente da República e podem servir de controle concentrado de convencionalidade, além de parâmetro para o controle difuso⁵⁹⁶.

No tocante à vinculação dos municípios aos termos convencionais, é preciso compreender que a assinatura de um tratado internacional pelo Presidente da República configura um ato exarado segundo sua função de chefe de Estado, incumbido, portanto, de “competência para disciplinar quaisquer dos seus interesses, sejam eles do conjunto federativo (interesse da União) ou de cada um dos componentes da Federação (interesse dos estados e dos municípios)”⁵⁹⁷. Desta feita, os tratados internacionais vinculam a todos os entes federativos, sendo que, no caso da CIDPCD, tal vinculação se dá de maneira formal e materialmente análoga à vinculação das normas municipais às normas constitucionais. Portanto, o art. 24 da CIDPCD amplia, no tocante ao direito à educação inclusiva de pessoas com deficiência, o rol de “parâmetros que devem pautar a atuação do legislador e do administrador público”, além de expandir os “critérios que o Judiciário deve adotar quando chamado a julgar questões que envolvam a implementação deste direito”⁵⁹⁸, antes consubstanciados no Título VIII da Constituição.

Com efeito, Duarte aponta que o Executivo, o Legislativo e o Judiciário devem proteger os direitos sociais segundo os parâmetros internos e internacionais, sendo estes não “um teto, mas um mínimo razoável no tocante à proteção dos direitos humanos”⁵⁹⁹, de forma que devem prevalecer os preceitos que forem mais protetivos aos direitos sociais em questão. Ao apontar a atuação dos poderes e não das instâncias, a autora explicita a necessidade de articulação interfederativa no tocante ao cumprimento dos preceitos internacionais de natureza social. Especificamente no que diz respeito à educação, aponta que “é preciso fazer planos e destinar recursos financeiros à criação de condições de acesso e permanência no ensino, além de ampliar as possibilidades existentes”⁶⁰⁰, o que demanda uma atuação concorrente de todos os entes responsáveis pela manutenção do sistema educacional com vistas ao atendimento dos fins

⁵⁹⁶ Ver discussão em seção 2.3.3.

⁵⁹⁷ MAZZUOLI, Valério de Oliveira. op. cit. 2011. p. 392.

⁵⁹⁸ DUARTE, Clarice Seixas. op. cit. 2007. p. 692.

⁵⁹⁹ Idem. p. 703.

⁶⁰⁰ Ibidem. p. 703.

estabelecidos⁶⁰¹.

O município deve considerar, portanto, na elaboração e na execução da política educacional, as concepções esposadas na CIDPCD, de forma que a política local deve atender às obrigações fixadas no texto convencional, como a inclusão no sistema educacional geral, a realização de adaptações educacionais razoáveis proporcionais às necessidades individuais e o fornecimento do apoio necessário e das medidas de apoio individualizadas⁶⁰². Ademais, ainda que o art. 24 da CIDPCD contenha norma de direito social de natureza programática, é preciso considerar que, uma vez qualificada a política pública como realização por excelência do direito social, a musculatura das políticas públicas em matéria de educação deve estar tensionada pelos ditames consagrados neste preceptivo, adquirindo, assim, um novo sustentáculo de articulação. Destarte, conquanto a progressividade ínsita à natureza programática dos direitos sociais implique a ideia de que estes não têm sua realização materializada em curto prazo, os Estados-partes – considerando-se todos os entes que os compõem – não podem se escusar da “tomada de medida concretas e delimitadas da forma mais clara possível em direção às obrigações assumidas”⁶⁰³.

Por este motivo, e em resposta ao segundo questionamento preliminar proposto, entende-se neste trabalho que as obrigações fixadas no art. 24 da CIDPCD constituem-se como postulados de “aplicabilidade imediata, embora sua realização só possa se dar de forma progressiva”⁶⁰⁴⁻⁶⁰⁵ por meio de políticas públicas e programas governamentais específicos.

⁶⁰¹ Sobre a temática da inserção da preparação para o mercado de trabalho como uma das metas da efetivação do direito à educação, Duarte aponta pertinentemente as diferenças entre o PIDESC e a Constituição de 1988: “No que se refere ao objetivo de qualificação para o trabalho, também previsto no art. 205 da nossa Carta, há que se refletir sobre a histórica polêmica a respeito da pertinência do estabelecimento de caráter profissionalizante do ensino médio, hoje também discutida em relação ao ensino fundamental. Bem fez o Pacto ao definir, como objetivo desses níveis de ensino, o fortalecimento do sentido da dignidade humana e o respeito aos direitos humanos, verdadeiros fundamentos do direito à educação”. *Ibidem*. p. 704.

⁶⁰² Destaque-se que a estruturação de uma política educacional não atende a apenas um fator unívoco, qual seja a CIDPCD. Neste sentido, Duarte: “O processo de elaboração de uma política pública deve ser equacionado, pois, levando-se em conta os ditames constitucionais, os compromissos assumidos internacionalmente e os espaços deixados à discricionariedade do administrador, envolvendo diferentes etapas: planejamento, fixação de objetivos, escolha dos meios adequados, definição dos métodos de ação e destinação de recursos”. *Idem*. p. 707.

⁶⁰³ *Ibidem*. p. 699.

⁶⁰⁴ DUARTE, Clarice Seixas. *op. cit.* 2007. p. 710.

⁶⁰⁵ De acordo com o art. 4, parágrafo 2, da CIDPCD, os Estados Parte se comprometem em relação aos direitos econômicos, sociais e culturais, “a tomar medidas, tanto quanto permitirem os recursos disponíveis e, quando necessário, no âmbito da cooperação internacional, a fim de assegurar progressivamente o pleno exercício desses direitos, sem prejuízo das obrigações contidas na presente Convenção que forem imediatamente aplicáveis de acordo com o direito internacional”. Este preceptivo deve ser lido em conformidade com o disposto na Observação Geral Nº 4, que prevê que a progressiva efetividade deve ser interpretada conjuntamente com a plena efetividade, o que torna inviável, por exemplo, a compatibilidade entre dois sistemas educacionais: um geral e um segregado. A progressividade deve ser entendida não como uma justificativa para o malogro da inclusão e sim como um comando de obrigação concreta e permanente de promover o mais rápido e eficazmente possível a plena aplicação do art. 24. ONU. *op. cit.* 2016. p. 13.

Portanto, as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias fixadas em um PME no que diz respeito à inclusão devem refletir as obrigações internacionais na realidade local, partindo-se da noção de que os ditames convencionais fornecem as bases para uma nova compreensão de direito à educação de pessoas com deficiência, pautada pelo paradigma da inclusão e alicerçada no modelo de direitos humanos de deficiência.

Neste ponto, é importante adotar a diferenciação de Bordignon entre os objetivos e metas finalísticos - que dizem respeito aos fins propriamente ditos da educação - e estratégicos, que advém dos primeiros, “definindo o caminho e os processos do caminhar para chegar ao horizonte desejado”⁶⁰⁶. Neste sentir, pode-se compreender que os preceitos fixados no art. 24, parágrafo 1, constituem-se enquanto os objetivos finalísticos da educação, em função dos quais as obrigações contidas nos parágrafos subsequentes constituem-se como objetivos estratégicos, derivados, voltados para alcançar os primeiros. As obrigações convencionais não só estão conectadas aos objetivos de efetivação do direito à educação como têm nestes suas razões de ser, enquanto as estratégias locais fixadas sob a égide de um PME consubstanciam a operacionalização de tais obrigações, devendo, portanto, refleti-las, sempre em consonância aos objetivos finalísticos convencionais.

Neste trabalho, compreende-se, portanto, que a meta e as estratégias fixadas em um plano municipal de educação, para além de se configurar como o coração deste, têm, em tese, o condão de gerar as condições de implementação dos preceitos convencionais e de superação de obstáculos para a realização das obrigações genéricas da CIDPCD, que a despeito de terem aplicabilidade imediata, são progressivas em sua operacionalização mais atinente às realidades de cada localidade. Neste azo, ao se considerar a CIDPCD como o apogeu do paradigma da inclusão e do modelo de direitos humanos, a meta e as estratégias da educação especial devem pulsar de acordo com a cadência emanada do fixado em sede de obrigações convencionais. Em suma, o trabalho ideal das estratégias consiste, portanto, em manejar as obrigações convencionais no contexto da realidade local, em sede de política pública educacional de efetivação do direito à educação. Assim, as estratégias previstas localmente conceituam-se em conformidade com os objetivos estratégicos definidos por Bordignon, tendo por desiderato estabelecer os processos, caminhos e ações imprescindíveis para o logro dos objetivos finalísticos, fixados com grau de excelência no art. 24 da CIDPCD.

Por fim, com relação ao terceiro questionamento preliminar, são necessários um esclarecimento e uma ressalva quanto à metodologia e à reflexão que motivaram a condução

⁶⁰⁶ BORDIGNON, Genuíno. op. cit. 2009. p. 95.

desta análise bifronte das estratégias do PME 2015-2025 e das obrigações do art. 24 da CIDPCD. Em sede de esclarecimento, parte-se do entendimento de Bucci, no sentido de que “uma política pública carrega, necessariamente, elementos estranhos às ferramentas conceituais jurídicas”, sendo mesmo “plausível considerar que não haja um conceito jurídico de políticas públicas”⁶⁰⁷. Ademais, a exteriorização de uma política pública, cujo objetivo qualifica-se por ser multiforme, distancia-se em muito dos padrões epistemológicos de estudo tradicional no direito, dificultando-se o trabalho sistemático do cientista jurídico que desconsidera as grandes áreas de interseção com outros domínios científicos⁶⁰⁸.

Considerando tais empecilhos, esclareça-se de antemão o recorte específico da avaliação bifronte efetivada no conteúdo da meta e das estratégias da seção da educação especial do PME 2015-2025, averiguando-se a existência ou a inexistência de reflexão das obrigações convencionais nestes postulados locais. Esta opção – dentre as possíveis para lograr conclusões análogas ou não às obtidas – se dá pela dificuldade de estabelecer critérios objetivos e parametrizados para analisar empiricamente a materialização das diretrizes e dos objetivos previstos no PME 2015-2025, não apenas em virtude de seu caráter finalístico e ideal, como também em face da ausência de referência a instrumentos avaliativos no próprio plano.

A análise da meta e das estratégias, nos planos teórico e material, permite, por outro lado, em virtude de seu caráter pragmático e de instrumentalização do conteúdo das diretrizes e dos objetivos, compreender de que forma as obrigações convencionais se traduzem em atitudes institucionais concretas no âmbito da realidade local. A ousadia da proposição aqui estruturada advém, ao fim, mais da necessidade de entender como a CIDPCD relaciona-se com a efetivação do direito à educação inclusiva no âmbito municipal, do que de uma competência incontestada para lograr referida compreensão, em virtude do que a escolha metodológica proposta não está isenta de possíveis falhas e incongruências⁶⁰⁹. A despeito disto, pauta-se este

⁶⁰⁷ BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (org.). **Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 47.

⁶⁰⁸ Idem. p. 22

⁶⁰⁹ Em verdade, a eleição de critérios metodológicos totalmente escorregiosos apresenta-se como de impossível alcance. Citando novamente Coutinho, é preciso ressaltar que as análises aplicadas entre direito e políticas públicas, conforme aponta o autor, jamais serão completamente acabadas, “não somente porque são categorias de análise embrionárias que podem, no limite, se sobrepor, mas também porque um verdadeiro método voltado a essa finalidade não pode deixar de lado a incontornável dimensão empírica das políticas públicas. (...) Por isso, cada política pública – social, econômica, regulatória, descentralizada ou não em termos federativos – deve ser compreendida em sua especificidade, de modo que sua estruturação e modelagem jurídicas sejam concebidas e estudadas em função de seus traços próprios, não como aplicação apriorística de modelos pretensamente universais. Dito de outra forma, são as peculiaridades – o setor a que se refere, sua configuração administrativa, institucional e política, os atores, grupos de interesse, sua história na administração pública, entre outras variáveis – que permitem a discussão sobre o direito das políticas públicas, não uma teoria jurídica autocentrada e distanciada da realidade.” COUTINHO, Diogo R. O Direito nas Políticas Públicas. In: MARQUES, Eduardo. FARIA, Carlos Aurélio de. (org.) **A política pública como campo multidisciplinar**. São Paulo: Editora Unesp;

trabalho na possibilidade de vir a estabelecer “um novo caminho investigativo”, conforme proposto por Martins, possivelmente questionável em seu engendramento, mas passível de ensejar rompimentos necessários a visões anteriormente estabelecidas⁶¹⁰.

Por outro lado, resta precípua ressaltar que a análise bifronte proposta neste capítulo têm por substrato um âmbito de investigação necessariamente incipiente, em virtude do que é preciso considerar a escassez de estudos que forneçam o instrumental metodológico adequado para lidar com a aproximação entre os preceitos convencionais universais e os preceitos executivos locais. Neste cotejo, buscou-se “sujar as mãos”, conforme o proposto por Coutinho, que demanda do jurista que se debruce “sobre as políticas públicas e enfronhe-se em seus meandros e minúcias, observando-as, descrevendo-as e compreendendo-as”⁶¹¹.

Por este motivo, não se busca, neste capítulo, construir uma interpretação pura dos preceitos normativos insertos nas obrigações convencionais, mas sim observar e descrever os liames entre tais obrigações universais e a meta e estratégias locais, de forma a elucidar como traduziram-se os comandos gerais e abstratos da CIDPCD em comandos específicos e práticos. Tal reflexão fundamenta-se na necessidade de fornecer as bases para compreender de que maneira os postulados obrigacionais convencionais vêm sendo compreendidos no cotidiano escolar dos estudantes com deficiência em Fortaleza/CE, conforme dissertar-se-á no Capítulo 4⁶¹².

Em uma analogia precária, este capítulo busca firmar-se metodologicamente de acordo com a estrutura de um prisma, que refrata as obrigações advindas da CIDPCD, decompondo-as em postulados locais diversos que podem desviar-se ou não do sentido original. Os instrumentos eleitos para estruturar citado prisma, com vistas a permitir a análise bifronte dos preceitos convencionais e municipais, consubstanciam-se tanto nos já citados documentos legais e executivos que fundamentam a implementação da política municipal – incluídas neste rol a LBI

Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2013. p. 198-199.

⁶¹⁰ MARTINS, Ângela Maria. O campo das políticas de educação: uma revisão de literatura. In: **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 276-299, set./dez. 2013.p 294.

⁶¹¹ COUTINHO, Diogo R. op. cit. 2013. p. 199.

⁶¹² A análise da política educacional, realizada em abstrato neste capítulo, não pode jamais prescindir, conforme apontado por Oliveira, da análise do funcionamento da escola enquanto “ambiente próprio do fazer educacional (...) que funciona como uma comunidade, articulando partes distintas de um processo complexo: alunos, professores, servidores, pais, vizinhança e Estado (enquanto sociedade política que define o sistema através de políticas públicas)”. Neste sentido, “políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem”. Ressalve-se que a estruturação de estratégias meramente formais, que não se concretizam na prática, não deixa de ser um componente a ser qualificado como política pública, uma vez que “um governo não faz nada em relação a alguma coisa emergente isso também é uma política pública, pois envolveu uma decisão”. OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. FRANÇA, George. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

e as resoluções e notas técnicas correlatas à organização do sistema educacional inclusivo – como em documentos interpretativos dos preceitos convencionais, a exemplo da Observação Geral Nº 4 do CDPD.

Por fim, elucidadas tais considerações prévias, busca-se, neste capítulo, analisar os paralelismos entre as obrigações comandadas no art. 24 da CIDPCD e a meta e as estratégias do Plano Municipal de Educação 2015-2025 de Fortaleza/CE. O conteúdo de tais parágrafos incide especificamente na organização das primeiras etapas da educação básica - infantil e fundamental -, em virtude do que se considera que análise da política pública educacional local configura uma investigação do primeiro passo a ser trilhado para o entendimento da consonância ou da dissonância do modelo educacional fortalezense face ao paradigma da inclusão e ao modelo de direitos humanos de deficiência⁶¹³. Para perfazer este cotejo, organizou-se uma lista enumerada das estratégias do PME 2015-2025 de Fortaleza/CE, constante no Apêndice A deste trabalho, de forma a facilitar a referência de tais enunciados no texto que segue.

Estruturalmente, este capítulo é feito de três seções secundárias, sendo cada uma composta por três seções terciárias. Na primeira seção secundária, analisa-se, inicialmente, os comandos de não-exclusão e não-segregação insculpidos no art. 24, parágrafo 2, alínea ‘a’, para posteriormente entender a verificação ou não destes comandos no texto da meta 1 da educação especial do PME 2015-2025. Subsequentemente, analisam-se as características de disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade que devem qualificar um sistema educacional inclusivo que adimpla o art. 24, parágrafo 2, alínea ‘b’. Ressalve-se que este trabalho entende, primeiramente, que os comandos de não-exclusão/não-segregação e a características de disponibilidade configuram-se como condições de possibilidade para as demais, dado que para ser acessível, aceitável e adaptável, um sistema educacional tem que, necessariamente, não ser excludente ou segregatório e estar disponível.

Na segunda seção secundária analisam-se as obrigações convencionais contextuais, consideradas igualmente como condições de possibilidade para que o estudante com deficiência, ademais de acessar o sistema educacional geral, possa nele maximizar seus potenciais e suas

⁶¹³ Por este motivo, escapa desta análise a investigação detida no que diz respeito ao constante no parágrafo 5º do art. 24 da CIDPCD, que comanda: “Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.” A despeito de configurar-se como uma obrigação tão relevante quanto as demais, a ser efetivada em colaboração por todas os entes federativos responsáveis pela efetivação do direito à educação inclusiva, as obrigações relacionadas ao âmbito universitário pressupõem, como condição de possibilidade, a efetivação das obrigações relacionadas à educação básica, sobretudo no que diz respeito à primeiras etapas, de competência prioritariamente municipal.

habilidades. Nesta, averíguam-se os apoios – no contexto geral e no âmbito individual – e as adaptações razoáveis, em conformidade com os ditames do art. 24, parágrafo 2º, alíneas ‘c’, ‘d’ e ‘e’ da CIDPCD, para subseqüentemente refletir sobre a maneira como tais entendimentos restaram consagrados no PME 2015-2025.

Na terceira seção secundária, perscruta-se, por fim, as especificidades da educação de pessoas cegas, surdas e surdocegas, constantes no art. 24, parágrafos 3 e 4, da CIDPCD, considerando-se as peculiaridades das barreiras linguísticas e comunicacionais que geram desigualdade de condições e de oportunidades destes segmentos dentro do próprio contexto da educação inclusiva. A partir disto, nesta seção analisa-se de que modo o constante PME 2015-2025 perfaz uma disposição de estratégias da educação especial passível ou não de endereçar executivamente referidas especificidades.

3.1 Não-exclusão/não-segregação, disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade: primeiros requisitos de um sistema educacional geral inclusivo no art. 24, parágrafo 2, alíneas ‘a’ e ‘b’, da CIDPCD

Sob a égide do parágrafo 2 do art. 24 da CIDPCD, são fixadas obrigações gerais irretorquíveis quanto a seu adimplemento pelos Estados-partes signatários deste preceptivo na realização do direito à educação inclusiva. Embora inexista uma regra de sequencialidade no cumprimento dos comandos tais como estão dispostos, de seu conteúdo transparece a percepção de que os dois primeiros se configuram enquanto condição de possibilidade da própria efetivação dos demais, na medida em que garantem a estruturação dos alicerces básicos de um sistema educacional inclusivo. O primeiro deles, insculpido no art. 24, parágrafo 1º, alínea ‘a’, dispõe que os Estados-partes assegurarão que “as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência”.

Em análise ao constante neste preceptivo, a Observação Geral Nº 4 do CDPD aponta que sua aplicação exige a proibição de que as pessoas com deficiência sejam excluídas do sistema geral de educação mediante disposições legislativas ou regulamentárias que limitem sua inclusão em razão de sua deficiência ou de grau de sua deficiência, condicionando, por exemplo, a inclusão ao alcance do potencial da pessoa ou alegando uma carga desproporcional ou indevida para alijar a responsabilidade pela obrigação de realização de ajustes razoáveis. Dentre as diversas disposições legais e executivas que mantém a diferenciação entre o estudante tipicamente “educável” e o “ineducável”, é possível mencionar os termos constantes no § 2º do

art. 58 da LDBEN de 1996 e na Meta 4 do PNE 2010-2020, conforme é possível perceber no quadro 2 referenciado abaixo. Necessário destacar que tal classificação entre estudantes configura, no sentir da Observação, uma exclusão direta. Segundo contornos diferentes estrutura-se a exclusão indireta, que ocorreria a partir da imposição da aprovação em um exame comum – ausentes quaisquer apoios ou ajustes razoáveis – como condição para acesso à educação.

Para dar cumprimento à obrigação constante nesta alínea, é preciso, portanto, atender ao consagrado no art. 4, parágrafo 1, alínea ‘b’, da CIDPCD que implica a adoção de “todas as medidas necessárias, inclusive legislativas, para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes, que constituírem discriminação contra pessoas com deficiência”. Neste sentido, estabelece-se um comando reformador de promoção da não-exclusão, consistente em reestruturar os ditames legais, regulamentares e consuetudinários no sentido de limar quaisquer postulados que excluam discriminatoriamente as pessoas com deficiência do sistema educacional geral, do ensino primário – gratuito e compulsório – ou do ensino secundário.

Cumpra-se destacar que, ao referir-se a “sistema educacional geral”, a alínea ‘a’ fixa, igualmente, um comando de não-segregação; ou seja, a inserção em um sistema educacional que não seja o comum configura, igualmente, uma situação reprochada sob os ditames da lei. Neste sentido, além do comando de não-exclusão configurar, portanto, uma necessária revisão dos postulados legais e executivos que estabelecem uma exclusão direta ou indireta do estudante com deficiência, pode-se entender implicitamente pela existência de uma obrigação de não-segregação⁶¹⁴.

A este teor, configura-se como imprescindível a reforma de todos os preceitos que mantêm a inclusão na sala de aula regular como um serviço a ser efetuado apenas “preferencialmente”. Mesmo quando esteja bem definida a situação que enseja a segregação, se esta considera os potenciais e as características pessoais do estudante com deficiência como principal esteio motivador de tal separação, é possível, naturalmente, identificar um descumprimento dos preceitos contidos no art. 24, parágrafo 1º, alínea ‘a’ da CIDPCD. Dito isto, pode-se verificar, por meio do cotejo, consubstanciado no Quadro 2 abaixo, entre o conteúdo da Meta 1 da Educação Especial do PME 2015-2025, a LDBEN de 1996 e o PNE 2010-2020 que o primeiro apresenta mais ajustado alinhamento em sua redação com o texto convencional.

⁶¹⁴ ONU. Observación General N°4. Educación inclusiva. Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. CRPD/C/GC/4. 2016. par. 18-19.

Quadro 2 – Comparação entre a Meta 1 da Educação Especial do PME 2015-2025, o art. 58, caput e § 2º da LDBEN de 1996, e a meta 4 do PNE 2010-2020 quanto à obrigação de não-exclusão/não-segregação

Obrigação de não-exclusão do sistema educacional geral/não-segregação		
LDBEN de 1996	PNE 2010-2020	PME 2015-2025
Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino , para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (...) § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.	Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino , com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	Meta 1: Universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, na rede regular de ensino , com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais ou serviços especializados, públicos ou conveniados para os estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Elaboração: Autora

Um sistema educacional que estabelece cláusulas de permissão à segregação e à exclusão – por mais que cumpra os requisitos recursais de disponibilidade – jamais poderá ser acessível, aceitável ou adaptável. Neste sentido, conquanto não haja uma sequencialidade de adimplência dos dispositivos constantes no art. 24, considera-se neste trabalho que os comandos de não-exclusão e não-segregação configuram-se como etapas primeiras na promoção de um sistema educacional inclusivo, dada a necessidade de que os ditames legais, executivos e regulamentares que fundamentem a estruturação de um sistema educacional não contenham cláusulas que possibilitem não fornecer o ensino em razão da deficiência ou fornecê-lo de maneira segregada⁶¹⁵.

Em seguida, sob a égide da alínea ‘b’ do parágrafo 2 do art. 24, a CIDPCD estabelece que os Estados-partes devem assegurar que “as pessoas com deficiência possam ter acesso ao

⁶¹⁵ É preciso destacar, no mais, que, empiricamente, a exclusão e a segregação ocorrem ainda quando tais previsões não comportam, em abstrato, sua possibilidade. Nesse sentido, intenta-se analisar os dados relativos a tais realidades no contexto do município de Fortaleza/CE na seção 4.1.

ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem”. Na visão da Observação Geral Nº 4 do CDPD, redigida neste ponto com base na Observação Geral Nº 13 do Comitê DESC, para cumprir esta obrigação, o sistema educacional deve conjugar quatro características inter-relacionadas: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade⁶¹⁶. Nesta primeira seção, analisa-se, portanto, de que maneira a meta e estratégias do PME 2015-2025 podem colocar em funcionamento um sistema educacional municipal qualificado por estes caracteres.

Primeiramente, a disponibilidade enquanto caractere pertinente a um sistema educacional em específico demanda que instituições de ensino públicas e privadas devem estar disponíveis em qualidade e quantidade suficientes para todos, sendo tarefa estatal a de garantir uma ampla disponibilidade de vagas para estudantes com deficiência em tais entidades⁶¹⁷. De acordo com Tomasevski, a disponibilidade se traduz em duas obrigações governamentais diversas: a exigência de que o governo não crie empecilhos ao estabelecimento de instituições educacionais por atores não estatais e a exigência de que o governo estabeleça ou financie instituições educacionais, de sorte a garantir que a educação esteja disponível. Enquanto a primeira obrigação expressa a educação sob o aspecto de direito civil e político, o segundo transparece uma dimensão da educação enquanto direito social e econômico⁶¹⁸.

A disponibilidade relaciona-se, assim, com “a própria existência de escolas em quantidade e condições suficientes para o desenvolvimento do processo educacional”⁶¹⁹. Para tanto, é evidente que todas as decisões destinadas a assegurar tal realidade educacional demandam dotações orçamentárias. Portanto, garantir que as escolas primárias estejam disponíveis para todos os estudantes com deficiência constitui tarefa condicionada a um investimento considerável⁶²⁰⁻⁶²¹.

⁶¹⁶ De Beco aponta: “The right to education is often divided into the so-called 4-A framework: availability, accessibility, acceptability and adaptability. The 4-A framework was developed by Katarina Tomasevski, the former UN Special Rapporteur on the right to education, and subsequently taken over by the Committee on Economic, Social and Cultural Rights”. In: DE BECO, Gauthier. op. cit. 2014. p. 267.

⁶¹⁷ ONU. op. cit. 2016. par. 21.

⁶¹⁸ TOMASEVSKI, Katarina. op. cit. 2001. p. 13.

⁶¹⁹ XIMENES, Salomão Barros. op. cit. 2014. p. 245-246.

⁶²⁰ TOMASEVSKI, Katarina. op. cit. 2001. p. 19.

⁶²¹ De acordo com a Observação Geral Nº 13 do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (CDESC), a qualidade da disponibilidade é descrita da seguinte maneira: “As instituições de ensino em funcionamento e os programas de ensino têm de estar disponíveis em quantidade suficiente no âmbito da jurisdição do Estado Parte. As condições para que funcionem dependem de numerosos factores, entre outros, o contexto de desenvolvimento no qual actuam; por exemplo, é provável que as instituições e os programas necessitem de edifícios ou de outra protecção contra os elementos, instalações sanitárias para ambos os sexos, água potável, docentes qualificados e com salários competitivos, materiais de ensino, etc.; enquanto alguns irão também necessitar de instalações como bibliotecas e serviços de informática e de tecnologias de informação”. UNDP. COMENTÁRIO GERAL N.º 13:

No contexto do PME 2015-2025, é possível associar a estratégia nº 14 ao caractere da disponibilidade, na medida em que esta fixa a garantia de que “os recursos financeiros destinados à Educação Especial assegurem a manutenção e a ampliação dos programas e serviços destinados aos estudantes-público dessa modalidade”. Referida estratégia instrumentaliza um dos objetivos gerais visados na seção da educação especial, qual seja o de garantir a reestruturação progressiva do sistema educacional de ensino regular objetivando o atendimento de todos os estudantes, o que só pode ser feito por meio da manutenção e expansão de programas específicos, no contexto da educação inclusiva. Neste sentido, é necessário que haja a manutenção de aportes suficientes não apenas para a manutenção, como também à ampliação de tais programas e serviços, considerando-se que tais termos se referem tanto à sua quantidade quanto à sua qualidade.

A não-exclusão, a não-segregação e a disponibilidade são entendidas como condições de possibilidade para o adimplemento das demais obrigações convencionais. Isto porque são pressupostos essenciais do paradigma educacional inclusivo: o alijamento de preceptivos legais, executivos e consuetudinários que mantenham a exclusão direta ou indireta; a reestruturação dos postulados fundantes de sistemas educacionais destoantes para os com e sem deficiência; e a destinação de recursos suficientes para possibilitar a própria reestruturação do sistema educacional educativo sob o paradigma inclusivo. Assim, por mais que um sistema educacional não mantenha regras de exclusão ou segregação de pessoas com deficiência, caso não adimpla a característica da disponibilidade, jamais será acessível, aceitável ou adaptável. Tais inferências preliminares não estabelecem uma ordem de prioridade do cumprimento destes pontos em relação aos demais, mas fixam, por outro lado, um rol de pressupostos essenciais a serem adimplidos no contexto do paradigma da inclusão que anima a estruturação da política educacional local.

Partindo-se de tais premissas, verifica-se nesta seção de que maneira os demais quesitos mencionados – acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade - podem ser contextualizados em face das estratégias do PME 2015-2025, sendo cada um analisado em cada uma das subseções que segue. Destaque-se, de antemão, que a divisão estruturada se propõe a um entendimento segmentado da realidade, na qual há, em verdade, o entrecruzamento de tais caracteres. A criação de tais categorias artificiais volta-se para o entendimento linear de um panorama complexo, com vistas a possibilitar a análise bifronte inicialmente proposta.

3.1.1 Acessibilidade: estratégias 5, 18

Enquanto um segundo nível de realização do direito à educação⁶²², a acessibilidade apresentada como caractere de um sistema educacional garante que este seja acessível como um todo, incluindo edifícios, ferramentas de informação e comunicação, currículos, materiais educacionais, métodos de ensino e serviços de avaliação, linguagem e suporte⁶²³. Nesse sentido, trata-se de promover e assegurar não apenas a acessibilidade física, cuja ausência escancara a inadequação de um sistema educacional às demandas do paradigma da inclusão. A acessibilidade de um sistema educacional resta associada à derrocada das barreiras, sejam elas de natureza física, social ou atitudinal, relacionadas a, por exemplo, fatores concernentes às estruturas físicas da escola, à formatação do currículo, à preparação dos profissionais educacionais, aos modos de comunicação, a questões socioeconômicas, ao financiamento do acesso à educação, à organização do sistema educacional e à configuração das políticas. Todas estas, conforme Waddington e Toepke apontam, são barreiras que afetam a acessibilidade na educação e os formuladores de políticas estão sob a responsabilidade de abordá-los quando criam um sistema de educação inclusiva⁶²⁴.

De acordo com Asís Roig, a maioria dos textos jurídicos reconhece a acessibilidade como um princípio⁶²⁵; nada obstante, a acessibilidade possui conceituação multifacetária, podendo ser construída segundo diferentes significados, traduzindo-se então em: uma exigência de atuação dos poderes públicos e um parâmetro de validade de qualquer atuação jurídica, configurando-se como o princípio jurídico da acessibilidade universal; uma exigência suscetível de traçar um fio de defesa de qualquer direito fundamental, qualificando-se como parte do conteúdo essencial de todo direito fundamental⁶²⁶; uma exigência de não discriminação, consistindo no direito à igual acessibilidade; e um direito singular, diferenciado, consubstanciado na prerrogativa à acessibilidade de bens, produtos e serviços não relacionados com direitos humanos, que põe como situação correlativa a obrigação do desenho para todos⁶²⁷.

⁶²² XIMENES, Salomão Barros. op. cit. 2014. p. 247.

⁶²³ ONU. op. cit. 2016. par. 22.

⁶²⁴ WADDINGTON, Lisa. TOEPKE, Carly. op. cit. 2014. p. 56.

⁶²⁵ De fato, a CIDPCD estabelece a acessibilidade como princípio em seu art. 3º, alínea 'f'.

⁶²⁶ Neste ponto, destaque-se que a CIDPCD reconhece, em sede de preâmbulo, alínea 'v' a importância da acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação, para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais,

⁶²⁷ ASIS ROIG, Rafael de. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMON, Elizabeth. BREGAGLIO, Renata. (Coord). **Nueve conceptos claves para entender la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Lima: IDEHPUCP. 2015. p. 100.

⁶²⁸. Além de defender referida multiplicidade de significados, Asis Roig afirma que a acessibilidade tem sua justificação na igualdade de oportunidades, fixando o entendimento de que referida desigualdade tem raízes estruturais e não individuais⁶²⁹, o que demanda uma análise ampliada do conceito de oportunidade⁶³⁰.

Nesse ponto, Agustina Palacios acrescenta que o desenvolvimento da compreensão de acessibilidade tem consequências não só no âmbito da deficiência, uma vez que, na atualidade, a acessibilidade está sendo percebida desde uma perspectiva ampliada, em face da qual se aborda as próprias concepções segundo as quais a sociedade é projetada, tendo em mente apenas as necessidades de uma indivíduo considerado "padrão" ou normal. Referido desenho pautado pela normalidade gera barreiras para uma grande parte das pessoas, dentre as quais crianças, idosos, pessoas com excesso de peso, pessoas muito altas ou de baixa altura, pessoas com deficiência, e até mesmo as supostas pessoas "padrão" nos momentos em que estão temporariamente fora dessa categoria, por estarem em uma situação particular – como, por exemplo, quando quebram uma perna, engravidam ou apenas carregam uma mala pesada.

Esta observação tem, portanto, relevância na medida em que permite entender a acessibilidade como uma questão de fato universal, que diz respeito a todas as pessoas, mesmo àquelas consideradas atinentes aos ditames da normalidade⁶³¹ em algum momento de suas vidas⁶³². Desta forma, é possível apontar que os reclames da acessibilidade, entendidos de forma mais ampla, referem, em última instância, a uma problematização do normal e do anormal no contexto da formulação e da execução de políticas públicas teoricamente universais⁶³³.

Asis Roig compreende que a demanda por acessibilidade, a despeito de passível de ser alcançada por meio de diferentes vias, é habitualmente realizada no desenho universal e nos ajustes razoáveis⁶³⁴. Similarmente, Waddington e Toepke afirmam que a acessibilidade é o ponto de início da educação inclusiva, sendo que, uma vez que as escolas e as instalações são tornadas acessíveis, os sistemas de ensino devem adaptar-se às demandas individuais dos alunos,

⁶²⁸ Sobre a celeuma da acessibilidade sendo considerada ou não como um direito, Cf. PALACIOS, Agustina. op. cit. 2008. p. 271-272.

⁶²⁹ Ver seção 2.3.1.

⁶³⁰ ASIS ROIG, Rafael de. op. cit. 2015 p. 102.

⁶³¹ Portanto, "a superação de fronteiras", conforme alcinhado por Asis Roig (ASIS ROIG, Rafael de. Sobre la accesibilidad universal. In: **Papeles el tiempo de los derechos**. Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas Departamento de Derecho Internacional, Eclesiástico y Filosofía del Derecho Universidad Carlos III de Madrid. N. 3. 2013), do discurso da acessibilidade pode ser um indicativo denunciativo da anormalidade enquanto um estado latente de todas as pessoas, inexistindo o normal inato, mas o anormal que, por sua negação, apresenta-se como o esteio assegurador de determinada ordem social. Neste sentido, ver seção 2.1.3.

⁶³² PALACIOS, Agustina. op. cit. 2008. p. 124.

⁶³³ Ver seção 1.1.3.

⁶³⁴ ASIS ROIG, Rafael de. op. cit. 2015. p. 102.

em face do que adaptações razoáveis e medidas de apoio individualizadas devem ser garantidas⁶³⁵, conforme constante no art. 24, parágrafo 2, alíneas ‘c’ e ‘e’. Dessa forma, as violações aos termos das condições de acessibilidade não são supridas por um ajuste razoável, mas sim por meio da correção de uma situação inicial na qual as normas atinentes ao desenho universal não foram atendidas.

Pode-se, assim, entender que o desenho universal se localiza no plano geral - tendo por limites o conhecimento e os custos associados ao sacrifício de outros direitos – enquanto os ajustes razoáveis localizam-se no nível específico - entrando em cena quando as regras de acessibilidade foram cumpridas e, ainda assim, não se atendeu a determinadas demandas, ou quando se justificou o cumprimento de referidas regras, por não ter sido possível ou razoável fazê-lo. Um sentido integral da acessibilidade implica, portanto: no desenho universal como princípio geral; nas medidas de acessibilidade, destinadas a corrigir as falhas na acessibilidade decorrentes do não cumprimento do desenho universal; e no ajuste razoável, que surge quando está justificado que a acessibilidade não seja universal⁶³⁶.

Portanto, o caractere de acessibilidade comandado pelo art. 24, parágrafo 2, alínea ‘b’ configura o cumprimento das regras de desenho universal como uma obrigação “anterior”⁶³⁷ às adaptações razoáveis, de modo que a ausência do desenho universal não se traduz em uma adaptação razoável, mas sim na supressão da falha inicial por meio de medidas de acessibilidade. As adaptações razoáveis, abordadas no art. 24, parágrafo 2, alíneas ‘c’, só entram em cena, portanto, quanto medidas de acessibilidade demandas não eram possíveis ou razoáveis. Esta distinção apresenta-se de suma importância, por fazer com que, ante a toda ausência de acessibilidade, se analise se era justificável ou impossível que esta tivesse sido realizada ao tempo da construção ou concepção do bem, serviço ou produto enfocado. Uma vez não sendo o caso, sendo plenamente possível sua realização e não estando justificada sua não realização, trata-se de promover medidas de acessibilidade de reconhecimento de uma falha no cumprimento de comandos universais – com todas as sanções aplicáveis – e não de assegurar um ajuste em face de uma demanda específica.

⁶³⁵ WADDINGTON, Lisa. TOEPKE, Carly. op. cit. 2014. p. 59.

⁶³⁶ ASIS ROIG, Rafael de. op. cit. 2015. p. 104-105

⁶³⁷ A qualificação como anterior não é exata, na medida em que as questões de acessibilidade universal são tratadas, no geral, apenas posteriormente ao surgimento de uma demanda em específico; ou seja, o desenho universal já está inadequado quando uma pessoa com deficiência se confronta com suas características e expõe tal falha. Veja-se a análise de Armstrong et al: “Issues of accessibility for disabled students have indeed started to inform school design in a number of countries. However, since most schools have not been designed to be accessible, the accessibility issue is raised when a student enrolled or wishing to enrol in a school faces barriers that prevent access to educational opportunities. Any changes to the actual physical environment and how it is organized will take place in order to extend standard practice to that student”. ARMSTRONG, Ann Cheryl. **Inclusive Education: international policy and practice**. Los Angeles: Sage Publications. 2010. p. 100.

Tendo em vista a ampliação da perspectiva da acessibilidade, este conceito restou modulado para qualificar sistemas educacionais, conforme consta na Observação Geral nº 13 do CDESC. Neste sentido, um quinto significado poderia ser acrescido à citada relação de constructos estruturada por Asis Roig, no sentido de incluir a acessibilidade como a característica de um sistema educacional inclusivo no qual as instituições de ensino são acessíveis a todos ⁶³⁸, sem discriminação, considerando-se três dimensões: a não-discriminação ⁶³⁹⁻⁶⁴⁰, em face da qual a educação tem de ser acessível a todos, em especial aos grupos mais vulneráveis, nas disposições legais e na realidade educacional; a acessibilidade física, em virtude da qual as escolas devem ser acessíveis em termos físicos, considerando-se a localização geográfica e os recursos tecnológicos disponíveis; e acessibilidade econômica, aplicando-se sobretudo aos ensinos secundário e superior, uma vez obrigatório o fornecimento gratuito e de qualidade do ensino primário ⁶⁴¹.

De acordo com a CIDPCD, as medidas a serem efetivadas pelos Estados-partes na identificação e eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade são aplicadas, dentre outros, a edifícios, rodovias, meios de transporte e outras instalações internas e externas, inclusive escolas, residências, instalações médicas e local de trabalho; e a informações, comunicações e outros serviços, inclusive serviços eletrônicos e serviços de emergência. A CIDPCD reconhece, ademais, uma série de medidas a serem concretizadas no tocante à acessibilidade, que se tornam obrigações a serem cumpridas pelos Estados-Partes signatários ⁶⁴².

⁶³⁸ Um ponto importante, raramente destacado no âmbito da abordagem do direito à educação inclusiva, é que os sistemas educacionais inacessíveis afetam não apenas aos estudantes com deficiência, mas sim todos os membros da comunidade de ensino, incluindo, ademais dos estudantes, todos os profissionais da educação.

⁶³⁹ Destaque-se que, conforme consta no art. 2 da CIDPCD, a discriminação por motivos de deficiência refere-se a “qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável”.

⁶⁴⁰ Veja-se que a cláusula da realização progressiva não se aplica às questões de não-discriminação, conforme aponta Tomasevski. TOMASEVSKI, Katarina. op. cit. 2001. p. 27.

⁶⁴¹ UNDP. op. cit. 2011. p. 138.

⁶⁴² Art. 9º, parágrafo 2: 2.Os Estados Partes também tomarão medidas apropriadas para: a) Desenvolver, promulgar e monitorar a implementação de normas e diretrizes mínimas para a acessibilidade das instalações e dos serviços abertos ao público ou de uso público; b) Assegurar que as entidades privadas que oferecem instalações e serviços abertos ao público ou de uso público levem em consideração todos os aspectos relativos à acessibilidade para pessoas com deficiência; c) Proporcionar, a todos os atores envolvidos, formação em relação às questões de acessibilidade com as quais as pessoas com deficiência se confrontam; d) Dotar os edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público de sinalização em braille e em formatos de fácil leitura e compreensão; e) Oferecer formas de assistência humana ou animal e serviços de mediadores, incluindo guias, leitores e intérpretes profissionais da língua de sinais, para facilitar o acesso aos edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público; f) Promover outras formas apropriadas de assistência e apoio a pessoas com deficiência, a fim de assegurar a essas pessoas o acesso a informações; g) Promover o acesso de pessoas com deficiência a novos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, inclusive à Internet; h) Promover, desde a fase inicial, a concepção, o desenvolvimento, a produção e a disseminação de sistemas e tecnologias de informação e comunicação, a fim de que esses sistemas e tecnologias se tornem acessíveis a custo mínimo.

É possível perceber, portanto, que o conceito de acessibilidade enquanto caractere de um sistema educacional inclusivo tem contornos que apresentam uma amplitude, os quais, para além de perpassar as demais características – disponibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade – relacionam-se com as outras obrigações convencionais no tocante à efetivação do direito à educação inclusiva⁶⁴³. Isto porque o acesso de pessoas com deficiência ao ensino em igualdade de condições com os demais, nos termos do art. 24, parágrafo 2, alínea ‘b’, demanda a análise do preenchimento de requisitos em diversos âmbitos.

A acessibilidade relaciona-se a fatores vários – que incluem as questões afetas à acessibilidade arquitetônicas, mas a ela não se limitam. Destarte, a acessibilidade demanda a análise de caracteres associados não apenas às questões arquitetônicas e urbanísticas, mas também a quesitos comunicacionais, informacionais, dentre outros. No tocante às questões de comunicação⁶⁴⁴ presentes em um sistema educacional, é possível analisá-las tanto sobre o ponto de vista da acessibilidade inserta no art. 24, parágrafo 2, alínea ‘b’ quanto sob os termos constantes no parágrafo 3 de citado artigo, relativos às medidas associadas às questões específicas de comunicação e linguagem⁶⁴⁵.

Quanto aos normativos de acessibilidade constantes no arcabouço nacional, é possível mencionar a Lei Nº 10.098 de 2000 e o Decreto Nº 5.296 de 2004, em face dos quais a promoção da acessibilidade se dá “mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação”⁶⁴⁶⁻⁶⁴⁷. No âmbito das Resoluções Nº 4 CNE/CEB/MEC de 2009 e Nº10 do

⁶⁴³ Conforme aponta Constantino, acerca da amplitude e da concomitância da acessibilidade a outros fatores: “la accesibilidad debe darse en todo momento y lugar. Ello incluye los formatos de comunicación entre los padres y el colegio (agendas y comunicados), los sistemas de transporte de la institución educativa (buses), el mobiliario, las instalaciones físicas educativas (salones, laboratorios, teatros), recreativas y de cualquier otra índole (cafeterías, comedores e instalaciones deportivas). Si bien la accesibilidad se puede plantear como una dimensión autónoma del derecho a la educación, al derivar del mandato de no discriminación, resulta necesario transversalizarla en las demás dimensiones (...). CONSTANTINO, Renato. op. cit.. 2016. p. 23.

⁶⁴⁴ Observe-se o teor da Observação Geral Nº 4º do CDPD: “El Comité pone de relieve la falta generalizada de libros de texto y materiales didácticos en formatos y lenguajes accesibles, en particular la lengua de señas. Los Estados partes deben invertir en el desarrollo oportuno de recursos en tinta o braille y en formatos digitales mediante, entre otras cosas, el uso de tecnología innovadora. También deberían considerar la posibilidad de elaborar normas y directrices para la conversión del material impreso a formatos y lenguajes accesibles y hacer de la accesibilidad un aspecto central en las adquisiciones relacionadas con la educación. El Comité exhorta a los Estados partes a ratificar y aplicar con carácter urgente el Tratado de Marrakech para Facilitar el Acceso a las Obras Publicadas a las Personas Ciegas, con Discapacidad Visual o con Otras Dificultades para Acceder al Texto Impreso”. ONU. op. cit. 2016. par. 23

⁶⁴⁵ Tendo em vista a metodologia adotada, voltada para fazer um reflexo das obrigações convencionais nos termos das estratégias do PME 2015-2025, as questões de acessibilidade comunicacional serão analisadas em seção 3.3.

⁶⁴⁶ Art. 1º da Lei Nº 10.098 de 2000.

⁶⁴⁷ O art. 24 do Decreto Nº 5.296 de 2004 aborda especificamente a questão da acessibilidade no âmbito dos estabelecimentos de ensino, comandando que “os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula,

CME/CEF de 2013, os recursos de acessibilidade na educação podem ser definidos como aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Considerando, portanto, todos estes normativos, é possível observar que, no contexto do PME 2015-2025, a assegurar o acesso e a promoção da acessibilidade atitudinal, metodológica e de recursos pedagógicos nas instituições de ensino restam consagradas como objetivos a serem buscados na efetivação da política educacional. Apesar de praticamente todas as estratégias do PME estarem diretamente correlacionadas ao quesito da acessibilidade, podendo, ainda, estar associadas com a consecução deste objetivo de acesso, pode-se mencionar como diretamente conexas à sua instrumentalização as estratégias de garantia do transporte escolar adaptado e de garantia da observância e do cumprimento da legislação de infraestrutura e acessibilidade física das escolas, conforme estabelecido nas normas competentes, a ser lograda no interregno de dois anos da vigência do plano⁶⁴⁸.

No tocante ao transporte escolar adaptado, resta claro o propósito deste instrumento, no sentido de suprir a locomoção adequada entre a residência do estudante com deficiência e a instituição de ensino na qual está matriculado. Visando garantir que tal locomoção seja

bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. § 1º Para a concessão de autorização de funcionamento, de abertura ou renovação de curso pelo Poder Público, o estabelecimento de ensino deverá comprovar que: I - está cumprindo as regras de acessibilidade arquitetônica, urbanística e na comunicação e informação previstas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT, na legislação específica ou neste Decreto; II - coloca à disposição de professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas; e III - seu ordenamento interno contém normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como as respectivas sanções pelo do cumprimento dessas normas. § 2º As edificações de uso público e de uso coletivo referidas no caput, já existentes, têm, respectivamente, prazo de trinta e quarenta e oito meses, a contar da data de publicação deste Decreto, para garantir a acessibilidade de que trata este artigo”.

⁶⁴⁸ Ademais, o quesito de acessibilidade pode ser associado a outras estratégias do plano, tais como as enumeradas em 1, 2, 9, 16, 21 e 22 no Apêndice A deste trabalho. A amplitude do entendimento da acessibilidade depende, necessariamente, da proposta do investigador. Neste sentido, veja-se que Sasaki destaca seis dimensões da acessibilidade: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações (SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. In: **Revista Nacional de Reabilitação** (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16). Entendendo que a acessibilidade programática restou contemplada por meio dos comandos de não-exclusão e não-segregação, esta seção aborda especificamente a acessibilidade arquitetônica e instrumental, de acordo com as estratégias entendidas como consentâneas a tais dimensões. Assim, considerando a categorização proposta, que tende a simplificar e destrinchar a complexidade do entrelaçamento de tais quesitos, analisam-se tais estratégias enquanto reflexo de outras obrigações convencionais, abordadas nas seções seguintes.

efetivada segundo os padrões de acessibilidade mencionados, a LDBEN de 1996 fixa como responsabilidade do município a assunção do transporte escolar dos alunos da rede municipal, em conformidade com o art. 11, inc. VI. No geral, a acessibilidade física associada ao transporte escolar refere-se à asseguuração de que este percurso seja feito em segurança e de maneira digna, fixando-se a garantia de que o estudante goze “do acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência”⁶⁴⁹ e de “vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência”⁶⁵⁰. Tais garantias restam asseguradas, por exemplo, quando se assegura uma vaga em uma escola de bairro, conforme consta na Observação Geral nº 13 do CDESC.

Dessa maneira, surgem alguns questionamentos relevantes: no caso de estudantes com deficiência, a matrícula na escola mais próxima supre a garantia do transporte escolar? Caso a resposta seja positiva, qual seria a distância máxima entre a residência do estudante e a escola frequentada que preservaria os requisitos de acessibilidade física? Por outro lado, o fornecimento do transporte escolar adaptado supre a obrigação estatal de proporcionar uma vaga na instituição de ensino mais próxima do estudante? Ainda, caso não haja a matrícula em escola mais próxima da residência por escolha da família do estudante, derroga-se a responsabilidade estatal de fornecimento do transporte público? As respostas para tais questionamentos dependerão da formatação da organização de cada sistema de ensino, de contornos livres nos termos do art. 8º, §2º, da LDBEN de 1996.

Em Fortaleza/CE, a regulamentação do transporte escolar encontra-se constante nas Leis Municipais Nº 9.054 de 2005 e Nº 9.217 de 2007, que dispõem, respectivamente, sobre a criação do Programa de Transporte Escolar Municipal Gratuito e as condições de funcionamento e fiscalização do Serviço de Transporte Escolar no Município de Fortaleza. A despeito de se estabelecer, no primeiro destes diplomas, que “terão prioridade de participação no Programa os alunos portadores de necessidades educacionais”⁶⁵¹, inexistem normas legais ou regulamentares que forneçam respostas diretas aos questionamentos alinhavados, sendo certo que o próprio texto da estratégia refere-se a uma ação que independente da garantia de vaga na escola mais próxima da residência do estudante ou de uma distância mínima entre a residência e a escola, a

⁶⁴⁹ Art. 53, inc. V, do ECA.

⁶⁵⁰ Art. 4º, inc. X, da LDBEN de 1996.

⁶⁵¹ Ressalve-se que inexistem qualquer referência legislativa ou regulamentar no sistema educacional da rede pública municipal de Fortaleza/CE aos casos em que a pessoa com deficiência física ou dificuldade de locomoção é mãe ou pai do estudante e não o próprio estudante. A despeito de a autora acreditar que a previsão desta situação como garantidora de uma prioridade em igualdade com a fixada configura-se como uma medida de acessibilidade legislativa ou regulamentar e não como uma adaptação razoável a casos específicos – dado que era possível e razoável a previsão -, não abordou referida situação em específico, pretendendo aprofundar a temática da acessibilidade e das adaptações razoáveis legislativas em trabalhos posteriores a este.

gerar o direito ao transporte⁶⁵².

Por outro lado, destaque-se que, em casos específicos, a demanda por alocação na escola mais próxima persiste ainda quando assegurado o transporte escolar adaptado, conforme explicitado na Nota Técnica Nº 25/2016/DPEE/SECADI/MEC, que recomenda a matrícula prioritária dos bebês com microcefalia na creche mais próxima de seu domicílio, mediante o estudo de cada caso, feito pelo professor do atendimento educacional especializado em conjunto com os profissionais da área da saúde, com a finalidade de proporcionar o devido acolhimento, por meio do pleno acesso a políticas públicas de educação e saúde.

No que diz respeito à estratégia 18 do PME, relacionada ao cumprimento das normas de infraestrutura e acessibilidade física dentro do prazo de dois anos, iniciado a partir da vigência do plano, é necessário destacar a dinamicidade das normas relacionadas à acessibilidade arquitetônica. Isto porque tais normativos estão sujeitos aos constantes avanços técnicos e legais nos estudos correlacionados à acessibilidade, o que transforma a caracterização desta dentro do direito um conceito dinâmico, sendo necessária a realização periódica de atualizações técnicas e normativas⁶⁵³. No âmbito de citada estratégia, destacam-se três grupos de normas específicas: as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas e Técnicas); o constante no Decreto Nº 5.296 de 2004; e as normas dos respectivos Sistemas de Ensino.

No contexto do primeiro grupo, é importante destacar a NBR 9050 que estabelece, segundo seu escopo, critérios e parâmetros técnicos a serem observados quanto ao projeto, construção, instalação e adaptação do meio urbano e rural, e de edificações às condições de acessibilidade. Referido normativo destina uma seção específica do tópico “equipamentos urbanos” para tratar da estrutura de escolas, em seu ponto 10.15. No segundo grupo, é importante destacar especialmente o constante na seção II do Capítulo IV do Decreto Nº 5.296 de 2004, que trata das condições específicas da implementação da acessibilidade arquitetônica e urbanística. Por fim, no âmbito das normas do sistema de ensino local, há de se ressaltar o constante na Resolução Nº 01 de 2009 do CME/CEF, que trata do credenciamento das

⁶⁵² Neste ponto, importante ressaltar que a Observação Geral Nº 4 do CDPD aponta a importância da participação ativa – subentende-se, física ou presencial – no processo de garantia do direito à educação inclusiva. Veja-se: “De conformidad con el artículo 24, párrafo 2, apartado b), de la Convención, las personas con discapacidad deben poder acceder a escuelas de primaria y secundaria en la comunidad en que vivan. No debe enviarse a los alumnos a estudiar lejos de sus hogares. El entorno educativo debe estar al alcance físico de las personas con discapacidad e incluir medios de transporte seguro; como alternativa, debe poder ser accesible mediante el uso de tecnologías de la información y de las comunicaciones. Ahora bien, los Estados partes deben evitar depender exclusivamente de la tecnología como alternativa a la participación directa de los alumnos con discapacidad y a la interacción con los profesores y los modelos de conducta en el entorno educativo. La participación activa con otros alumnos, incluidos los hermanos de los alumnos con discapacidad, es un componente importante del derecho a la educación inclusiva”. ONU. op. cit. 2016. Par. 27.

⁶⁵³ Idem. Par. 22

instituições de ensino fundamental da rede pública municipal, determinando que haja a apresentação por tais entidades de planta baixa do imóvel devidamente assinada por profissional credenciado, identificando bebedouros, lavatórios, banheiros, sanitários masculinos e femininos em número adequado à proporção dos estudantes matriculados, de acordo com a norma o constante na NBR 9050/2004⁶⁵⁴.

No terceiro grupo citado, é possível ainda destacar as Resoluções, Notas Técnicas, Pareceres e Recomendações do MEC que abordem o tópico da acessibilidade nas instituições de ensino. Possível incluir, portanto, o apontado na Nota Técnica Nº 11/2010/MEC/SEESP/GAB, que destaca que um dos aspectos a ser considerado no Projeto Político Pedagógico da escola consubstancia-se na descrição das condições de acessibilidade da escola, incluindo-se as dimensões: arquitetônica (banheiros e vias de acesso, sinalização tátil, sonora e visual); pedagógica (livros e textos em formatos acessíveis e outros recursos de Tecnologia Assistiva disponibilizados na escola); comunicacional e informacional (tradutor/intérprete de LIBRAS, guia intérprete e outros recursos e serviços); mobiliária (classe escolar acessível, cadeira de rodas e outros); e de transporte escolar (veículo rebaixado para acesso aos usuários de cadeira de rodas, de muletas, andadores e outros).

Assim, enfocando-se nas questões de acessibilidade arquitetônica e instrumental, é possível entender que o PME 2015-2025, por meio da redação de suas estratégias 5 e 18, pretende estruturar um sistema educacional qualificado pelo caractere da acessibilidade, em conformidade com o constante no art. 24, parágrafo 2, alínea 'b' da CIDPCD.

3.1.2 Aceitabilidade: estratégias 7, 17

De acordo com a Observação Geral Nº 4 do CDPD, o caractere da aceitabilidade associa-se à exigência de que todas as instalações, bens e serviços relacionados à educação sejam concebidos e utilizados de forma a ter plenamente em conta as necessidades, as culturas, as opiniões e as línguas das pessoas com deficiência, respeitando-as. Nesse sentido, não apenas a estrutura e os pressupostos de um sistema educacional inclusivo devem ter em conta a não-discriminação e o acolhimento da diferença, mas também todos os bens, serviços e instalações relacionados, que devem ser aceitáveis para todos e todas. Veja-se que tais requisitos, conforme apontado na Observação, estão diretamente associados à garantia de uma educação de boa qualidade para todos⁶⁵⁵, formulando-se a noção de que o paradigma da inclusão se qualifica por

⁶⁵⁴ Art. 27, inc. III, alínea 'b', 3, da Resolução Nº 01 de 2009 do CME/Fortaleza/CE.

⁶⁵⁵ ONU. op. cit. 2016. Par. 25.

ser adequado não apenas para os estudantes com deficiência, mas sim para a qualidade do ensino em consideração de toda a comunidade escolar.

A concepção promanada pelo caractere da aceitabilidade rompe com a formatação tradicional das escolas, que não dão conta das condições necessárias às mudanças propostas por uma educação acolhedora das diferenças, apta a assegurar a consideração e o respeito a todos e todas. Portanto, Mantoan aponta que as escolas tradicionais, uma vez que não foram concebidas para atender à diversidade dos alunos - sendo dotadas de uma estrutura rígida e seletiva no tocante à aceitação dos estudantes – não se qualificam pela adequação a um projeto escolar inclusivo. Este projeto escolar pautado pelo paradigma da inclusão demanda a permanente modulação das propostas educacionais, além de uma organização curricular idealizada e executada por professores, diretores, pais, alunos, estudantes e interessados em educação que considerem a diversidade imanente ao contexto escolar⁶⁵⁶. Referido projeto inclusivo tem, portanto, por desiderato a garantia da qualidade do ensino, atendendo, desta forma, às diferenças de modo acolhedor e não-discriminatório.

O requisito da aceitabilidade no contexto da educação amplia a concepção do projeto de educação inclusiva como de execução exclusiva da instituição de ensino e daqueles a ela formalmente vinculados, dado que, para que a concepção e a utilização das instalações, dos bens e dos serviços relacionados à educação tenham em conta a diferença, respeitando-a, perfaz-se essencial o fomento de uma cultura colaborativa⁶⁵⁷, apta a fornecer uma visão panorâmica de todos os atores envolvidos na promoção da qualidade da educação inclusiva. Esta ampliação da concepção dos atores envolvidos na qualidade de um serviço educacional inclusivo demanda a formação de uma rede de cooperação que permita uma troca de informações dinâmica e constante acerca das políticas públicas associadas a deficiência – dentre elas, a de educação – de forma a possibilitar um *continuum* pautado pelo modelo de direitos humanos de deficiência, que anima tais políticas interdependentes. A aceitabilidade conduz, portanto, a um redimensionamento da relação da escola com as demais instituições e atores envolvidos na efetivação do direito à educação.

Este cenário de rede interdisciplinar e multidimensional demanda necessariamente a

⁶⁵⁶ MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, José Mouriño. **Educação Especial**: em direção à Educação Inclusiva. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2006. p. 29.

⁶⁵⁷ Sobre a cultura colaborativa, apontam Figueiredo e Silveira: “a cultura colaborativa e a educação interativa são importantes pressupostos que poderão contribuir para o respeito das diferenças, na escuta partilhada, no direito a expressão livre e no direito de ser reconhecido pelo grupo, independentemente das competências cognitivas ou da origem social. Além disso, contribuem ainda para a aprendizagem em contexto de diversidade, disseminando valores, atitudes e práticas que favorecem a inclusão escolar”. SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. op. cit. 2010. p. 20.

problematização de um funcionamento institucional produtor de desigualdades, em face do que é necessário afirmar que, “para garantir o direito de muitas crianças, antes segregadas, de frequentarem a escola, aprenderem e se desenvolverem, são necessárias rupturas”⁶⁵⁸. Para a concretização de tais rupturas, com a conseqüente formulação de uma organização escolar adaptada ao presente, Barroso propõe um reconhecimento da plurifuncionalidade da escola, dado que, em determinadas áreas, a instituição e seus profissionais fazem as vezes de vários serviços⁶⁵⁹. Esta plurifuncionalidade pode ser aproveitada, em face do paradigma da inclusão, para um influxo dinâmico entre os bens e serviços relacionados à educação, promovendo-se um entendimento multidisciplinar da deficiência e garantindo-se a qualidade do ensino na medida em que se promove a qualidade de outros serviços, dentro dos mesmos pressupostos atinentes aos modelos social e de direitos humanos.

Deste modo, o autor propõe que a escola esteja preparada e seja gerida segundo quadros referenciais de funcionamento: escola como serviço local do Estado, garantindo o cumprimento da missão educativa em consideração aos princípios constitucionais; escola como organização de profissionais, garantindo uma relação pedagógica de confiança entre o professor e o aluno-cidadão e sua família; escola como serviço público de solidariedade local, garantindo o atendimento adequado às situações familiares e econômicas dos estudantes nos diversos domínios de ingerência pública; e escola como associação local, garantindo as expressões de interesses individuais e coletivos dos estudantes, de seus familiares e de membros da comunidade local, por meio de uma ampla função cultural, educativa e lúdica⁶⁶⁰.

Considerando este postulado de atuação cooperativa e conjunta entre os diversos setores responsáveis pelas políticas de deficiência, o PME 2015-2025 prevê, em sua estratégia 7, a promoção, o acompanhamento e a avaliação das ações intersetoriais que aproximem as Secretarias da Educação, Cultura, Saúde, Trabalho, Direitos Humanos e Cidadania, Assistência Social, com vistas à superação do preconceito, da discriminação e de barreiras que impedem a inclusão. Referida estratégia articula-se na instrumentalização de um dos objetivos da seção da educação especial constante no PME 2015-2025, qual seja o de favorecer a intersetorialidade

⁶⁵⁸ MACHADO, Adriana Marcondes. Educação Inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando? In: In: BAPTISTA, Carlos Roberto (org). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação. 2015. p. 131.

⁶⁵⁹ O autor afirma que “a situação atual é, por isso, de grande indefinição e confusão funcional e organizacional: os professores, muitas vezes, são simultaneamente educadores, formadores, familiares, parceiros, técnicos sociais e de saúde, animadores de tempos livres; e as escolas são o lar, a cantina, a associação, o centro cívico, o clube recreativo, a oficina, etc.” BARROSO, João. Incluir, sim, mas onde? Para uma reconceitualização sociocomunitária da escola pública. In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus. 2006. p. 290.

⁶⁶⁰ BARROSO, João. op.cit. 2006. p. 291.

entre as Secretarias e os órgãos governamentais e não governamentais no intuito de assegurar os direitos dos estudantes da Educação Especial. É possível inferir, portanto, que tais previsões demandam um olhar multidisciplinar e intersetorial na abordagem da cultura colaborativa de acolhimento da diferença, apta a fundamentar o combate ao preconceito e a discriminação em uma atuação integrada.

A despeito de notar-se certa congruência no caractere da aceitabilidade e nos termos constantes na estratégia 7 citada, é preciso ressaltar o entendimento conjugado por este trabalho, no sentido de que escapa a estas concepções uma análise da própria matriz do preconceito, da discriminação e das barreiras, que consubstanciam, por sua vez, os entraves às concepções de instalações, bens e serviços que levem respeitosamente em conta as necessidades, as culturas, as opiniões e as línguas das pessoas com deficiência. Afirma-se isto tendo em vista que as descrições referenciadas não questionam os parâmetros de normalidade, em face dos quais a deficiência compõe-se como um desvio⁶⁶¹.

Deste modo, a fixação de uma estratégia de combate ao preconceito e a discriminação sem uma explícita crítica da normalidade pode conduzir ao estabelecimento de ações cuja aparência de inclusão escamoteiem a perpetuação dos parâmetros excludentes e segregatórios. Exemplificativamente, Werner Júnior aponta que mesmo aqueles que advogam pela inclusão buscam incessantemente o amparo em diagnósticos e em classificações para a abordagem da deficiência, a partir do que se estabelece uma concepção ambígua entre luta por direitos políticos e sociais e luta por rótulos, concedidos por um poder-saber médico especializado, que justifiquem esses direitos, ainda que a própria definição jurídica da deficiência não demande tanto. O autor menciona, neste ponto, especificamente a situação do educador que busca referência, para a sua atuação pedagógica, nas avaliações médicas e neuropsicológicas, incorporando passivamente as noções relacionadas à medicamentação da vida⁶⁶².

Ainda em análise ao caractere da aceitabilidade dentro do contexto do PME 2015-2025, é possível entender como associada à tal fator a estratégia 17, que se refere à preparação e à orientação de toda a comunidade escolar para receber os alunos-público da educação especial, garantindo seu direito à educação de qualidade. Para verificar a congruência desta estratégia com o abordado caractere de aceitabilidade, é preciso endereçar dois questionamentos conceituais fulcrais.

O primeiro questionamento demandante de uma interpretação pormenorizada diz respeito ao entendimento do que vem a ser a referida comunidade escolar, que deve passar por

⁶⁶¹ Ver seção 2.1.3.

⁶⁶² WERNER JUNIOR, Jairo. op. cit. 2007.op. cit.71.

citados momentos de preparo e orientação. A referência à comunidade escolar está presente nas normas de estruturação da gestão democrática das instituições de ensino. Nesse sentido, estabelece a LDBEN de 1996 que um dos princípios de definição das normas da gestão democrática do ensino público da educação básica reside na participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes⁶⁶³. Ademais, veja-se que, no âmbito do sistema educacional municipal de Fortaleza/CE, resta estabelecida a competência das instituições de ensino de elaborar e executar suas propostas pedagógicas, com a participação da comunidade escolar interna e externa⁶⁶⁴, o que faz inferir a participação neste grupamento de indivíduos não necessariamente vinculados formalmente ao contexto escolar como profissionais da educação. Ainda, importante ressaltar que a participação das pessoas com deficiência e suas famílias na comunidade escolar é assegurada pela LBI⁶⁶⁵, sendo estas responsáveis, juntamente com o Estado e a sociedade, pela asseguuração da garantia de qualidade na educação de pessoas com deficiência⁶⁶⁶.

Referindo-se, portanto, a um conjunto de atores relacionados, de alguma forma, com o serviço educacional, a comunidade escolar pode abranger não apenas pais, professores, funcionários e estudantes, chegando a ser composta por instituições outras como associações de bairro, sindicatos, e entidades comunitárias, desde que a atuação de referidos sujeitos correlacione-se com a educação, fixando-se, assim, uma visão ampliada do conceito de comunidade escolar⁶⁶⁷.

Abordando o sociocomunitarismo nos processos de regulação social, Barroso entende que a perspectiva da comunidade é relevante para a ressignificação das questões escolares por duas razões: evidencia que os grandes problemas da escola estão relacionados quer com a perda do sentimento de pertença dos seus membros, quer com o não-reconhecimento da existência de objetivos e interesses comuns por parte de seus participantes; e considera que a escola, por mais que não se constitua como uma associação, finda por possuir caráter associativo, agregando-se em torno de si muitas funções características a outros tipos de organizações⁶⁶⁸. O sociocomunitarismo de Barroso resta concorde, portanto, com uma perspectiva ampliada de comunidade escolar, que possibilita a compreensão da inclusão a partir da exploração das

⁶⁶³ Art. 13, inc. II, da LDBEN de 1996.

⁶⁶⁴ Art. 13 da Resolução Nº 01 de 2009 CME/Fortaleza/CE.

⁶⁶⁵ Art. 28, inc. VIII, da LBI.

⁶⁶⁶ Art. 27, parágrafo único, da LBI.

⁶⁶⁷ TEIXEIRA, B.B. Comunidade escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/374.pdf>> Acesso em: 4. dez. 2017.

⁶⁶⁸ BARROSO, João. Op.cit. 2006. p. 287.

possibilidades da participação democrática no âmbito escolar.

A estipulação dos atores que compõem a comunidade escolar conduz ao segundo questionamento despertado na análise da estratégia, que diz respeito a que tipo de preparo e orientação deve ser promovido para viabilizar o acolhimento dos estudantes com deficiência. Considerando as diferenças interpessoais entre citados sujeitos, é preciso sublinhar que as formações dependerão não só de seus respectivos *backgrounds*, mas também do papel que cada um destes desempenha no funcionamento do serviço educacional inclusivo. Deste modo, exemplificativamente, é possível mencionar que o preparo de pais e membros da comunidade escolar pode ser eficazmente logrado por meio de palestras e oficinas, enquanto o de profissionais da educação mais diretamente associados ao ensino pode demandar a confecção de estudos de casos e submissões a processos avaliativos⁶⁶⁹. Nada obstante, o encontro entre os diferentes segmentos da comunidade escolar em momentos especificamente destinados para o aperfeiçoamento do sentimento de pertença à coletividade é imprescindível para o entendimento do lugar do outro na jornada da inclusão.

Neste ponto, é importante destacar que os membros das comunidades escolares de diversas escolas públicas localizadas nas zonas periféricas da cidade de Fortaleza/CE apresentam vulnerabilidades que agravam e complexificam as demandas por preparo e formação para o acolhimento da diferença. Estas fragilidades, contudo, não podem ser encaradas a partir de sua negatividade, mas sim segundo suas peculiaridades, demandando uma atuação diferenciada em cada contexto educacional. Por este motivo, Lustosa afirma que a formação “para a inclusão deve ser desenvolvida de acordo com a realidade, necessidades e os desejos da comunidade escolar para possibilitar à própria escola o máximo de empenho nas discussões, na difusão de informações a pais e comunidades, alunos e funcionários”⁶⁷⁰. Ademais, é possível ainda apontar, neste tocante, que os maiores esforços destes momentos de preparo e formação devem ser devotados ao fomento da auto percepção destes indivíduos enquanto sujeitos de direitos.

Por fim, admite-se neste trabalho que a noção de comunidade escolar vai de encontro às atomizações dos atores sociais envolvidos no processo de ensino, colocando-se contra uma

⁶⁶⁹ Veja-se que a preparação dos professores e profissionais da educação enquanto membros de uma comunidade escolar difere-se das formações pedagógicas inicial e continuada. Pode-se, por outro lado, apontar que estas formações se complementam, no sentido esposado por O'Brien e O'Brien: “Construir a comunidade não diminui a importância do trabalho acadêmico ou da preparação profissional; simplesmente reconhece que, sem um esforço contínuo para construir um ambiente de relacionamentos respeitoso e para cuidar das pessoas, das ideias e das coisas, a realização dos objetivos acadêmicos e profissionais será muito limitada”. O'BRIEN, John. O'BRIEN, Connie Lyle. *A inclusão como uma força para a renovação da escola*. In: STAINBACK, Susan. STAINBACK, Willian (orgs.) **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Armet. 1999.

⁶⁷⁰ LUSTOSA, Geny. op. cit. 2009. p. 37.

noção de que a atuação pretensiosamente autônoma destes pode estar apta a gerar condições de garantia da qualidade educacional. Tece-se, portanto, uma perspectiva de interdependência e de acolhimento mútuo, uma vez que a própria noção de preparação para o acolhimento da pessoa com deficiência exige um dialogismo de acolhimento dos mais vulneráveis em técnicas e conhecimento, que podem ser, a depender da situação e da temática enfocada, os pais, os gestores, os professores, os próprios estudantes com e sem deficiência e todos os demais entes envolvidos, a depender, ainda, da concepção de comunidade escolar cotejada. A preparação da comunidade escolar deve, portanto, possibilitar um sentimento de pertencimento não apenas do estudante com deficiência, na medida em que, para que este se sinta membro de uma comunidade, todos os demais entes de referida comunidade devem comungar deste sentimento.

3.1.3 Adaptabilidade: estratégias 8, 11, 12, 15

Por fim, o último caractere associado ao art. 24, parágrafo 2, alínea ‘b’ da CIDPCD constitui-se na adaptabilidade, mais comumente associada às questões de deficiência⁶⁷¹. Um sistema educacional qualificado por este fator conjuga da abordagem do chamado desenho universal de aprendizagem, consistente em um conjunto de princípios estruturantes das ações dos professores e outros funcionários, pautando tais ações na criação de ambientes adaptativos de aprendizagem e no desenvolvimento de formações aptas a responder às diversas necessidades dos estudantes. Nesse sentido, a Observação Geral Nº 4 do CDPD recomenda o reconhecimento da singularidade de aprendizagem de cada aluno, implicando em: desenvolver formas flexíveis de aprendizagem, criando-se entornos participativos nas salas de aula; depositar altas expectativas em todos os alunos, permitindo diferentes maneiras de atender a essas expectativas; capacitar o pessoal docente para mudar seus pensamentos sobre seus próprios métodos de ensino; e focar nos resultados do ensino para todos.

Nesse sentido, a preparação pedagógica dos professores e profissionais relacionados ao serviço educacional deve ser apta a responder às demandas de todos os alunos, bem como a oferecer respostas educacionais adequadas⁶⁷², o que diz respeito não apenas ao preparo para lidar com os estudantes com deficiência, mas sim com todos os estudantes. Nada obstante, o

⁶⁷¹ Sobre isto, Tomasevski afirma: “Adaptability has been best conceptualized through the many court cases addressing the right to education of children with disabilities. Domestic courts have uniformly held that schools ought to adapt to children, following the thrust of the idea of the best interests of each child in the Convention on the Rights of the Child. This reconceptualization has implicitly faulted the heritage of forcing children to adapt to whatever schools may have been made available to them; the school effectively had a right to reject a child who did not fit or could not adapt”. TOMASEVSKI, Katarina. op. cit. 2001. p. 15.

⁶⁷² ONU. op. cit. 2016. Par. 26.

despreparo dos profissionais da educação para lidar com as demandas do paradigma da inclusão não é uma temática desconhecida, de sorte que a adaptabilidade, ao contrário do que seu epíteto pode fazer acreditar, configura-se como um caractere que requer não uma mera adaptação ou adequação da estrutura organizacional escolar, mas sim uma verdadeira transformação na concepção de escola e de práticas educacionais⁶⁷³⁻⁶⁷⁴.

Tendo em vista referida transformação reclamada, o caractere da adaptabilidade comanda, portanto, uma modulação da formação dos entes envolvidos no processo pedagógico, de forma a conferir-lhes as ferramentas adequadas para a efetivação de tal processo dentro do paradigma inclusivo. Referido processo de aquisição de ferramentas “trata-se, portanto, de uma nova forma de estar na profissão, entendendo que a imprevisibilidade e a mudança dos contextos de atuação exigirão dos profissionais da escola uma formação ao longo da vida”⁶⁷⁵. De acordo com González, o processo de reprofissionalização configura um requisito indispensável para alcançar a transformação do sistema educacional, compreendendo mutações de perspectivas nos âmbitos da formação continuada e da formação inicial, entendidas não como processos fragmentados, mas dentro de um contexto unificante de um *continuum* educacional⁶⁷⁶.

No âmbito da formação inicial, é preciso ter em conta a capacitação de atores receptivos a mudança. A formação inicial configura-se como a base para o desenvolvimento de uma positividade nas atividades dos professores, que poderão utilizar os conhecimentos adquiridos em tal processo de formação originária no acolhimento de estudantes com deficiência e na realização de práticas pedagógicas inclusivas. Esta formação significa, conforme apontado por

⁶⁷³ FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade in ROSA de E. G. e SOUZA V. C. (Org.) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p. 68.

⁶⁷⁴ Acerca desta transformação, elucidativa, a este teor, a percepção de Amaro e Macedo: “Temos que criar diferentes formas de organização da classe, dos tempos e espaços didáticos, dos objetos, recursos e estratégias pedagógicas. Temos que recuperar ou encontrar um novo sentido para as tarefas escolares. Temos que resgatar o desejo de aprender ou ensinar. Temos que acreditar que a escola pode se inovar e, assim, enfrentar o desafio de não mais perpetuar desigualdades e injustiças sociais, que fazem dela pura repetição ou simulacro do que já está “definido” – como destino biológico ou social – na sociedade como um todo. Temos que encontrar outros modos de avaliar, distribuir os alunos, definir objetivos, criar e gerir situações de aprendizagem, rever costumes pedagógicos e fazer das queixas, dificuldades ou limites um motivo de superação, de busca de alternativas, de proposição de problemas e de luta por melhores condições de trabalho. Temos que nos formar como professores que assumem a complexidade de sua tarefa e que buscam se qualificar para bem realizá-la”. AMARO, Deigles Giacomelli. MACEDO, Lino de. Da lógica da exclusão à lógica da inclusão: reflexão sobre uma estratégia de apoio à inclusão escolar. In: **II Seminário Internacional Sociedade Inclusiva** - Puc Minas, Belo Horizonte, out. 2001.

⁶⁷⁵ JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Carlos Roberto (org). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação. 2015. p. 99.

⁶⁷⁶ TORRES GONZÁLEZ, José Antônio. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2002. p. 244-245.

Rozek, uma ruptura com o imediato e o natural, implicando em manter-se o profissional da educação aberto ao outro, às alteridades distintas e às múltiplas possibilidades⁶⁷⁷. Desse modo, a formação inicial reformulada dentro do paradigma da inclusão significa, para além da apreensão de metodologias, recursos e ferramentas pedagógicas, a inculcação da noção de que, para educar, é preciso estar aberto ao eterno aprender. Deste modo, formação inicial deve fornecer não respostas acabadas, focando-se mais nas dimensões relativas aos conhecimentos, destrezas, habilidades e atitudes relacionadas ao processo de atenção à diversidade⁶⁷⁸.

Para tanto, é preciso, primeiramente, romper com as concepções acerca do que venha a ser um estudante com deficiência – sobretudo quando se trata de algumas deficiências específicas, como intelectuais e mentais, acerca das quais se dissemina a ideia de impossibilidade de inclusão. É que as formações dos profissionais da educação ainda são conduzidas por educadores que ainda ensinam aquilo que tradicionalmente “receberam, uma formação excludente, ou seja, eles continuam formando alunos, ou melhor, professores para trabalhar com determinadas pessoas, com determinada deficiência”, uma vez que referidos professores formadores “ainda pensam (...) que não são todos os casos que são passíveis de serem incluídos”⁶⁷⁹. Desse modo, a própria formação inicial enseja, no geral, a criação do “protótipo do aluno com necessidades educacionais especiais, que povoa o imaginário dos profissionais da escola”⁶⁸⁰.

A formação inicial deve ter em conta, ainda, que na formulação dos sistemas educacionais brasileiros, permanece a instituição de cargos de profissionais mais afetos à área da inclusão – como o são os professores de AEE – e os demais professores, que lidam com os estudantes com deficiência em suas salas de aula regulares. Na opinião de Freitas é preciso ter em conta tanto a formação do especialista, quanto a formação geral dos profissionais de educação, dada a necessidade de reestruturação de suas práticas pedagógicas⁶⁸¹. Similarmente, Bueno aponta que o modelo de inclusão requer a formação de dois tipos de professores: os generalistas – responsáveis pelas classes regulares e habilitados para lidar com a diversidade nestes contextos; e os especialistas – habilitados para atuar mais diretamente com as demandas

⁶⁷⁷ ROZEK, Marlene. A formação docente: tensões e possibilidades. In: ROZEK, Marlene. VIEGAS, Luciene Torezan. **Educação Inclusiva: políticas, pesquisa e formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2012. p. 13

⁶⁷⁸ TORRES GONZÁLEZ, José Antônio. op. cit. 2002. p. 245.

⁶⁷⁹ ALVES, Carlos Jordan Lapa Alves. ARAÚJO, Thalyta Nogueira de. op. cit. 2017. p. 242.

⁶⁸⁰ JESUS, Denise Meyrelles de. op.cit. 2015. p. 95.

⁶⁸¹ FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus.2006. p. 172.

dos estudantes com deficiência, oferecendo suporte para o primeiro grupo⁶⁸²⁻⁶⁸³.

No caso da formação continuada, a perspectiva promanada não é de atualização dos conceitos apreendidos durante a capacitação de base, mas sim de continuação da formação inicial, valorizando-se o caráter de desenvolvimento contextual que a prática escolar possibilita. Portanto, é possível afirmar que “tal formação continuada em contexto deve ter como foco as diferentes situações que constituem o ato educativo, a análise das práticas docentes e a criação de espaços para a reflexão coletiva”, tendo, portanto, como ponto de partida as dificuldades e as lacunas apresentadas no decorrer da prática pedagógica, que os professores sintam em sua formação⁶⁸⁴.

Acrescente-se que ambos processos formativos – inicial e continuado - necessariamente contrapõem-se aos moldes do ensino tradicional⁶⁸⁵. Neste sentido, Mantoan entende que o ensino tradicional é composto por métodos e técnicas inadequadas à inclusão, baseados sobretudo na transmissão de conteúdos. Para a autora, a abertura das escolas às diferenças relaciona-se com a revolução dos processos de ensino e aprendizagem, que proporcionam uma conversão do ensino disciplinar no ensino não disciplinar, dos alunos de cabeças bem cheias a alunos de cabeças bem-feitas. O ensino tradicional, portanto, impede a contemplação e o acolhimento da diferença enquanto enriquecimento do processo educativo⁶⁸⁶. Em outras palavras, a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação, que será pautada, na melhor das hipóteses, pelo paradigma da integração. Desta forma, a formação do professor para a inclusão requer um *design* diferente de esquemas de profissionalização e de formação, dado que os antigos, uma vez mantidos, estarão a preparar para escolas tradicionais cujos contornos não mais devem existir sob esse novo projeto educacional⁶⁸⁷.

⁶⁸² BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, Editora UNIMEP, v. 3, n. 5, p. 7-26, set. 1999.

⁶⁸³ Mantoan parece discordar desta percepção de que a figura do especialista é necessária, apontando que “Na maioria das vezes, esse serviço impede que o professor se defronte diretamente com a responsabilidade de ensinar todos os seus alunos, pois existe um especialista para atender aos casos mais difíceis, que são justamente aqueles que provocam o professor, para que mude a maneira de proceder com a turma toda. O professor itinerante/especialista tende a acomodar o professor comum, tirando-lhe a oportunidade de crescer, de sentir a necessidade de buscar soluções e não aguardar que alguém de fora venha, regularmente, para resolver seus problemas. Esse serviço reforça a idéia de que os problemas de aprendizagem são sempre do aluno e de que só o especialista consegue removê-los com adequação e eficiência”. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. op. cit. 2003. p. 46. A mesma crítica aplicar-se-ia para a existência de profissionais de apoio.

⁶⁸⁴ JESUS, Denise Meyrelles de. op. cit. 2015. p. 100.

⁶⁸⁵ Analise-se o que afirmam Figueiredo e Silveira: “o ensino tradicional há de ser substituído por uma pedagogia de atenção à diferença que propõe a criação de diferentes formas de organização da classe, dos tempos, dos espaços didáticos e das estratégias de organização da classe, buscando recuperar um novo sentido para as atividades escolares”. SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. op. cit. 2010. p. 12.

⁶⁸⁶ MANTOAN, Maria Teresa Eglér. op. cit. 2006. p. 30-31.

⁶⁸⁷ MANTOAN, Maria Teresa Eglér. op. cit. 2003. p. 43.

Similarmente, Carvalho diferencia os trabalhos pedagógicos como em centrados no ensino – no qual o professor é o principal personagem – e centrado na aprendizagem – no qual o aluno é o sujeito mais importante. Enquanto, no primeiro, fatores como a metodologia didática apta a transmitir conteúdos figura como um dos quesitos mais importantes, no segundo o modo como o estudante percebe e se envolve nesta transmissão de conteúdos merece um maior destaque. Assim, pode-se dizer que “o professor se torna mais consciente de seu compromisso político de equalizar oportunidades para a aprendizagem e participação de todos e desloca o eixo de sua ação pedagógica do ensinar para o aprender”⁶⁸⁸

Ademais, é preciso destacar que a transformação requerida pelo reconhecimento do paradigma da inclusão requer, antes de tudo a vontade de mudar. “Necessidade e desejo”: a partir destas duas pulsões Lustosa aborda o trabalho de mudanças de práticas pedagógicas⁶⁸⁹. A autora afirma ainda que, se a necessidade se apresenta evidente, o desejo nem sempre é presente na realidade dos profissionais da educação; nada obstante, sem o desejo, a transformação proporcionada pelo paradigma da inclusão resta inviabilizada, uma vez que “mudar a prática pressupõe transformação de quadros de referências que a fundamentam e lhes dão sentido, e isso não é tarefa simples, especialmente se os protagonistas não estiverem imbuídos de uma vontade interior”⁶⁹⁰. Por outro lado, a tarefa também não é tão difícil quanto pode parecer, uma vez que, além da capacidade e da vontade, a confiança configura-se como um fator igualmente relevante e sua ausência pode restar fomentada pela noção de que a inclusão requer, necessariamente, uma especialização específica, que, em ausente, inviabiliza todos os esforços⁶⁹¹.

Ressalve-se, ainda, que a constatação da ausência de preparo e capacitação para a proposta pedagógica inclusiva não pode ensejar a uma imputação de culpa ao educador, que estigmatize sua figura e crie uma falsa percepção deste enquanto vilão da inclusão. A qualificação dos educadores como entes fundamentais do paradigma da inclusão demanda uma visão mais pautada em estímulos que em castigos, sobretudo quando há um patente reconhecimento de um histórico de desvalorização de referidos profissionais⁶⁹². Portanto, é

⁶⁸⁸ CARVALHO, Rosita Edler. op. cit. 2014. p. 120-123.

⁶⁸⁹ LUSTOSA, Francisca Geny. Inclusão: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-formação colaborativa. In: **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 471-494. Dezembro, 2014. p. 488.

⁶⁹⁰ SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. op. cit. 2010. p. 17.

⁶⁹¹ MITTLER, Peter. op. cit. 2000. p. 184.

⁶⁹² Nesse sentido, o relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, pensado para abordar as demandas da educação no século XXI, analisa que “nenhuma reforma pode ser bem-sucedida sem a contribuição e a participação ativa dos professores; por esse motivo, a Comissão recomenda que se preste uma atenção prioritária ao estatuto social, cultural e material dos educadores. Com ou sem razão, o professor tem o sentimento de estar isolado, não só por desempenhar uma atividade individual, mas por causa das expectativas

imprescindível perceber que, apesar de os professores necessariamente terem de ser submetidos às demandas de construção e ampliação de habilidades, eles também devem ter o direito de esperar apoio e oportunidades para o desenvolvimento profissional neste caminho⁶⁹³.

Ademais, o professor, obviamente, não pode agir isoladamente. Portanto, as formações devem abarcar não apenas os professores – sejam eles o de sala regular ou os considerados especializados em educação inclusiva -, mas também todos os profissionais da educação da escola, sobretudo os que alocados em atividades de gestão, uma vez que, para mudar a escola, é preciso mudar a organização e o modo como é pensada e gerida⁶⁹⁴. Mittler entende, a este teor, que ninguém pode ser excluído de ser capacitado para a inclusão, vez que todos têm algo a aprender sobre ela, incluindo-se neste processo de capacitação os professores, diretores ou ocupantes de postos mais avançados, membros do conselho escolar, políticos e legisladores⁶⁹⁵.

Em síntese, a ideia promanada pelo paradigma da inclusão, de acolhimento da diferença, demanda uma aptidão para a dinamicidade, dado que novas diferenças estão sempre a surgir, acompanhando as mutações sociais. Portanto, a formação para a inclusão não meramente precede o fazer pedagógico, acontecendo, também, concomitantemente a este. Por isto, a inclusão demanda sair da lógica de estar preparado para a lógica do estar constante e permanentemente se preparando⁶⁹⁶. Nesse sentido, a ideia das formações deve ser a de fornecer as ferramentas e não as respostas prontas e pressupostas aos problemas que se apresentarão na prática pedagógica, sempre dinâmica. Para tanto, a formação deve ser encarada como um processo permanente e integrado ao contexto escolar, abarcando a todos os atores pertinentes a este contexto, na medida em que a própria entidade de ensino pode ser entendida como um ambiente de formação.

Por fim, cumpre destacar a importância da pesquisa acadêmica e da investigação científica na formação do saber-fazer docente que motiva a inclusão, na medida em que a “produção de conhecimentos científicos articulados às demandas sociais se constitui como um elemento crucial na elaboração de políticas públicas que sejam capazes de refletir as necessidades concretas da escola”⁶⁹⁷. Nesse sentido, a pesquisa como ferramenta que forma e

suscitadas pelo ensino e por causa das críticas – quase sempre, injustas – de que é alvo. Acima de tudo, ele deseja que seja respeitada sua dignidade. Nesse contexto, convém acrescentar algumas recomendações relacionadas com o próprio conteúdo da formação de professores, com seu pleno acesso à educação permanente, com a revalorização do estatuto dos professores responsáveis pela educação básica e com um maior envolvimento dos professores nos meios sociais menos favorecidos e marginalizados; nesses ambientes é que, precisamente, eles podem contribuir” DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: Unesco. 2010. p. 20.

⁶⁹³ MITTLER, Peter. op. cit. 2000. p. 183.

⁶⁹⁴ JESUS, Denise Meyrelles de. op. cit. 2015. p. 105.

⁶⁹⁵ MITTLER, Peter. op. cit. 2000. p. 183.

⁶⁹⁶ DINIZ, Margareth. op. cit. 2012. p. 28-29.

⁶⁹⁷ JESUS, Denise Meyrelles de. op. cit. 2015. p. 100.

informa, na medida em que dissemina práticas e experiências, deve estar presente tanto na base das políticas educacionais inclusivas quanto em suas metas e estratégias⁶⁹⁸.

A nível legal, a formação de professores no campo da educação inclusiva encontra-se presente na LDBEN de 1996, na qual se destaca, em sede de art. 59, inc. III, a exigência de que os sistemas educacionais sejam compostos por professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. Referida lógica é perpetuada na Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001, que considera como professores capacitados para atuar em salas comuns aqueles cuja formação inicial incluiu conteúdos adequados para o desenvolvimento de habilidades que possibilitem: a percepção das necessidades educacionais especiais dos alunos e a valorização a educação inclusiva; a flexibilização da ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; a avaliação contínua da eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; e a atuação em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

Já os chamados “professores especializados em educação especial” consistiriam naqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, com vistas a definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos de referidas necessidades, bem como para trabalhar em equipe, assistindo, na realização da inclusão, o professor de classe comum.

No âmbito da formação necessária para atuar enquanto professor de AEE, a Resolução nº 4 CNE/CEB de 2009 aponta que o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. No mesmo sentido, a Resolução Nº 10 CME/CEF de 2013 dispõe que para atuar na sala de atendimento educacional especializado, o professor deve ter, além de formação que o habilite para o exercício da docência, conhecimentos específicos em Educação Especial/Inclusiva obtidos em curso de especialização e/ou curso de aperfeiçoamento na área com, no mínimo, 180 horas. No tocante à formação continuada, o mesmo normativo comanda, ainda, que a Secretaria Municipal de Educação (SME) deve articular convênios e parcerias para garantir a formação continuada dos

⁶⁹⁸ Veja-se que o tratamento da formação continuada no âmbito da formação de parcerias com a universidade mostra-se em muitos casos profícuo, conforme apontado por Jesus: “Cremos que, atuando e investigando em contexto, conseguimos aprender, como grupo, que a formação continuada pode constituir-se numa nova forma de estar na profissão, e que a presença da investigação nas questões educativas também é uma característica da atualidade”. JESUS, Denise Meyrelles de. op. cit. 2015. p. 105.

educadores, a investigação e a avaliação permanente do processo educacional inclusivo na rede municipal de educação de Fortaleza.

Intentando analisar quais as estratégias do PME 2015-2025 consideram, em seu conteúdo, o requisito da adaptabilidade, é possível destacar, inicialmente, a estratégia 8, correlata à promoção do incentivo e da articulação com IES públicas e privadas para a criação ou a ampliação de cursos de formação em nível de pós-graduação em Educação Especial para os profissionais da educação de Fortaleza. A expansão dos cursos de pós-graduação vem a suprir a histórica falta de acesso dos professores da rede pública municipal aos Programas de Pós-Graduação, “tendo em vista a pouca quantidade de vagas disponibilizadas e a distribuição destes programas em universidades alocadas em grandes centros”⁶⁹⁹. A estratégia não refere se os incentivos e articulações comandados seriam voltados para a institucionalização de cursos de pós-graduação *latu sensu* ou *stricto sensu*, o que abre espaço para frentes de ação diversas.

Neste sentido, em relação aos primeiros cursos, Denari aponta uma organização geralmente estruturada em “módulos que abordam conhecimentos mais genéricos sobre concepção, características, funções da EE, bem como sobre a questão legal que embasa as políticas públicas”⁷⁰⁰. Em segundo lugar, o fomento à criação de cursos *strictu sensu* em instituições de ensino superior relaciona-se com a redação da estratégia 11, que fixa o estabelecimento de projetos de parcerias com as IES e de referência na área da Educação Especial/Inclusiva para o desenvolvimento de estudos e pesquisas em deficiência. O incentivo a tais cursos presta-se à promoção das inovações nas ferramentas e nas metodologias, requeridas pela transformação demandada pela inclusão. Nesse sentido, o profissional egresso de tais cursos será aquele que atuará diretamente nos serviços de educação inclusiva, podendo atuar em áreas diversas como formação de professores especializados ou de sala regular, prestação de serviços de assessorias a órgãos públicos, execução de atividades de gestão educacional e, por fim, como pesquisador-professor⁷⁰¹.

Uma terceira estratégia associável ao caractere da adaptabilidade consiste na garantia de formação continuada, com ênfase na educação inclusiva, aos profissionais da educação, fixada na estratégia 12. Referidos processos de formação pode ter sua execução concretizada segundo diferentes formatos e envolver diferentes atores. Neste sentido, a formação continuada

⁶⁹⁹ PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos performativos. MIRANDA, Theresinha Guimarães. FILHO, Teófilo Alves Galvão. (orgs). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUGBA. 2012. In: p. 152.

⁷⁰⁰ DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus.2006. p. 52.

⁷⁰¹ Idem. p. 53.

pode ser efetivada por células da própria gestão, por instituição não-governamentais conveniadas ou por instituições de ensino superior em parceria com a gestão educacional municipal, sendo importante que contemplem conteúdos apropriados para a promoção do paradigma da inclusão, restando especificadas - em conteúdo, duração e metodologia - de acordo com os públicos aos quais se destinam. Referida estratégia articula-se com a instrumentalização de um dos objetivos da seção de educação especial do PME 2015-2025, qual seja o de garantir a formação continuada aos profissionais da Educação do município de Fortaleza, considerando os Professores de sala comum e SRM, Coordenadores Pedagógicos, Gestores Escolares, Estagiários e Auxiliares Educacionais, dentre outros.

Por fim, dentro do mesmo contexto da estratégia 12, que articula a formação continuada como ação a ser realizada no logro de condições para o paradigma a inclusão, é possível mencionar a estratégia 15, na medida em que esta prevê a ampliação da formação dos professores de Educação Física com vistas a promover a inclusão dos estudantes da Educação Especial nas atividades de esporte escolar, seguro e inclusivo. A inexistência de preparo dos professores de educação física no âmbito da educação inclusiva apresenta raízes históricas, carregando marcas de conteúdos rígidos, associados à perfeição corporal e à competitividade.

Tendo em vista este histórico, Boato questiona: “como incluir, num meio que sempre excluiu, classificou, separou, cobrou performances extraordinárias, deixando de lado os ‘incapazes’, pessoas que têm deficiência e que, historicamente, sempre foram excluídas da participação social?”⁷⁰². A resposta para esta pergunta começa pelos mesmos pressupostos que animam a reformulação inclusiva das formações iniciais: derrocando os protótipos e os padrões de normalidade. Ressalve-se que o texto da estratégia não se refere a formação em educação física adaptada, o que pode fornecer indícios de uma maior consentaneidade com pesquisas que se colocam contra esta especialidade, apesar de seu recente crescimento nos últimos anos, por apontarem-na como um segmento da educação física pautado nos pressupostos da normalização e da correção⁷⁰³.

Faz-se necessário, assim “procurar novas concepções e paradigmas que consigam

⁷⁰² BOATO, Elvio Marcos. A educação física escolar frente aos desafios da educação inclusiva. In: CHICON, José Francisco. RODRIGUES, Graciele Massoli. (orgs). **Educação Física e os desafios da Inclusão**. Vitória: EDUFES. 2010. p. 116.

⁷⁰³ Nesse sentido, Mandarin: “De forma geral, entendo que a ideia de EFA pressupõe que as práticas pedagógicas sejam corretivas, ortopédicas, que tragam esses alunos para a normalidade. (...) Numa pedagogia sagrada, ela seria para muitos profissionais de Educação Física, entendida como uma prática pedagógica salvacionista, quando se refere aos ANEEs. Assumindo um lugar de saber, ela passa a vigiar aquilo que os professores de Educação Física desenvolvem no seu cotidiano a partir dos saberes da EFA”. MANDARINO, Cláudio Marques. Sitamentos sobre a in/exclusão na educação física escolar. In: CHICON, José Francisco. RODRIGUES, Graciele Massoli. (orgs). **Educação Física e os desafios da Inclusão**. Vitória: EDUFES. 2010. p. 41-42.

atender o universo dos alunos, tentando construir um ensino que possa participar da produção da cultura escolar e incentivar a participação de todos, independente de potencialidades ou deficiências”⁷⁰⁴. Portanto as formações específicas consagradas na estratégia 12 revelam uma congruência relevante com a proposta inclusiva, com vistas a promover, mesmo para aqueles professores formados segundo concepções tradicionais e segregacionistas, a visão de que “é necessário adotar uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva”⁷⁰⁵.

3.2 Obrigações inclusivas contextuais no art. 24, parágrafo 2, alíneas ‘b’, ‘c’ e ‘d’ da CIDPCD: adaptações razoáveis, apoio necessário e medidas de apoio individualizadas

A perspectiva sobre deficiência consagrada na CIDPCD considera um conceito contextual, de sorte que a interação entre a deficiência e os vários fatores ambientais, sociais e estruturais deve ser necessariamente analisada para se identificar não apenas a deficiência em si, mas também a abordagem das possíveis desigualdades daí advindas, quando se comparando os resultados da mesma interação no caso de inexistência de deficiência. Portanto, é necessário compreender que a inclusão de uma pessoa com deficiência resta condicionada por seu contexto de vida, caracterizado pelas condições sociais econômicas e culturais que permeiam seu desenvolvimento pessoal e experiência nos mais diversos âmbitos⁷⁰⁶.

Neste liame, para averiguar o mais integralmente possível as desigualdades em relação aos demais e dificuldades de um estudante com deficiência, perfaz-se precípua a expansão do enfoque que valoriza uma pesquisa dos caracteres individuais para um exame dos fatores contextuais do aluno, sejam estes internos ou externos ao âmbito educacional. Deste modo, a escola não é apenas mais um contexto do qual participa a pessoa com deficiência, configurando-

⁷⁰⁴ Idem. p. 118.

⁷⁰⁵ CHICON, José Francisco. Compreendendo a inclusão/exclusão no contexto da educação física escolar. In: CHICON, José Francisco. RODRIGUES, Graciele Massoli. (orgs). **Educação Física e os desafios da Inclusão**. Vitória: EDUFES. 2010. p. 88.

⁷⁰⁶ Abordando as interrelações entre desenvolvimento humano individual e inclusão, Kelman e Sousa consideram: “Em uma perspectiva que considere o indivíduo não de forma isolada, mas em permanente interação com diferentes contextos, teremos outra abordagem sobre como ocorre o desenvolvimento. Na perspectiva histórico-cultural, desenvolvimento implica em permanentes transformações, explicadas por múltiplas razões, nunca por uma só. Por outras palavras: não se pode atribuir uma característica humana, como a curiosidade ou a apatia em sala de aula, por exemplo, a uma única causa, seja ela biológica, ambiental ou psicológica, mas a um conjunto de fatores decorrentes do fluxo de interações entre as características estruturais da pessoa com os diferentes contextos onde ela participa. Desenvolvimento é sempre decorrente desta interrelação” KELMAN, Celeste Azulay. SOUSA, Maria do Amparo. Sociedade, educação e cultura. In: MACIEL, Diva Albuquerque. BARBATO, Silviane. Desenvolvimento humano, educação e inclusão social 2. ed. ver. Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2015. p. 19.

se, em verdade, como um âmbito que influencia e é influenciado pelas demais esferas de sua vida.

Nesse sentido, a efetivação do direito à educação inclusiva demanda uma análise do contexto do estudante com deficiência, assegurando-se a “emergência de um novo paradigma de escola, que consiga romper com os modos de funcionar que se naturalizam, mas se revelam claramente ineficazes”, de forma a promover a formatação de um “contexto novo, que se sistematiza nos eixos de mudança”⁷⁰⁷. A partir desta averiguação de contexto, resta possível entender os panoramas de desenvolvimento do estudante com deficiência, enfocando-se, pois, não em programas de normalização, mas sim em medidas que prezam pela reestruturação e modificação do e no contexto.

As análises de contextos demandam um olhar sensível de todos os profissionais envolvidos na promoção do paradigma da inclusão, de forma que estes estejam aptos a identificar as questões contextuais carentes de uma requalificação, além de possuírem o instrumental adequado para viabilizar referida requalificação. Ademais, não apenas professores e profissionais diretamente envolvidos com o ensino devem empenhar-se neste processo, mas também a própria gestão educacional, a qual deve apresentar-se capacitada para identificar os fatores de vulnerabilidade e precariedade – internos ou externos à entidade educacional - e direcioná-los.

A este teor, veja-se que “a organização aprende quando tem capacidade de ser sensível às necessidades do contexto, quando é capaz de utilizar o saber adquirido para melhorar as possibilidades de respostas e de responder ‘criativamente’ quando estas são detectadas”⁷⁰⁸. Ressalte-se que tal caráter de criatividade em nada associa-se à improvisação ou ao despreparo – os sistemas educacionais devem estar aptos instrumentalmente a dar as respostas contextuais necessárias para cada uma das questões enfrentadas no âmbito da inclusão, de forma disciplinada e consciente.

Agrupou-se, portanto, nesta seção o que se considerou neste trabalho como “obrigações inclusivas contextuais”, dada a pertinência de tais medidas à uma satisfação de demandas por meio de modificações no contexto da pessoa com deficiência, seja por meio da realização de uma adaptação ou do fornecimento de um apoio, geral ou individualizado. Ressalte-se que a opção por assim categorizar referidas obrigações pauta-se na ideia de que a sua satisfação demanda uma alteração nos contextos dos estudantes com deficiência, seja por meio de

⁷⁰⁷ ROLDÃO, Maria do Céu. A escola como instância de decisão curricular. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto. 2000. p. 75.

⁷⁰⁸ JESUS, Denise Meyrelles de. op. cit. 2015. p. 98.

adaptações ou apoios – gerais ou individuais – com vistas a viabilizar o caminho para o atendimento dos objetivos educacionais.

Esta categorização busca evidenciar que, face a uma dificuldade de aprendizagem expressa em necessidades não supridas pelo o que se considera organização regular da escola, deverá se procurar as respostas no contexto do estudante, enfocando-se naquilo que falta ou não existe em seu entorno – entorno este não apenas educacional, mas também social, político, estrutural e cultural. Pode-se dizer que tais averiguações relacionam-se, ainda, com as possibilidades de permanência e êxito do estudante com deficiência na instituição escolar⁷⁰⁹, o que claramente conecta-se com recursos relacionados ao ambiente escolar, embora nem sempre oficialmente a ele pertinentes.

A seção considera, portanto, os reflexos no PME 2015-2025 das chamadas obrigações convencionais contextuais, consagradas no art. 24, parágrafo 2, alíneas ‘c’, ‘d’ e ‘e’, sendo, respectivamente, as que comandam: realização de adaptações razoáveis em conformidade com as necessidades individuais sejam providenciadas; fornecimento do apoio necessário às pessoas com deficiência, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; garantia de concretização de medidas de apoio individualizadas e efetivas, voltadas para maximizar o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. Referidas obrigações buscam ir além da garantia do acesso à educação inclusiva de qualidade, estabelecendo também a obrigação de se garantir as condições de possibilidade de êxito do estudante com deficiência no contexto escolar, entendido este conforme o disposto nos objetivos consagrados no parágrafo 1 do art. 24 da CIDPCD.

3.2.1 Adaptações razoáveis: estratégias 1 e 6

Comandada no art. 24, parágrafo 2, alínea ‘c’ da CIDPCD, as adaptações razoáveis restam definidas no art. 2 do mesmo diploma como as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada

⁷⁰⁹ Categorizando estas obrigações como essenciais para a permanência e o êxito, García aponta: “La convención no solo se preocupa por el acceso de personas con discapacidad a la escuela regular. También presenta requisitos y estrategias para su permanencia y éxito en ella. Entre estas estrategias está, como ya se ha dicho, la puesta en marcha de “ajustes razonables” en función de las necesidades individuales; además propone brindar apoyo necesario en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva, y proporcionar medidas de apoyo personalizadas y efectivas. Estas estrategias no tienen sentido en sí mismas sino en “conformidad con el objetivo de la plena inclusión”, por lo que los mecanismos de apoyo, para que no sustituyan el derecho a la educación juntos en escuelas regulares, deben prestarse en horarios diferentes al de la clase regular”. GARCÍA, Rafael Pabón. **Cartas a la profesora Matilde**: una mirada a las experiencias de inclusión educativa en estudiantes con discapacidad en Colombia. Colombia: Alianza Educación Compromiso de Todos. 2012. p. 26.

caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. Deste modo, a exigência consagrada como medida a ser realizada nos Estados-partes considera a realização de adaptações razoáveis, de acordo com as demandas peculiares de cada estudante, como imprescindível na efetivação do direito à educação inclusiva em igualdade de condições com os demais. Além disso, a CIDPCD define como “discriminação por motivo de deficiência” qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, incluindo neste rol de práticas discriminatórias a recusa de adaptação razoável, configurando-se igualmente referido motivo proibido quando a recusa de realização concretiza-se no âmbito de uma demanda educacional.

Neste mesmo sentido, a LBI demanda que o Poder Público se ocupe de promover a institucionalização das adaptações razoáveis, com vistas ao atendimento das características dos estudantes com deficiência e à garantia de seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade com os demais, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia⁷¹⁰. Veja-se que a LBI, em termos análogos ao da CIDPCD, reconhece a negativa de realização de adaptação razoável como prática de discriminação por motivos de deficiência, apenável com reclusão, de 1 (um) a 3 (três) anos, e multa⁷¹¹.

De acordo com a Observação Geral Nº 4 do CDPD, a aferição da razoabilidade da adaptação necessária é obtida por meio da análise de uma prova contextual que envolve uma averiguação da relevância e efetividade do ajuste e do objetivo esperado de combater a discriminação. Tais adaptações emergem como uma obrigação a partir do momento que a demanda é apresentada, devendo, portanto, os entes vinculados às obrigações convencionais adotar políticas públicas nas quais estejam claros quem são os atores que assumem o compromisso de realizar tais adaptações em todas as instituições escolares pertinentes a todos os níveis educacionais.

À medida em que as adaptações razoáveis são concretizadas, as políticas devem considerar seu implemento também a partir da obrigação geral de desenvolver um sistema educacional inclusivo, maximizando, neste processo, o uso de recursos existentes e desenvolvendo novos. Neste contexto, constituiria uma medida integralmente oposta ao sentido consagrado neste dispositivo a alegação de falta de recursos ou a justificativa de não realização pautada na existência de crises financeiras para explicar a falta de progresso, científico e

⁷¹⁰ Art. 28, inc. III, da LBI.

⁷¹¹ Art. 4º, § 1º, e art. 88 da LBI.

político, no campo da educação inclusiva⁷¹².

Em primeiro lugar, é preciso diferenciar a realização de adaptações razoáveis com as obrigações gerais de acessibilidade. De acordo com Rafael de Asís, as adaptações razoáveis se configuram como uma das vias de realização da acessibilidade, juntamente com o desenho universal. Dito de outra maneira, o autor propõe que a acessibilidade universal é satisfeita, primordialmente, por meio do desenho universal. Nada obstante, podem ocorrer situações em que o desenho universal não a satisfaça, que podem ser consequência dos seguintes fatores: da impossibilidade de concretização do desenho universal, em virtude de limites da ciência, da técnica ou do conhecimento; da não-razoabilidade do desenho universal, em virtude da afetação de outros direitos ou ensejo de carga desproporcionada; ou da inexistência de desenho universal, mesmo quando possível e razoável. Neste último caso, a falta de acessibilidade não se justifica, gerando, assim, a configuração de um caso de discriminação por motivos de deficiência, sendo que sua existência deverá ser abordada a partir da promoção de medidas de acessibilidade, que tornem o bem, serviço ou direito em questão acessível. Por outro lado, nos dois primeiros casos, a falta de acessibilidade resta justificada, entrando então em cena a realização das chamadas adaptações razoáveis⁷¹³.

Portanto, mesmo quando se haja cumprido as obrigações gerais de acessibilidade, a realização de adaptações razoáveis deve ser mantida em sistemas educacionais inclusivos. Assim, mesmo que os ajustes razoáveis se configurem enquanto um direito das pessoas com deficiência, este só se apresenta relevante se as estruturas educacionais gerais não são acessíveis para um estudante em particular, ainda quando cumpridas todas as medidas de acessibilidade possíveis e razoáveis no momento da concepção do bem, serviço ou produto educacional em questão. Veja-se, ademais, que as resoluções pertinentes a um desenho universal educacional ou a uma adaptação educacional razoável podem ser as mesmas – como a realização de uma prova adaptada a um estudante com deficiência – mas seus escopos são diferentes, uma vez que, enquanto o primeiro qualifica por sua generalidade, a adaptação razoável transparece o atendimento a demandas específicas e individuais, de forma que cada medida – a adaptação razoável e as medidas de acessibilidade corretivas – possuem suas aptidões e competências específicas⁷¹⁴.

Esboçando o que alcinha de elementos das adaptações razoáveis, Perez Bueno, as entende como compostas por: um elemento fático de mudança, qualificado por uma conduta

⁷¹² ONU. Op.cit. 2016. Par. 28.

⁷¹³ ASIS ROIG, Rafael de. op. cit. 2015. p. 102-106.

⁷¹⁴ Ver esta discussão em 3.1.1.

que implica na adaptação; um elemento de individualização e satisfação de particularidades, de forma que tal mudança deve estar apta a adaptar o entorno às necessidades específicas das pessoas com deficiência; um elemento de subsidiariedade, a partir do qual se constata que as obrigações gerais não abrangem a proteção dos direitos das pessoas com deficiência; um elemento de caráter razoável, face ao qual as adequações não podem significar uma carga desproporcional a ser suportada pelo sujeito obrigado; e um elemento de igualdade, a partir do qual a adaptação deve estar apta a facilitar a acessibilidade ou o gozo de direitos das pessoas com deficiência em igualdade de condições com os demais⁷¹⁵. A presença destes elementos deve ser, portanto, averiguada no momento de perceber a pertinência da adaptação razoável às demandas estruturadas.

Uma das questões mais delicadas no tocante à abordagem das adaptações razoáveis diz respeito ao entendimento de balizas que determinem o que venha a ser carga desproporcional, que configura a negação da existência de razoabilidade em um ajuste. Apesar de não ser a temática enfocada neste trabalho, é possível perceber com maior vivacidade mencionada celeuma quando restam enfocadas discussões acerca de solicitações de adaptações na rede de ensino privada, dado que o sistema de ensino brasileiro é livre à iniciativa particular, sendo, contudo, conforme consagram o art. 209, inc. I da CF/ 88 e o art. 7º da LDBEN de 1996, o funcionamento de tais instituições particulares condicionado ao cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino.

Novamente citando Rafael de Asís, é possível endereçar a celeuma da razoabilidade traduzindo-a na exigência de proporcionalidade, expressa na união entre três sub-princípios: adequação, necessidade e proporcionalidade em sentido estrito. A adequação restaria manifestada no requisito de que qualquer limitação a um direito, efetivada no processo de garantia da adaptação, deve ser adequada em relação a um propósito constitucionalmente legítimo, o que obriga a averiguar se o bem ao qual se opõe o ajuste pode ser satisfeito de outra maneira que apresente maior adequabilidade nestes termos. O requisito da necessidade configura-se enquanto aquele que demanda que a medida adotada seja a menos nociva dentre as soluções possíveis. Por fim, a proporcionalidade em sentido estrito faz considerar uma ponderação entre as vantagens e os sacrifícios proporcionados pela adaptação solicitada, exigindo que todas as medidas previamente entendidas como adequadas e necessárias passem por um teste, que analisa o seguinte: se os bens que se sacrificam na adaptação podem ser

⁷¹⁵ PEREZ BUENO, Luiz Cayo. La configuración jurídica de los ajustes razonables. Disponível em: <<http://www.coag.es/informacion/novedades/archivos/LA-CONFIGURACION-JURIDICA-DE-LOS-AJUSTES-RAZONABLES.pdf>>

satisfeitos de outras maneiras; se há medidas de adaptação melhores; e se na comparação destas medidas há uma maior quantidade ou relevância nas vantagens obtidas que nos sacrifícios. Por fim, Rafael de Asís qualifica a aceitabilidade da comunidade como uma projeção de razoabilidade, demandando que se analise as expectativas desta em relação às medidas de adaptação razoável solicitadas⁷¹⁶.

Opta-se neste trabalho por um conceito de razoabilidade afim ao consagrado por Diniz e Barbosa, que deve ser entendido “não como adjetivo de qual adaptação seria possível aos cofres públicos, e sim como um substantivo ético na vida coletiva. Razoável é tudo aquilo que protege as necessidades básicas individuais”⁷¹⁷. A aptidão de um sistema para responder às demandas das adaptações razoáveis diz respeito, portanto, à sua abertura para o entendimento da dinamicidade da vida real, que não é comportada nas normas de acessibilidade geral, escapando à previsibilidade em abstrato. Portanto, a garantia de concretização das adaptações razoáveis no âmbito pedagógico configura-se como o suprassumo do entendimento da inclusão enquanto paradigma que promove a modificação do contexto para o atendimento das demandas específicas de cada estudante, pautando, ainda, uma permanente abertura ao aprimoramento e ao desenvolvimento da proposta educacional, decorrente da experiência adquirida com a realização de adaptações.

Nada obstante, a existência das adaptações razoáveis no contexto da educação tem levantado polêmicas acerca de seus limites e significados. Isto porque a adaptação no âmbito da educação especial, historicamente, tem justificado a eliminação de conteúdos e a submissão de estudantes a realidades discriminatórias, em que sobreleva a inexistência da igualdade de condições e de oportunidades entre os estudantes com deficiência e os demais. Tais reformulações excludentes têm recebido alcunhas diversas: adaptações, adequações, modificações e flexibilizações curriculares.

No discurso entendido como oficial, a realização de tais medidas remete em seu limiar ao contido na Declaração de Salamanca, na qual o termo “flexibilidade curricular” restou utilizado para referir à ideia de que “o currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes”. Citada noção associa-se à perceptiva também ali consagrada de que “crianças com necessidades especiais deveriam

⁷¹⁶ ASIS ROIG, Rafael de. op. cit. 2015. p. 110-113.

⁷¹⁷ DINIZ, Debora. BARBOSA, Livia. Art. 2 – Definições. In: DEFICIÊNCIA, Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com/Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) • Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência : SNPD – SDH-PR, 2014. p. 38-39.

receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente”.

No contexto nacional, a Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001, sem distinção entre flexibilização e adaptação curricular e sem conferir um conceito a tais termos, regula que ambas devem considerar, em sua realização, o seguinte: o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos; metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados; e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória. Similarmente, postula-se, no documento de “Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais” que as adequações curriculares são “possibilidades educacionais de atuar frente as dificuldades de aprendizagem dos alunos”. Este documento orienta que, a partir da consideração das peculiaridades de tais estudantes, perfaz-se a adequação dos currículos escolares fundamentando-se em critérios que definem o seguinte: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; e como e quando avaliar o aluno⁷¹⁸.

Nada obstante referidas definições, o conceito de adaptações curriculares associado especificamente à identificação do estudante com a deficiência transparece uma noção que escapa aos moldes do modelo de direitos humanos, deixando a entender a existência de uma demanda latente em cada estudante com deficiência por alterações em estruturas curriculares previstas como adequadas para o parâmetro de aluno considerando “normal”. Neste sentido, cite-se o Parecer Nº. 136/2010 – MEC/SEESP/DPEE, que, ao analisar o conteúdo dos Projetos de Lei 3.638/2000 e 7.699/2006, apontou que as terminologias “adequação curricular” e “adaptação de provas” como reprodutoras da “representação social da deficiência como uma incapacidade da pessoa”, afirmando, ademais, que “qualquer diferenciação só poderá ser apontada em um determinado contexto, referindo-se a uma realidade educacional e a uma pessoa que tem desenvolvimento pessoal e social diferenciado dos demais, independente da deficiência”. Ressalte-se, ainda, que a negativa de adaptações razoáveis materializa uma prática discriminatória, de sorte que seria contraditório que a realização de uma adaptação – alegadamente razoável – ensejasse justamente uma possibilidade de discriminação.

Ressalve-se que, apesar de os documentos legais e regulamentares mencionarem de forma indiscriminada a adaptação, a adequação e a flexibilização, estes conceitos podem ser

⁷¹⁸ MEC. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Coordenação Geral: SEESP/MEC. ARANHA, Maria Salete Fábio (Org). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2003.

entendidos de formas discrepantes, inter e intracontextualmente. Com relação ao termo “flexibilidade”, Garcia destaca que a flexibilidade curricular nos discursos políticos apresenta-se associada a duas ideais centrais constituintes das políticas educacionais: a defesa de que os currículos sejam adaptados aos estudantes e suas necessidades; e a defesa de que a flexibilização incorra na organização e no funcionamento da escola, para atender a demanda diversificada de alunos. Enquanto a primeira destas ideias centrais evoca a noção de adaptação dos currículos em face das capacidades individuais, a segunda baseia-se em uma noção ampliada do currículo, segundo a qual este deve ser considerado numa lógica de diversificação⁷¹⁹.

Veja-se, ainda, que as ideias de flexibilização, adaptação ou adequação, quando atinentes a uma proposta de diferença como um denominador comum de todos os estudantes, distingue-se profundamente da noção de adequação apenas para o “estudante diferença” contrário à norma⁷²⁰ – que resta não questionada. A este teor, Mantoan aponta que “adaptar o ensino para alguns alunos de uma turma de escola comum não condiz com a transformação pedagógica dessas escolas, exigida pela inclusão, nem conduz a essa transformação”. Para a autora, a inclusão implica em repensar a própria concepção das práticas escolares, incluindo a reestruturação de planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação e gestão do processo educativo⁷²¹.

Por outro lado, Carvalho entende que “adequar o currículo para todos os alunos é uma tarefa extremamente complexa, mas é uma necessidade que se impõe”⁷²², explicitando que as adaptações curriculares devem ser entendidas como um conjunto de estratégias que permitam flexibilizar os conteúdos do currículo de modo a permitir a todos estabelecer relações com o saber⁷²³. Para tanto, Carvalho divide as adaptações curriculares em três tipos: de acesso ao currículo, não significativas e significativas. É possível apontar as adaptações qualificadas enquanto significativas como as mais problemáticas em relação à percepção da deficiência como geradora de demandas modificativas, dado que esta tipologia albergaria: eliminação de objetivos considerados básicos; introdução de novos assuntos em substituição a outros e eliminação de alguns conteúdos, modificações na metodologia; adaptações da avaliação; e adaptações nos tempos destinados às atividades⁷²⁴.

⁷¹⁹ GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas de inclusão educacional. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al (orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação. 2009. p. 16-19.

⁷²⁰ Ver seção 2.1.3.

⁷²¹ MANTOAN, Maria Teresa Égler. op. cit. 2006. p. 29.

⁷²² CARVALHO, Rosita Edler. op. cit. 2014. p. 111.

⁷²³ Idem. p. 112.

⁷²⁴ Ibidem. p. 114-117.

No âmbito do PME 2015-2025, não é possível perceber claramente qual a posição adotada em relação à provisão de adaptações, adequações, modificações e flexibilizações. Não há, ainda, no plano, quaisquer referências à realização de adaptações razoáveis em bens, produtos e serviços do âmbito educacional. Tal ausência de referência às adaptações razoáveis é notável, uma vez que a obrigação de fazer esse ajuste é de aplicação imediata e não está sujeita a eficácia progressiva.

Conforme apontado na Observação Geral Nº 4 do CDPD, no cumprimento deste preceito, devem ser estabelecidos sistemas independentes para monitorar a adequação e eficácia das adaptações e oferecer mecanismos de reparação seguros, oportunos e acessíveis quando os estudantes com deficiência e sua família considerarem que as adaptações não foram previstas adequadamente ou que sua realização gerou a prática de uma discriminação por motivos de deficiência⁷²⁵. Uma vez inexistente qualquer referência a um sistema de adaptações razoáveis no PME 2015-2025, configura-se como uma inferência provável a de que não há esforços no sistema municipal de educação no sentido de efetivar e gerenciar as solicitações de adaptações razoáveis.

Por outro lado, é preciso destacar que a mesma Observação entende que inexistente uma abordagem única que dê conta de endereçar todas as adaptações razoáveis, uma vez que diferentes alunos com a mesma deficiência podem exigir ajustes diferentes, o que impede uma formatação pré-pronta de todas as respostas atinentes às solicitações de adaptações razoáveis. Nesse sentido, as adaptações podem consistir em: alterar a localização de uma sala de aula; oferecer diferentes formas de comunicação em sala de aula; aumentar o tamanho da letra, facilitar os materiais e/ou ensinar ou transmitir os conteúdos por meio de língua de sinais ou oferecer folhetos em um formato alternativo; disponibilizar aos alunos uma pessoa responsável por tomar notas ou um intérprete; ou permitir que os alunos usem tecnologia auxiliar em situações de aprendizado e avaliação. A observação prevê, ademais, a possibilidade de tais adaptações configurarem-se em modulações de atitude, consideradas intangíveis, como permitir que um aluno tenha mais tempo para a realização de determinadas tarefas, reduzir os níveis de ruído de fundo (sensibilidade à sobrecarga sensorial), utilizar métodos de avaliação alternativos e/ou substituir um elemento do programa de estudos⁷²⁶.

A despeito da ausência de tais termos, identificou-se a pertinência de duas estratégias – 1 e 6 - ao âmbito das adaptações razoáveis, em virtude de seus conteúdo e significado. Na estratégia 1, fixa-se a implantação de programas para subsidiar as unidades escolares da rede

⁷²⁵ ONU. op. cit. 2016. par. 31.

⁷²⁶ Idem. par. 30.

pública mediante fornecimento de equipamentos, recursos pedagógicos, adaptações estruturais e equipes interdisciplinares que viabilizem a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial. É possível entender que tais programas – cujo objetivo seria o fornecimento de equipamentos, recursos, adaptações e equipes – configurem-se enquanto uma medida análoga ao comando da CIDPCD de realização de adaptações razoáveis, admitindo-se que todas as regras de acessibilidade e de desenho universal educacional naturalmente devem ser observadas.

Por outro lado, de maneira restrita, ao utilizar especificamente o termo “adaptações”, o PME não especifica quais estruturas estariam albergadas – se físicas, curriculares, organizacionais, dentre outras – além de não condicioná-las ao predicativo da razoabilidade, o que pode gerar duas interpretações: todas as medidas de adaptação solicitadas devem ser providas, sem exame de razoabilidade ou todas as medidas de adaptação passam pelo crivo da razoabilidade, dado que pode se considerar a referência a esta como implícita. De todas as maneiras, veja-se que o objetivo consagrado como pertinente a tais elementos configura-se justamente na viabilização do aprendizado, coincidindo com o sentido fixado como meta das adequações significativas.

Ademais, pode-se entender como conexas ao comando de realização de adaptações razoáveis o constante na estratégia 6, referente à inclusão do critério de idade/série e/ou avaliação do nível para a enturmação dos estudantes com deficiência, visando garantir matrícula mediante avaliação pedagógica realizada por profissional especializado, consideradas as especificidades de cada aluno. Primeiramente, é importante ressaltar que a existência de uma significativa defasagem idade/série qualifica-se como um cenário oposto aos ditames da inclusão, pautados na ideia de que todos, independentemente de suas habilidades, devem aprender juntos⁷²⁷.

Uma forma de ressignificar, portanto, a existência de referidas defasagens parte do próprio paradigma da inclusão aplicado à educação, que exige uma condução pedagógica que implique em que todos os estudantes se dediquem simultaneamente à mesma atividade, envolvendo-se coletivamente no contexto de uma sala à qual todos se sentem pertencentes, embora os objetivos a serem alcançados por cada estudante possam ter sido fixados

⁷²⁷ Sobre a homogeneização realizada no processo de enturmação, que tolhe a percepção de todos aprenderem juntos a despeito de suas diferenças, Mantoan: “Esse critério de agrupamento varia arbitrariamente, hierarquizando-se, ordenando-se, segundo o que a escola e seus professores definem, para que tal organização pedagógica possa atingir os seus objetivos, ou seja, igualar níveis de competências escolares por série, ciclos de desenvolvimento e outros. Admitir que os alunos são diferentes quando entram na escola, seja em uma dada série, e/ou nível de ensino, é certo e sobre essa condição não existem dúvidas. Mas, como ponto de chegada, todos devem atingir um dado padrão de comportamento acadêmico, que define o aluno como capaz e dentro do modelo de um aprendiz de 1ª série, de nível superior etc. Os que não couberem nesse modelo são facilmente excluídos ou limitados em sua trajetória escolar”. MANTOAN, Maria Teresa Égler. op. cit. 2006. p. 8.

diferentemente. Desta forma, o enfrentamento da distorção idade/série comum a estudantes com deficiência – sobretudo deficiência intelectual – deve constituir um desafio a ser adequadamente endereçado.

Veja-se que, de acordo com o art. 6 da Resolução CME Nº 10/2013, a definição da turma na qual o estudante da Educação Especial será incluído priorizará como critério a idade cronológica. No entanto, a Resolução Nº 4 de 2010 CNE/CEB, ao descrever as etapas da Educação Básica correspondentes a diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento, explicita que essas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para sujeitos com características que fogem à norma, ressaltando entre estes sujeitos os “portadores de deficiência limitadora”. Nota-se, pois, a existência de uma justificativa para as chamadas retenções de ano ou de ciclo, a partir das quais os alunos que não logram determinados critérios não podem ser matriculados no ano letivo correspondente à sua idade.

A asseguarção da consonância da idade com o ano letivo entendido como apropriado – ressalte-se, de todos os estudantes, não apenas daqueles com deficiência - qualifica-se como uma medida a ser viabilizada sobretudo pelo processo de flexibilização dos tempos, avaliações e currículos pré-fixados, oportunizando-se um melhor resguardo das especificidades de cada estudante em seu processo de aprendizagem. Neste sentido, o texto da estratégia, ao apontar tanto o critério idade/série quanto a avaliação do nível como fatores a serem observados na enturmação, consideradas as particularidades de cada aluno, parece endereçar a problemática da defasagem. Nada obstante, repise-se que este processo de flexibilização, imprescindível no atendimento das peculiaridades de cada estudante, deveria considerar não apenas os estudantes com deficiência.

3.2.2 Apoios necessários: estratégias 10, 13, 19, 20

De acordo com o contido no art. 24, parágrafo 2º, alínea ‘d’ da CIDPCD, os Estados-partes estão obrigados a assegurar que as pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação. Para cumprir este preceptivo, a Observação Geral Nº 4 do CDPD aponta que os alunos com deficiência devem ter o direito de receber o apoio necessário que facilite sua formação efetiva e permita que eles se desenvolvam em pé de igualdade com os outros.

O apoio à disponibilidade geral de serviços e instalações no sistema educacional deve garantir que os alunos com deficiência possam realizar todo seu potencial, fornecendo, por

exemplo, pessoal docente, conselheiros escolares, psicólogos e outros profissionais relevantes aos serviços sociais e de saúde formados de maneira apta a fornecer os apoios necessários⁷²⁸. Portanto, referido apoio necessário no âmbito do sistema educacional geral refere-se tanto a fatores intrínsecos ao ambiente escolar – como profissionais educacionais aptos e conselheiros escolares – como elementos extrínsecos ao que se considera pertinente, em sentido estrito, à atividade educacional, mas que com esta se relacionam em uma relação de suporte – como psicólogos, assistentes sociais e profissionais de saúde.

Para entender o significado da medida consagrada neste preceptivo, é preciso, de acordo com De Beco, compreender a história por detrás de sua redação. Conforme apontado pelo autor, a proposta original continha o comando de que em circunstâncias excepcionais, nas quais o sistema educacional geral não pudesse satisfazer adequadamente as necessidades de todas as pessoas com deficiência, os Estados Partes deveriam assegurar que fossem fornecidas medidas de apoio alternativas efetivas, consistentes com o objetivo de inclusão completa. Neste contexto, a obrigação de fornecimento de medidas de apoio efetivas, subsidiárias ao sistema educacional geral face à sua ineficiência era compreendida como uma abertura para que os Estados-partes regulamentassem as possibilidades de realização da educação especializada ou mista. Esta redação restou, no entanto, modificada para a noção de “medidas de apoio individualizadas”, a serem adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, constante na alínea ‘e’ do mesmo parágrafo⁷²⁹.

Desta maneira, as possíveis interpretações advindas do preceptivo analisado – art. 24, parágrafo 2, alínea ‘d’ da CIDPCD – deixam de conter a educação especializada como uma alternativa em face da insuficiência do sistema educacional geral. É dizer: a constatação da insuficiência do sistema educacional geral não mais possibilita a manutenção de um sistema segregado, comandado, por outro lado, a reformulação do próprio sistema avaliado como insuficiente. O sistema de apoios vem a substituir, portanto, a noção da ineficácia do sistema educacional como justificativa para instauração de sistemas especializados paralelos, cuja função consistiria em substituir o ensino regular, subsidiariamente, após comprovação de inoperância deste.

É preciso perceber, ainda, que recursos de apoio ao sistema educacional não estão esgotados nos serviços e programas pedagógicos especificamente concebidos para a educação de pessoas com deficiência. Tendo em vista uma percepção mais consoante ao modelo social – e modelos conexos, como o de direitos humanos – é preciso enxergar a pessoa com deficiência

⁷²⁸ ONU. op. Cit. 2016. par. 32.

⁷²⁹ DE BECO, Gautiher. op. cit. 2014. p. 281-282.

a partir de uma perspectiva mais ampla, na qual o todo de demandas destes indivíduos não pode ser estritamente fragmentado de forma estrita. Qualifica-se, pois, como imprescindível o entendimento de que existem bens, produtos e serviços que, embora não intrínsecos ao contexto escolar ou componentes destes, devem ser endereçados na tarefa de promoção do paradigma da inclusão⁷³⁰. A medida de viabilização destes recursos extrínsecos ao contexto escolar pode ser interpretada, portanto, no contexto de uma rede de apoios mantida – total ou parcialmente – dentro do sistema educacional geral.

Ressalve-se que asseguuração das medidas de apoios articula-se com a noção de máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais, objetivo inderrogável a ser buscado na efetivação do direito à educação inclusiva⁷³¹. Assim, o fornecimento de apoios no âmbito do sistema educacional geral não pode conduzir à perpetuação das ideias que pautam o modelo de substituição da vontade. Portanto, os apoios não devem oportunizar uma minoração do desenvolvimento, mas sim sua otimização, devendo estar sempre regulados neste sentido.

No contexto do PME 2015-2025, é possível identificar quatro estratégias alinháveis com a obrigação de fornecimento de apoios no sistema educacional geral. A primeira delas qualifica-se no Apêndice A como estratégia 10, relacionando-se com a ampliação de convênios com os centros de atendimento especializado para o atendimento aos estudantes da Educação Especial. Os termos segundo os quais estes convênios são firmados devem atender aos ditames segundo os quais os serviços prestados nestas entidades configuram-se por serem complementares ou suplementares ao ensino regular, em conformidade com a Resolução Nº 4 de 2009 CEB/CNE⁷³².

⁷³⁰ A este teor, Fuente ilustra os recursos que podem estar relacionados com fornecimento de apoios a estudantes com deficiências: “En este sentido, no faltan referencias en la documentación oficial a la necesaria coordinación con los servicios de la comunidad para una tarea educativa más eficaz. Para el desarrollo de sus funciones, los poderes públicos han de promover la participación de las asociaciones de padres y alumnos, de los sindicatos de trabajadores y de las asociaciones empresariales, de los Ayuntamientos y de todos los sectores sociales. No es el momento de presentar el amplio abanico de recursos personales implicados en los servicios que cualquier comunidad tiene para atender las necesidades especiales. Pero si conviene recordar aquellos que más relación tienen con la población, servicios sociales, servicios sanitarios, servicios socioeducativos y servicios jurídicos, sin olvidar otros servicios especializados que, en momento muy concreto, pueden atender a la problemática de un alumno, como pueden ser las aulas hospitalarias”. FUENTE, Amanda Vega. La educación inclusiva: un deber de justicia. In: **Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico**. Vol. 4 (1) 2010. p. 70.

⁷³¹ Ver seção 2.3.2.

⁷³² Aponte-se o afirmado por Batista, que esclarece a função do atendimento educacional especializado que pode vir a ser prestado em referidas instituições: O atendimento educacional especializado garante a inclusão escolar de alunos com deficiência, na medida em que lhes oferece o aprendizado de conhecimentos, técnicas, utilização de recursos informatizados, enfim tudo que difere dos currículos acadêmicos que eles aprenderão nas salas de aula das escolas comuns. Esse atendimento é necessário e mesmo imprescindível, para que sejam ultrapassadas as barreiras que certos conhecimentos, linguagens, recursos representam para que os alunos com deficiência possam aprender nas salas de aulas comuns do ensino regular. Portanto, esse atendimento não é facilitado, mas facilitador, não é adaptado, mas permite ao aluno adaptar-se às exigências do ensino comum, não é substitutivo, mas complementar ao ensino regular. BATISTA, Cristina Abranches Mota. O atendimento educacional especializado

Ademais os centros especializados podem funcionar como centros de formação de professores e de fornecimentos de recursos, sempre em articulação com as escolas regulares às quais os estudantes com deficiência estão vinculados.

Ainda, pode-se associar à obrigação de fornecimento de apoios no sistema educacional geral a estratégia 13 do PME, referente a firmar convênios com instituições públicas que possam oferecer apoio psicológico aos profissionais da educação e familiares dos estudantes da Educação Especial. Veja-se que o estabelecimento de convênios, neste caso, não visa especificamente ao fornecimento de um serviço aos estudantes com deficiência, referindo um apoio psicológico a ser prestado à comunidade escolar, mormente considerando a família e os profissionais da educação. Outrossim, ressalte-se que referidos convênios têm por desiderato possibilitar o apoio psicológico aos sujeitos de citados grupos, o que não demanda especificamente a presença do profissional de psicologia no contexto escolar, abordado em estratégia 19.

Por isto, pode-se entender que os convênios mencionados sob a égide desta estratégia possuem por desiderato possibilitar um serviço aos familiares e aos profissionais da educação. Referido serviço de apoio psicológico, no caso do acolhimento de familiares, refere-se à orientação do primeiro grupamento no qual a pessoa com deficiência encontrar-se-á envolvida. De acordo com Glat e Pletsch, “quando ocorre a constatação (no nascimento, ou posteriormente) que um dos filhos tem características distintas do padrão culturalmente reconhecido como ‘normal’, a estrutura de funcionamento dessa família, inevitavelmente, se rompe”⁷³³. Esta ruptura demanda um olhar focado nas estruturas familiares - que não raro passam por uma pressão diferenciada em face das barreiras que impedem o membro familiar com deficiência de participar da sociedade em igualdade de condições com os demais. Neste processo, ressalte-se que os fatores de estresse recaem majoritariamente sobre as mães dos estudantes com deficiência, devido ao papel que lhes é imposto socialmente de cuidadoras dos filhos com deficiência⁷³⁴. Desta forma, é preciso garantir que estas possam gozar dos apoios que

como garantia da inclusão de alunos com deficiência. Texto 3: atendimento educacional especializado para a pessoa com deficiência mental. In: Proposta Pedagógica: O desafio da diferença nas escolas. In: **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Boletim 21. MEC, 2006.

⁷³³ GLAT, Rosana; PLETSCHE, Mária Denise. **Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais**. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria -RS, v. 2, n.24, p. 33-40, 2004. p. 1.

⁷³⁴ Neste sentido, estudo de Matsukura et al, de investigação dos níveis de estresse de mães de crianças com “algum tipo de distúrbio no desenvolvimento infantil”, que concluiu o seguinte: “Nos resultados referentes ao stress observou-se que a maioria das mães, de ambos os grupos, encontram-se estressadas. Em relação à fase de estresse apresentado pelas mães, observa-se que nenhuma das participantes se encontra na primeira fase de estresse, a fase mais amena, onde o corpo ainda se prepara para enfrentar a situação estressora. Por outro lado observa-se que mais de 70% das participantes de ambos os grupos encontram-se na fase 2, ou fase de resistência.

necessitem, favorecendo-se, neste processo, a própria inclusão da criança com deficiência⁷³⁵.

Por outro lado, o apoio psicológico prestado aos profissionais da educação correlaciona-se com a ideia de fornecer suporte àqueles encarregados de enfrentar as dificuldades pertinentes à promoção da inclusão em uma sociedade permeada por barreiras organizacionais. Veja-se que o apoio psicológico aqui focado não se refere à formação dos professores – função desempenhada por psicólogos educacionais -, mas sim ao estabelecimento de suporte psicológico.

Ainda, é preciso reconhecer que os trabalhadores da educação são, no geral, reconhecidamente vulnerabilizados pelas condições às quais estão submetidos, gerando situações de sofrimento psíquico e emocional⁷³⁶. Referido panorama claramente afeta as possibilidades de promoção do paradigma inclusivo, na medida em que sofrimentos de ordem psicológica experimentados por estes profissionais, quando não endereçados, prejudicam o fazer pedagógico. Por este motivo, as políticas de inclusão devem considerar o papel de articulações cujo objetivo constitua-se em garantir o bem-estar físico e mental dos profissionais da educação.

Ainda, veja-se que a estratégia 19 articula-se com a obrigação de fornecimento de apoios, fixando a garantia, em até cinco anos, da presença de profissionais da área de Psicologia e Assistência Social com vistas ao atendimento educacional nas unidades escolares. A presença destes profissionais nas próprias unidades escolares, com vistas a compor o atendimento educacional, soma-se à ideia de que a atenção educativa dispensada aos estudantes com deficiência deve considerar um olhar multiprofissional. De acordo com Silva, a alocação destes profissionais no contexto escolar deve ser objeto de uma estruturação bastante consciente do paradigma da inclusão, na medida em que o papel de tais agentes “deve centrar-se na escola e nas estratégias de sala de aula, a parceria entre eles deve ser cuidadosamente planejada para que

Avalia-se que este resultado aponta para um estilo de vida potencialmente estressante dessas mulheres, na medida em que, em relação à fase de estresse, sabe-se que o indivíduo somente sairá de uma fase para outra mais grave, se não conseguir reunir forças para o enfrentamento da situação estressora, ou se a mesma não for retirada”. In: MATSUKURA, Thelma Simões et al. Estresse e suporte social em mães de crianças com necessidades especiais. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.13, n.3, p.415-428, Dec. 2007.

⁷³⁵ NOBRE, Maria Inês Rubo de Souza; MONTILHA, Rita de Cássia Letto; TEMPORINI, Edméa Rita. Mães de crianças com deficiência visual: percepções, conduta e contribuição do atendimento em grupo. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 46-52, abr. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822008000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 jan. 2018.

⁷³⁶ Neste sentido, aponta Carvalho: “Se as condições materiais em que trabalham não são das mais convidativas, some-se a isso os baixos salários, insuficientes para atender suas necessidades básicas (...). Muitas turmas, pouco apoio em termos de orientação pedagógica e de ajudas técnicas, muitas exigências curriculares e administrativas que vão gerando insatisfações e sentimentos de desvalorização, somados à consciência da desatualização em que se encontram, considerados os avanços das ciências da educação e das novas tecnologias”. CARVALHO, Rosita Edler. op. cit. 2014. p. 54.

contribua com o processo educacional e não se crie serviços paralelos dentro da escola”⁷³⁷.

Com relação à garantia da presença de psicólogos no contexto escolar, ressalte-se, primeiramente, que o papel desempenhado pelo profissional focado nesta estratégia diferencia-se daquele envolvido na realização da estratégia 13. Portanto, enquanto a estratégia 13 volta-se para o fornecimento de apoio psicológico aos familiares e profissionais da educação, a estratégia 19 visa garantir a presença do profissional de psicologia no próprio contexto escolar, enquanto trabalhador oficialmente vinculado à instituição educacional. De acordo com Zanella, o psicólogo, ao procurar conhecer a realidade escolar, “pode contribuir no repensar da escola, na medida em que redimensiona sua própria atuação e contribui para que os demais integrantes desta reflitam também sobre a forma como agem/interagem frente ao real”, contribuindo efetivamente para a transformação social⁷³⁸.

Acrescente-se a isto o defendido por Silva, no sentido de que a atuação da psicologia escolar “deve fundamentar sua ação numa dimensão institucional na qual as demandas apresentadas na escola devem ser analisadas dentro de um contexto amplo, tanto para avaliação quanto para encaminhamento”⁷³⁹. Para que tal perspectiva ampla reste promanada, é preciso que o psicólogo envolvido no atendimento educacional não se restrinja às práticas de avaliação e prestação de serviços ao estudante com deficiência, o que o qualificaria apenas como mais um profissional técnico da educação⁷⁴⁰. Neste sentido, o psicólogo cuja presença deve ser garantida é aquele que entende e concretiza o papel da equipe multidisciplinar, possibilitando um olhar integral ao estudante com deficiência.

⁷³⁷ SILVA, Márcia Altina Bonfá da **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2016. p. 35.

⁷³⁸ ZANELLA, Andréa Vieira. *Psicologia Social e Escola*. In: STREY, Marlene Neves et al. **Psicologia social contemporânea: livro-texto**. Petrópolis: Vozes. 2013.

⁷³⁹ SILVA, Márcia Altina Bonfá. *op. cit.* 2016. p. 36.

⁷⁴⁰ A este teor, Dazzani estabelece uma lista de elementos a serem observados pelo psicólogo escolar em sua atuação, explicitando que “esse psicólogo estará preparado para integrar equipes, comissões e grupos de trabalho multidisciplinares, no sentido de interferir no desenvolvimento da criança, sobretudo com a família, a escola e a comunidade. Alguns elementos devem ser considerados no trabalho do psicólogo educacional: 1- o estudante deve ser concebido como um sujeito inscrito em um sistema social, o que implica uma atenção às influências sistêmicas que o cercam quando se procura entender os problemas que está apresentando e se planejam intervenções; 2- os problemas, dificuldades e queixas devem ser considerados no interior de uma ordem institucional e social onde a criança vive, e não um problema exclusivo da própria criança. Essa compreensão pressupõe uma avaliação não somente das variáveis próprias do estudante mas também de aspectos do ambiente institucional, social e familiar; 3- os embates e conflitos que ocorrem na instituição escolar devem ser ressignificados no horizonte de um processo de diferença, contestação, reação e interação, no qual o sujeito estudante expressa algumas expectativas e interesses que não se harmonizam com as demandas ou expectativas institucionais; 4- a meta da atuação do psicólogo deve ser a de fazer com que as relações institucionais, demandas sociais e expectativas do estudantes e dos outros atores educacionais sejam explicitadas, compreendidas e enfrentadas diretamente”. DAZZANI, Maria Virgínia Machado. *A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica*. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 30, n. 2, p. 362-375, jun. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 jan. 2018.

A realização desta estratégia garante, ainda, a presença de assistentes sociais nas unidades escolares, igualmente compondo a equipe multiprofissional responsável pelo atendimento educacional. Da mesma forma que o psicólogo, o assistente social não deve configurar-se como meramente mais um profissional técnico da escola – em vez disso, o profissional de serviço social cuja presença no contexto escolar esteja garantida deve ser um dos fatores de formação da mencionada visão integral e holística da vida do estudante com deficiência.

Neste sentido, Silva entende que o trabalho deste profissional deve estar voltado para “uma educação emancipadora, não se restringindo apenas às abordagens individuais. Deve, portanto, envolver também os demais membros do coletivo que se caracteriza na comunidade escolar, provendo ações junto às famílias, aos professores, aos gestores e aos funcionários da escola”⁷⁴¹. Pautando-se no documento de “Subsídios para Atuação de Assistentes Sociais na Educação”⁷⁴², a autora acrescenta ainda que o papel do assistente social na educação deve priorizar a garantia do acesso e permanência de todos os alunos na escola⁷⁴³.

Por fim, como última estratégia passível de associação com a obrigação de fornecimento de apoios no âmbito educacional geral, têm-se a fixada em número 20, que estabelece a realização sistemática de parcerias com a Secretaria Municipal de Saúde (SMS) para diagnosticar com laudo, quando necessário, os estudantes-público da educação especial. Sublinhe-se que, caso se entenda o mero diagnóstico como direito, esta estratégia pode restar identificada, juntamente com a constante em número 7, como instrumentalização do objetivo do PME 2015-2025 de favorecer a intersetorialidade entre as Secretarias e os órgãos governamentais e não governamentais no intuito de assegurar os direitos dos estudantes da Educação Especial.

O papel do diagnóstico médico na realização da educação inclusiva tem gerado debates infundáveis, relacionados sobretudo à indefinição de seu real papel no contexto escolar e à manutenção de estereótipos fomentadores da noção de anormalidade educacional. Neste sentido, Werner Junior adverte para a possibilidade de o diagnóstico coisificar a deficiência, orientando o atendimento educacional segundo uma percepção pautada unicamente na falta ou na ausência de habilidades, tidas necessárias para um desenvolvimento considerado “normal”. Em vez disso, aponta o autor, a avaliação diagnóstica deveria propiciar o conhecimento, reverter as metas

⁷⁴¹ SILVA, Márcia Altina Bonfá. op. cit. 2016. p. 96.

⁷⁴² BRASILIA. Conselho Federal de Serviço Social. Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação. Brasília: CFSS. 2013.

⁷⁴³ SILVA, Márcia Altina Bonfá. op. cit. 2016. p. 96.

minimalistas e construir condições de superação e a co-construção de novos conhecimentos e habilidades⁷⁴⁴. Portanto, a busca pelo diagnóstico, não raro considerada prioritária no contexto do atendimento educacional de estudantes com deficiência, deve ser reavaliada sobre o viés de sua função no paradigma da inclusão, de sorte que devem ser considerados na realização desta estratégia apenas aqueles diagnósticos alinhados com o ideal de promoção do conhecimento e de derrocada das barreiras sociais, atitudinais e ambientais.

Referidos convênios e garantias de serviços, entendidos como medidas de apoios asseguradas no contexto geral da educação, assentam-se na noção da constelação de serviços, que substituiu o anterior modelo de cascata comum ao paradigma da integração, entendendo a necessidade de um *continuum* nos serviços voltados à deficiência⁷⁴⁵. Por fim, ressalte-se que estes apoios devem ser considerados como parte do projeto de reestruturação das escolas. Nesta perspectiva, as escolas deixam de localizar-se em uma posição periférica no que diz respeito à vida do estudante com deficiência, passando a ocupar um papel central na promoção do paradigma da inclusão. É por esta perspectiva que Karagianis, Stainback e Stainback entendem que os benefícios do ensino inclusivo podem atingir a todos os alunos e professores e a sociedade em geral, na medida em que a inclusão é mais do que um modelo de prestação de serviços; é, em verdade, um “novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir todos os indivíduos”⁷⁴⁶.

3.2.3 Medidas de apoio individualizado: estratégia 2, 3, 9, 16

De acordo com o art. 24, parágrafo 2, alínea ‘e’, para a efetivação do direito à educação inclusiva deve se assegurar a adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, considerando a meta de inclusão plena. Na Observação Geral Nº 4 do CDPD acerca do art. 24, enfatizou-se que, em virtude deste preceptivo, os sistemas educacionais devem oferecer planos educacionais individualizados que possam determinar as adaptações razoáveis e o apoio concreto necessário para cada estudante, além de outros meios que proporcionem auxílio compensatório de apoio, como materiais didáticos específicos em formatos e modos alternativos e acessíveis, modos e meios de comunicação, suportes na comunicação, instrumentos correlacionados à tecnologia da informação e demais auxiliares.

⁷⁴⁴ WERNER JÚNIOR, Jairo. op. cit. 2007. p. 71.

⁷⁴⁵ SILVA, Aline Maira da. op. cit. 2012. p. 108-109.

⁷⁴⁶ KARAGIANNIS, Anastasio et al. op. cit. 1999. p. 30-31.

Referido apoio individualizado pode consistir também em um assistente ou profissional de apoio qualificado, o qual pode ser compartilhado entre vários estudantes ou destinado exclusivamente a um deles, a depender das demandas apresentadas. A natureza destes serviços deve restar balizada no contexto de uma colaboração entre os estudantes e os demais membros da comunidade escolar, como pais, cuidadores ou outras pessoas. Importante ressaltar que a obrigação de garantir estas medidas de apoio individualizadas inclui a obrigação de fornecer a possibilidade de apresentação de recursos eficazes para concretizar a demanda quando esta se apresentar. Por fim, veja-se que as demandas por medidas de apoio devem estar consoantes com a meta da inclusão plena, de forma que sua existência não deve ensejar a marginalização ou segregação do estudante com deficiência apoiado⁷⁴⁷.

Transformar as escolas a partir do paradigma da inclusão requer que se atente para as demandas individuais de cada estudante, fornecendo-os respostas educativas efetivas. Nesse sentido, a resposta da inclusão à diferença deve ser buscar fornecer os apoios, suportes e recursos que cada estudante, segundo suas especificidades e seu contexto pessoal. Referida busca deve considerar quais as demandas apresentadas e quais os meios mais adequados para que o estudante atinja o máximo de desenvolvimento possível, de sorte que a premissa da obrigação consagrada no art. 24, parágrafo 2, alínea ‘e’, é a de valorizar todos os estudantes, com ou sem deficiência⁷⁴⁸. Analisando especificamente a deficiência intelectual, Oliveira disserta que o estabelecimento de apoios para responder às necessidades proporciona “uma expressiva mudança de foco: do individual para o sistema de apoio, assim, o funcionamento individual é considerado como resultante da interação dos apoios com as dimensões conceituais”⁷⁴⁹.

Intentando refletir os preceitos consagrados neste dispositivo convencional nos ditames do PME 2015-2025, é possível perceber, primeiramente, a conexão com a estratégia 2, relativa

⁷⁴⁷ ONU. op. cit. 2016. par. 33-34.

⁷⁴⁸ “Todos os alunos se beneficiam se as escolas centralizarem seu interesse em desenvolver estratégias de apoio para eles, ou seja, em proporcionar uma educação que responda às diferenças individuais de cada membro da escola. Todos os recursos podem ser usados para assessorar as necessidades instrutivas, adaptar o processo de ensino-aprendizagem e proporcionar apoio aos alunos. Nas escolas inclusivas, nenhum aluno tem de se deslocar para receber apoio, pois o mesmo é dado dentro da própria sala de aula, o que exige que os recursos estejam incluídos e que os professores das salas de recurso realizem uma importante tarefa de coordenação com o professor da sala de aula regular. Apoio social e educativo podem ser dado a todos os estudantes, uma vez que as escolas inclusivas trabalham em prol da construção da interdependência, do respeito mútuo e da responsabilidade”. SANCHÉZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva na Espanha. In: In: FÁVERO, Osmar et al. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO. 2009. p. 91.

⁷⁴⁹ OLIVEIRA, A. A. S. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M.C.; MANZINI, E.J.; BUSTO, R.M.; TANAKA, E.D.O.; FUJISAWA, D.S. (Org.). **Políticas públicas de formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina: ABPEE, p.69-82, 2009. p. 77.

à ampliação do número de salas de recursos multifuncionais e os correspondentes profissionais especializados destinados à garantia do atendimento educacional especializado nas escolas públicas. De acordo com o constante no Decreto Nº 7.611 de 2011, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE⁷⁵⁰, o qual se configura, por sua vez nos serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, compreendendo o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma complementar ou suplementar ao ensino⁷⁵¹. Conforme já explicitado⁷⁵², o AEE, na perspectiva da inclusão, não pode se configurar como um serviço substitutivo da chamada educação regular, sendo, ainda, prestado no turno inverso de referida escolarização, em virtude do que este pode ser entendido como um “apoio e complemento, destinado a oferecer aquilo que há de específico na formação de um aluno com deficiência, sem impedi-lo de frequentar, quando na idade própria, ambientes comuns de ensino, em estabelecimentos oficiais comuns”⁷⁵³.

Neste sentido, considerando a SRM como espaço de realização do AEE por excelência, o serviço ali prestado não diz respeito ao fornecimento de um reforço educacional ou extracurricular⁷⁵⁴. A SRM garante que, em um contexto de desigualdades, sejam concretizadas as medidas de apoio necessárias à maximização do aprendizado “por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar”⁷⁵⁵.

A qualificação deste espaço enquanto multifuncional advém de sua percepção como um âmbito apto a suprir demandas educacionais diversas de estudantes com caracterizações várias. Portanto, o predicativo de multifuncional advém de “sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto

⁷⁵⁰ Art. 4º, § 3º do Decreto Nº 7.611 de 2011

⁷⁵¹ Art. 2º, § 1º do Decreto Nº 7.611 de 2011.

⁷⁵² Ver seção 2.2.2.

⁷⁵³ FÁVERO, Eugenia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial?. In: O desafio das diferenças nas escolas. Boletim 21. Novembro 2006. p. 53.

⁷⁵⁴ A este teor, o documento orientador do MEC acerca da estruturação deste espaço e do serviço nele prestado aponta que “o atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos Programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos”. ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais:** espaços para atendimento educacional. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 15.

⁷⁵⁵ Idem. p. 13.

educacional”⁷⁵⁶. Cumpre ressaltar que, para o atendimento em referido espaço, o laudo médico não se mostra necessário, “uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico”, conforme constante em Nota Técnica Nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE.

Acompanhando o funcionamento da SRM, a institucionalização da oferta do AEE deve integrar o projeto pedagógico da escola, prevendo-se então em sua organização a sala de recursos multifuncionais, de forma a explicitar seu espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos⁷⁵⁷. Neste sentir, para além de existir fisicamente, as SRM deverão contar com uma estruturação consonante com as normas de acessibilidade e inclusão, sendo dotadas dos recursos necessários para a realização do trabalho ao qual se destina. Ademais, o trabalho do AEE deve envolver, na participação do contexto da SRM, os pais, mães, familiares e responsáveis dos estudantes identificados como demandantes deste serviço, dado que apesar de seu fornecimento ser obrigatório para a escola pública e privada, é facultativo para a família⁷⁵⁸. É, portanto, fundamental neste processo o papel desempenhado pelo Professor do AEE, que deverá, além de fornecer mais diretamente o AEE, orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno⁷⁵⁹.

Ainda abordando as medidas de apoio individualizadas, é possível destacar a estratégia 3, relativa à criação do cargo de profissional de apoio/acompanhante e asseguarção do número destes profissionais às atividades, conforme a Nota Técnica nº 19/2010 (SEESP/MEC), Práticas Educativas para uma Vida Independente (PEVI), como: locomoção, higiene e alimentação para prestar auxílio individualizado aos estudantes que não realizam estas atividades com independência. Estabelecendo uma medida de tonalidade similar, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva aponta que cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

O debate acerca do fornecimento dos profissionais de apoio educacional/escolar – alcunhadas por uma diversidade de epítetos, como cuidadores, assistentes da educação, estagiários, monitores, acompanhantes e, inclusive, professores de apoio – representa um

⁷⁵⁶ Ibidem. p. 14.

⁷⁵⁷ Art. 10, inc. I, da Resolução Nº 4 CNE/CEB/MEC de 2009.

⁷⁵⁸ Art. 9º da Resolução CME Nº 10/2013.

⁷⁵⁹ Art. 13, inc. VI, da Resolução Nº 4 CNE/CEB/MEC de 2009.

campo ainda pouco explorado academicamente, sobretudo no que diz respeito às funções desempenhadas por referido profissional. Martins entende que referida ausência de investigações sobre a temática refere-se ao fato de que o profissional de apoio ainda não foi estabelecido como objeto de estudo⁷⁶⁰.

A Nota Técnica Nº 123/2013/MEC/SECADI/DPEE e a Nota Técnica Nº 19/2010/MEC/SEESP/GAB apontam que estes profissionais se qualificam como serviço essencial dentro dos sistemas de ensino, sobretudo quando necessários “para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção”. De acordo com referidos documentos, os profissionais de apoio “às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência”.

Considerando a amplitude da caracterização das atividades para as quais este profissional poderá ser considerado necessário, sua formação deverá considerar “as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência”. Estes documentos estabelecem, ainda, que “a demanda de um profissional de apoio se justifica quando a necessidade específica do estudante público-alvo da educação especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes”; ou seja, o fornecimento do profissional não ocorre para todos os alunos com deficiência e nem em função da deficiência destes.

Citadas notas técnicas mencionam ainda a figura do “acompanhante”, destinado ao educando que, em função de histórico de segregação, demanda um profissional mais pessoalizado, sendo “que cabe à escola favorecer o desenvolvimento dos processos pessoais e sociais para a autonomia, avaliando juntamente com a família a possibilidade gradativa de retirar esse profissional”. Nesse sentido, cumpre ressaltar que este profissional não está responsável pelo ensino do aluno com deficiência, não sendo de sua incumbência o desenvolvimento de atividades diferenciadas; por outro lado, as atividades por ele desempenhadas demandam seu papel proativo de articulação com os professores – de sala comum e do AEE – e com os demais profissionais do contexto escolar, de sorte que sua existência não se transforme em um motivo para exclusão ou tratamento diferenciado ou desarrazoado.

⁷⁶⁰ MARTINS, Silvia Maria. O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com alunos da Educação Especial. In: *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*. Campo Grande, MS, n. 37, p. 227-246, jan./jun. 2014. p. 47.

Cumprе ressaltar que a Nota Técnica Nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE acrescenta, especificamente sobre o profissional de apoio alcuñado de acompanhante especializado, que, além de decorrente da ausência de independência para atividades de locomoção, higiene e alimentação, o profissional de apoio também poderá ser deferido em face da ausência de autonomia nas atividades de comunicação, o que poderia configurar uma nova categoria dentro da classe dos profissionais de apoio. Observe-se ainda que, nos termos do § único do art. 3º da Lei Nº 12.764 de 2012 e do §2º do art. 4º do Decreto Nº 8.368 de 2014, o acompanhante especializado seria fornecido em face da necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, acrescentando tais preceptivos ainda mais categorias de atividades a serem apoiadas pela figura deste profissional.

Para fins de entendimento do que seria o cargo do profissional de apoio, se entende nesta dissertação que o profissional de apoio escolar e o acompanhante especializado estariam ambos albergados pelo texto da estratégia 3. Isto se justifica pelo tratamento conferido pela Nota Técnica Nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE, que se refere indiscriminadamente ao profissional de apoio e ao acompanhante especializado. Veja-se, por fim que conforme referenciada nota técnica, este não seria, ainda, “substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado”, devendo ser “periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade”. Por estes motivos, fatores que devem estar bem esclarecidos quanto ao fornecimento destes profissionais devem ser: o protocolo de solicitação e de averiguação da necessidade do estudante; a formação para o desempenho das atividades visadas; e o modelo de avaliação permanente, a ser promovida pela escola e pela família, quanto à continuidade do profissional.

Ressalte-se que a LBI define o profissional de apoio escolar como a pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do aluno com deficiência, atuando em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as funções identificadas como pertinentes a profissões legalmente estabelecidas. Neste sentido, todas as atividades já pertinentes a cargos desempenhados por professores e outros profissionais não serão desempenhadas pelo profissional de apoio, que não deverá ser considerado um professor, conforme resta consagrado no art. 30, §º 2º da Resolução CME Nº 10/2013. Ademais, a LBI, em seu art. 28, inc. XVII, comanda que a oferta do profissional de apoio qualifica-se como de incumbência do poder público.

Nada obstante as previsões legislativas e regulamentações citadas, diversos fatores contribuem para uma realidade de precarização do profissional de apoio, tanto do ponto de vista

do serviço que este desempenha quanto do indivíduo que o ocupa, sendo possível mencionar: a inexistência de cargo específico da rede pública, em muitos Estados e Municípios, para o profissional de apoio pedagógico; as sub-remuneração e precarização do trabalho prestado; a ausência de regularidade na formação profissional destes; e cobranças de taxas extras em escolas privadas condicionando seu fornecimento⁷⁶¹⁻⁷⁶².

Como terceira estratégia passível de alocação dentro do contexto das medidas de apoio individualizadas, destaque-se a estratégia 9, voltada para a garantia da escolarização do estudante impossibilitado de frequentar o ambiente escolar por meio do atendimento domiciliar ou hospitalar, disponibilizando-se um professor itinerante. Veja-se que a estratégia fixa a garantia da escolarização, e não apenas do fornecimento do AEE, que também deverá ser garantido ao estudante em citadas condições, conforme constante em art. 13 da Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001 e em art. 6º da Resolução Nº 4 CNE/CEB/MEC de 2009.

Ainda, deve-se ter em mente que referido serviço deve ser pautado por uma pretensão ao retorno ao sistema regular de ensino, conforme constante em Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001, que orienta que as classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular. Ou seja, pode-se interpretar que referida medida fixa-se enquanto um apoio, a ser prestado aquele estudante com deficiência impossibilitado de frequentar o ambiente escolar regular, com vistas a que não haja rupturas em seu processo de escolarização.

Por fim, mencione-se, como reflexo do comando de garantia das medidas de apoio individualizadas, o constante na estratégia 16, que prevê a garantia de uso de equipamentos informatizados e de tecnologia assistiva visando à aprendizagem dos estudantes da Educação

⁷⁶¹ Em trabalho desenvolvido sobre a situação dos profissionais de apoio na Regional Grande Florianópolis, Martins identificou as seguintes questões como precarizadoras do serviço prestado pelo profissional de apoio: “ausência de propostas governamentais que regularizem o cargo em alguns municípios, sobrecarga de trabalho ocasionado pelo número insuficiente de profissionais contratados para atuarem nas escolas, ausência de formação específica para atuar no cargo, baixa remuneração, ausência de espaços adaptados ao atendimento dos sujeitos da Educação Especial matriculados nas classes regulares”. *Ibidem*. p. 242.

⁷⁶² A cobrança de taxas extras é vedada pela Lei Nº. .9870/99, que dispõe, em seu art. 1º, § 7º, que “será nula cláusula contratual que obrigue o contratante ao pagamento adicional ou ao fornecimento de qualquer material escolar de uso coletivo dos estudantes ou da instituição, necessário à prestação dos serviços educacionais contratados, devendo os custos correspondentes ser sempre considerados nos cálculos do valor das anuidades ou das semestralidades escolares”. A NOTA TÉCNICA Nº 15/2010/MEC/CGPEE/SEESP ensina, igualmente, que quaisquer gastos relativos ao desenvolvimento do serviço educacional inclusivo devem ser redistribuídos na planilha de custos da escola. Além disso, o § 1º do art. 28 da LBI veda a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza pelas instituições privadas como condicionante ao cumprimento da oferta de profissional de apoio.

Especial que deles necessitem. Conforme o art. 3º da LBI a tecnologia assistiva engloba produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

De acordo com González, as tecnologias da informação e comunicação tem adentrado o âmbito do campo educacional em dois níveis: mediante a introdução de novos recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem e nos conteúdos curriculares. O autor destaca ainda que o sistema educacional não pode ignorar o fato de que as novas gerações estão crescendo em uma sociedade da informação, de forma que tanto estudantes quanto professores estão constantemente sendo confrontados com a necessidade de adquirir conhecimento acerca de referidas tecnologias⁷⁶³. O uso de equipamentos informatizados e de tecnologia assistiva na educação pode configurar, portanto, um importante medida de apoio individualizada, pautada pela meta da inclusão plena.

3.3 Braille e Libras: métodos de comunicações e linguagem não-alternativas de surdos, cegos e surdocegos no art. 24, parágrafos 3 e 4 da CIDPCD

Seguindo a formatação da CIDPCD, infere-se que há um tratamento apartado para a educação de surdos, cegos e surdocegos a partir do constante nos parágrafos 3 e 4 do art. 24. Tratar em apartado deficiências específicas quando impera o paradigma da inclusão pode configurar-se enquanto uma proposta aparentemente segregacionista – não obstante, é preciso perceber que o paradigma da inclusão e o modelo de direitos humanos exigem a consideração das diferenças no estabelecimento das políticas de promoção da igualdade de condições e oportunidades educacionais. Neste sentido, tratar a educação de surdos, cegos e surdocegos em um dispositivo à parte apresenta-se como medida que advém do necessário reconhecimento das trajetórias política, social e legalmente diversas que percorreram as pessoas com deficiências – consideradas as mais variadas deficiências⁷⁶⁴.

Neste ponto, é interessante apontar que, por mais que o texto convencional resulte aparentemente controverso, demandando um posicionamento mais claro a ser explicitado a nível de CDPD, a Observação Geral Nº 4 do órgão não abordou profundamente a temática. Contudo, conforme apontado por Constantino, ainda que esta Observação aborde explicitamente o combate à segregação, o texto desta também faz referência à Convenção da

⁷⁶³ TORRES GONZÁLEZ, José Antônio. op. cit. 2002. p. 183-184.

⁷⁶⁴ Ver seção 2.2.1.

UNESCO Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, que permite a segregação por motivos de identidade linguística⁷⁶⁵⁻⁷⁶⁶.

De acordo com De Beco, o “status especial” conferido aos estudantes cegos, surdos e surdocegos que está plasmado no art. 24, par. 3º, da CIDPCD adveio da luta das organizações representativas destes segmentos, que receavam que o paradigma da inclusão poderia findar por negligenciar a identidade de tais estudantes, traduzindo-se, na prática, como substrato legal para a exclusão⁷⁶⁷. Com efeito, a inserção de um preceptivo que abrisse à possibilidade para a existência de escolas especiais no art. 24 da CIDPCD constituiu-se enquanto tema presente durante o processo de elaboração do texto convencional, qualificando-se como essencial a atuação de entidades como a *World Federation of the Deaf* e a *Global Deaf Connection* para que os resultados se concretizassem tal como o consagrado.

Palacios explica que a celeuma que permeou as discussões sobre a redação fincava-se no desacordo quanto à possibilidade de certos coletivos optarem por uma educação especializada, fora do sistema educacional geral⁷⁶⁸. Enquanto algumas organizações entendiam que uma exceção à inclusão total poderia abrir uma perigosa porta para negligências e omissões governamentais, outras entendiam que referida ressalva qualificava-se como absolutamente necessária para que pessoas cegas, surdas e surdocegas pudessem contar com uma educação de qualidade dentro de sua comunidade e em suas respectivas línguas e maneiras de comunicação⁷⁶⁹.

Apesar de Palacios considerar a fórmula final consagrada na CIDPCD como ambígua – reconhecendo que é o resultado de reivindicações de coletivos legítimos durante o processo de elaboração da convenção – é preciso denotar que o paradigma da inclusão alinhado com a

⁷⁶⁵ CONSTANTINO, Renato. op. Cit. 2016. p. 25.

⁷⁶⁶ Neste sentido, veja-se o que dispõe o artigo 2 de referido documento internacional: Quando admitidas pelo Estado, as seguintes situações não consideradas discriminatórias nos termos do artigo 1 da presente Convenção: a) a criação ou a manutenção de sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para alunos dos dois sexos, quando estes sistemas ou estabelecimentos oferecerem facilidades equivalentes de acesso ao ensino dispuserem de um corpo docente igualmente qualificado assim como locais escolares e equipamentos da mesma qualidade e permitirem seguir os mesmos programas de estudos ou equivalentes; b) a criação ou manutenção por motivos de ordem religiosa ou linguística, de sistemas ou estabelecimentos separados que proporcionem um ensino que corresponda à escolha dos parentes ou tutores legais dos alunos, se a adesão a estes sistemas ou a frequência desses estabelecimentos for facultativa e se o ensino proporcionado se coadunar as normas que possam ter sido prescritas ou aprovadas pelas autoridades competentes, particularmente para o ensino do mesmo grau; c) a criação ou manutenção de estabelecimentos de ensino privados, caso estes estabelecimentos não tenham o objetivo de assegurar a exclusão de qualquer grupo, mas o de aumentar as possibilidades de ensino que aumentem as possibilidades de ensino que ofereçam os poderes públicos, se seu funcionamento corresponder a esse fim e se o ensino prestado se coadunar com as normas que possam ter sido prescritas ou aprovadas pelas autoridades competentes, particularmente para o ensino do primeiro grau.

⁷⁶⁷ DE BECO, Gauthier. op.cit. 2014. p. 286.

⁷⁶⁸ Para uma análise do conteúdo proposto durante as sessões acerca da temática, cf. PALACIOS, Agustina. op.cit. 2008. p. 381-401.

⁷⁶⁹ Idem. p. 391-392.

perspectiva do modelo de direitos humanos não ignora, como posto por Degener, as “multidões” de identidades e caracteres que uma mesma pessoa pode comportar – sendo a deficiência apenas uma delas⁷⁷⁰. Considerando, portanto, o reconhecimento da surdez ou da cegueira enquanto características que, apesar de alocadas dentro da deficiência, geram desigualdades de condições e de oportunidades outras – face às específicas barreiras enfrentadas por estes coletivos – que as experimentadas, no geral, pelas demais pessoas com deficiência, é possível compreender que o resultado logrado nas discussões da CIDPCD não se qualifica necessariamente como alheio ao paradigma da inclusão balizado pelo modelo de direitos humanos. Similarmente, Nunes et al afirmam que “estaremos dentro dos parâmetros da educação inclusiva quando não limitarmos o surdo à patologia, mas buscarmos espaços educacionais em que a Libras possa transitar como a língua oficial dos surdos e constituinte de sua subjetividade”⁷⁷¹.

Considerados, portanto, referidos processos políticos e históricos de diferenciação, esta seção analisa o constante na CIDPCD – e, derivativamente, no PME 2015-2025 – no que diz respeito à educação de cegos, surdos e surdocegos, tendo por norte as barreiras linguísticas e comunicacionais peculiares à promoção da inclusão destes em um sistema educacional geral. Conquanto não se ignore a ressalva constante na CIDPCD acerca das possibilidades de educação especializada para estes segmentos, esta seção considera igualmente necessário endereçar a situação daqueles que não optaram por sistemas especiais de ensino e se encontram correntemente incluídos na rede. Neste ponto, é preciso destacar que a opção consagrada na CIDPCD de um ensino especializado não é de ingerência do Estado, mas sim das próprias pessoas com deficiência⁷⁷². Assim, o desejo da inclusão em escolas comuns expressado por parte de um estudante cego, surdo ou surdocego não resta devidamente suprido por um Estado que a ele oferta somente o ensino especial, a despeito de este apresentar boas ou más condições.

É preciso acrescer às ressalvas iniciais o fato de que não se configura como tópico de investigação específico desta dissertação a questão do enquadramento conceitual das pessoas surdas dentro ou fora da deficiência. Referida investigação demandaria uma pesquisa específica e aprofundada sobre a temática da surdez enquanto uma identidade ou caractere determinante

⁷⁷⁰ Ver seção 2.1.2.

⁷⁷¹ NUNES, Sylvia da Silveira et al. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p.537-545, set.-dez., 2015. p. 543.

⁷⁷² Neste sentido, Palacios expressa o teor dos debates: “No obstante, si bien las organizaciones y organismos a los que se ha hecho alusión apoyaron dejar una puerta abierta al derecho de las personas ciegas, sordas o sordociegas a elegir el sistema de educación, se mostró preocupación respecto de que pudiera mal interpretarse el sujeto de la acción. Por ello, se dejó bien en claro en el transcurso de los debates que la opción era para las personas con discapacidad y no para los Estados”. PALACIOS, Agustina. op. cit. 2008. p. 394.

de cultura, o que foge aos fins desta dissertação⁷⁷³. Nada obstante, acredita a autora que garante uma pertinência da abordagem aqui proposta o fato de que a educação de surdos ainda seja tratada dentro do contexto das políticas educacionais inclusivas e da CIDPCD, sem necessariamente restar tal pertinência condicionada à uma definição da surdez como deficiência⁷⁷⁴. Outro fator que garante referida pertinência pode se configurar na opção por um paradigma de inclusão alinhado com a perspectiva do modelo de direitos humanos de deficiência, que valoriza as múltiplas identidades presentes no mesmo indivíduo, não o reduzindo à deficiência.

Dito isto, veja-se que, para abordar a educação de surdos, é preciso discorrer primeiramente sobre o evento que historicamente demarcou os discursos entre oralismo e gestualismo como métodos educacionais apropriados no ensino dos surdos, qual seja o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, que tomou lugar em Milão, no ano de 1880. O evento ocorreu em um momento de disseminação mundial do uso da língua de sinais, indo na contramão do correntemente praticado pelas comunidades de surdos.

A partir deste momento histórico, a maioria dos países passou a utilizar o método oralista na educação de surdos, chegando-se a proibir oficialmente o uso das línguas de sinais. Referido direcionamento contrário aos desígnios do segmento consagrou-se em decisões que prezavam fatores políticos, filosóficos e religiosos sem ressonância na comunidade surda⁷⁷⁵. O Congresso qualifica-se, portanto, como um marco da tensão advinda da contraposição entre dois modelos de percepção da surdez – o clínico-terapêutico e o sócio-antropológico. Esta dicotomia do ensino de surdos passou a dominar os debates acerca não apenas da educação dos indivíduos deste segmento, mas da própria concepção da pessoa surda em sociedade⁷⁷⁶.

⁷⁷³ Perfazendo um panorama geral sobre os motivos pelos quais a surdez pode ou não ser enquadrada dentro da deficiência, cf. SCULLY, Jackie Leach. Deaf Identities in Disability Studies: with or without us? In: WATSON, Nick et al. **Routledge Handbook of Disability Studies**. London, New York: Routledge. 2012. p. 109-121.

⁷⁷⁴ Faz-se pertinente, por outro lado, abordar os motivos de tal perspectiva, de consideração da surdez como uma identidade sociocultural alheia à deficiência, conforme belamente explanado por Laborit em sua obra autobiográfica: “Para mim, a língua gestual corresponde à voz, os meus olhos são os meus ouvidos. Sinceramente, não me falta nada. É a sociedade que me torna deficiente, que me torna dependente daqueles que ouvem: a necessidade de pedir a alguém que traduza uma conversa, a necessidade de pedir a alguém que telefone, a impossibilidade de contactar directamente com o médico, precisar de legendas na televisão, tão raras em França”. LABORIT, Emmanuelle. **O grito da gaivota**. 2. ed. SARMENTO, Ângela (Trad.). Lisboa: Caminhos. 2000.

⁷⁷⁵ Skliar delinea o cenário: “a Itália ingressava num projeto geral de alfabetização e, deste modo, se tentava eliminar um fator de desvio linguístico – a língua de sinais -, obrigando também as crianças surdas a usar a língua de todos; por outro lado, o Congresso legitimava a concepção aristotélica dominante, isto é, a ideia de superioridade do mundo das ideias, da abstração e da razão – representado pela palavra – em oposição ao mundo do concreto e do material – representado pelo gesto; por último, os educadores religiosos justificavam a escolha oralista, pois se relacionava com a possibilidade confessional dos alunos surdos (...)” SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. SKLIAR, Carlos (Org.) **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação. 2006. p. 78.

⁷⁷⁶ A diferença de perspectiva entre um modelo e outro também é comumente representada com a contraposição entre Surdez-surdez, sendo a primeira relativa ao modelo sócio-antropológico e a segunda referente ao modelo

O primeiro destes modelos “impôs uma visão estritamente relacionada com a patologia, com o déficit biológico, com a sudez do ouvido, e se traduziu educativamente em estratégias e recursos de índole reparadora e corretiva”⁷⁷⁷. Qualifica-se, pois, este dentro dos moldes promanados pelo modelo reabilitador de deficiência, em especial atenção, educativamente, aos paradigmas da segregação – quando o ensino fosse feito dentro de instituições apartadas – ou da integração – quando o baixo déficit auditivo permitisse a normalização do surdo. A este teor, a partir da perspectiva clínico-terapêutica, medicalizar a surdez⁷⁷⁸ constituía a atitude basal para a interação das pessoas surdas em sociedade, as quais deveriam ser tratadas – não incluídas.

Portanto, há neste modelo, o predomínio da normalização educacional, que permeia a noção de alocação do surdo dentro da esfera do anormal a ser corrigido. Já o modelo sócio-antropológico pauta-se na ideia de que o déficit auditivo não cumpre um papel relevante na formulação da concepção do surdo em sociedade, de sorte que o modelo pedagógico deste advindo não se baseia mais na correção, mas sim na “continuação de um mecanismo de compensação que os próprios surdos, historicamente, já demonstraram utilizar”⁷⁷⁹. Considerando, portanto, a perspectiva sócio-antropológica, é possível apontar que a linguagem de sinais não se constitui, para a comunidade surda, como uma linguagem alternativa, mas sim como uma língua natural⁷⁸⁰.

clínico terapêutico, como bem explicando por Berger ao analisar uma anedota contada por uma pessoa surda chamada Howard, relatada por Padden e Humphries, que afirmava que, apesar de ter nascido Surdo, só descobriu sua surdez quando entrou na escola especializada: “The capitalized term refers to the definition of deafness that Howard learned before he entered school. As one of only a small minority of Deaf people who have Deaf family members, Howard learned at home that deafness was commonplace and certainly not cause for alarm: it simply rejected membership in a larger American Sign Language-using community, many of whose members consider themselves part of a cultural and linguistic minority, rather than a disabled population. At school, however, Howard encountered an alternative way of understanding deafness that Padden and Humphries designate with the lowercase word *deaf*. He became aware of what members of the Deaf community describe as the ‘pathological perspective’ of deafness that posits deaf people as physically impaired by hearing loss, and thus in need of remediation and professional intervention” BERGER, Jane. *Uncommon Schools Institutionalizing Deafness in Early- Nineteenth-Century America*. in: TREMAIN, Shelley (ed). **Foucault and the Government of Disability**. The University of Michigan Press. Ann Arbor. 2005. p. 153-154.

⁷⁷⁷ SKLIAR, Carlos. op. cit. 2006. p. 79.

⁷⁷⁸ Skliar aponta que a medicalização da surdez significa orientar toda a atenção a cura do problema auditivo, à correção dos defeitos da fala ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a Língua de Sinais. E significa também opor e dar a prioridade ao poderoso discurso da medicina frente a débil mensagem da pedagogia, explicitando que é mais importante esperar a cura medicinal encarnada nos implantes cocleares que compensam o déficit de audição através de mecanismos psicológicos funcionalmente equivalentes. *Ibidem*. p. 79.

⁷⁷⁹ *Ibidem*. p. 102.

⁷⁸⁰ Nesse sentido, Quadros e Karnopp definem língua natural: “Reunindo algumas das características atribuídas às línguas naturais, especificadas anteriormente, pode-se dizer que uma língua natural é uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número limitado de frases. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre os seus usuários (...) As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhe atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação (...) As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da

No que se refere à educação de pessoas com deficiência visual, a CIDPCD estabelece a obrigação de garantia do aprendizado do Braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares. A este teor, é preciso questionar que tipo de escolarização a inclusão nas salas de aula regulares possibilita aos estudantes cegos ou com deficiência visual, na medida em que o processo de ensino destes demanda a existência não apenas de materiais específicos, mas também de recursos outros, como profissionais capacitados. A disponibilização de referidos recursos apresenta-se como incumbência da organização escolar, que deve estar apta a identificar demandas e supri-las adequadamente⁷⁸¹, considerando-se, neste processo, as principais barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência visual, quais sejam a mobilidade, a educação visual, a compreensão da totalidade espacial e a simbologia social.

É preciso, ainda, ter em mente a distinção existente entre a língua de sinais como uma língua propriamente dita e o Braille como um processo de escrita em relevo, composto por 64 sinais, apto a representar diferentes alfabetos, além de símbolos matemáticos, químicos, fonéticos, informáticos, musicais, dentre outros. Destarte, enquanto a língua representada na expressão da Libras é a própria Libras, o uso do sistema Braille ensaja, nacionalmente, a expressão da língua portuguesa, persistindo assim diferenças cruciais entre referidos tipos de comunicação. Não obstante, o art. 2º da CIDPCD, de definições, define como Língua “as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não-falada”, de forma a incluir em seu conceito processos de escrita como o sistema Braille. A despeito de referida definição aparentemente incongruente com os estudos de linguística⁷⁸², é necessário ter em mente que tanto a Libras quanto o sistema Braille constituem meios de expressão não correntemente utilizados no alcunhado sistema comum de ensino, perfazendo-se sua abordagem como temática de pertinência ao tópico da educação inclusiva.

linguagem”. QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir. **Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed. 2009. p. 30.

⁷⁸¹ Dissertando sobre as particularidades das crianças com deficiência visual, Laplane e Batista explicam que: “a visão é uma função altamente motivadora para o desenvolvimento em todos os seus aspectos: os objetos, as pessoas, as formas, as cores e o movimento despertam curiosidade e interesse e incitam a criança a se aproximar e a explorar o mundo exterior. Crianças com baixa visão ou cegueira podem ter esse interesse diminuído pela falta de estímulos e podem, assim, tornarem-se apáticas e quietas. Por isso, é preciso que o ambiente seja organizado para promover ativamente o desenvolvimento por meio dos canais sensoriais que a criança possui, de modo tal que ela seja capaz de participar nas atividades cotidianas e de aprender como qualquer criança”. LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; BATISTA, Cecília Guarneiri. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. In: *Cad. CEDES* [online]. vol.28, n.75, pp.209-227. 2008. p. 214.

⁷⁸² Cf. SOUZA, Regina Maria; LIPPE, Eliza Márcia de Oliveira. Decreto 6.949/2009: avanço ou retorno em relação à Educação dos Surdos? In: *Calidoscópio* Vol. 10, n. 1, p. 12-23, jan/abr 2012.

3.3.1 Facilitação do aprendizado de língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda: estratégias 21 e 22

Resta garantida no art. 24, parágrafo 3, alínea ‘b’ da CIDPCD a facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda como uma tarefa a ser promovida pelo Estado. Tendo em vista que referido comando fixa igualmente a tarefa de assegurar a promoção da identidade linguística da comunidade surda, é preciso interpretá-lo juntamente com o constante no art. 30, parágrafo 4, da CIDPCD, que determina que as pessoas com deficiência farão jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda.

Pautada pela luta das pessoas surdas, a história do reconhecimento do direito ao ensino da e na língua de sinais perpassa a importante concepção da comunidade surda enquanto uma minoria linguística. Em um breve apanhado, pode-se mencionar como alguns dos marcos internacionais pré-Convenção relevantes: a Declaração sobre os Direitos das Pessoas pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas de 1992⁷⁸³, a Declaração Universal de Direitos Linguísticos de 1996⁷⁸⁴ e as Recomendações de Haia relativas aos Direitos Educativos das Minorias Nacionais⁷⁸⁵, além da já citada Convenção da UNESCO relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino. No Brasil, o reconhecimento da Libras – Língua Brasileira de Sinais - como língua oficial e meio de comunicação e expressão da comunidade surda deu-se a partir da Lei nº 10.436 de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 2005, entendendo-se o conceito de Libras como “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e

⁷⁸³ Nesse sentido, o constante no art. 4º, parágrafo 3º: Os Estados deverão adotar as medidas adequadas para que, sempre que possível, as pessoas pertencentes a minorias tenham a possibilidade de aprender a sua língua materna ou receber instrução na sua língua materna.

⁷⁸⁴ Cite-se como alguns dos dispositivos mais relevantes deste documento os seguintes: Art. 25.º Todas as comunidades linguísticas têm direito a dispor de todos os recursos humanos e materiais necessários para alcançar o grau desejado de presença da sua língua em todos os níveis de ensino no interior do seu território: professores devidamente formados, métodos pedagógicos adequados, manuais, financiamento, edifícios e equipamentos, meios tecnológicos tradicionais e inovadores. Art. 35.º Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua nos meios de comunicação do seu território, tanto nos locais e tradicionais, como nos de maior difusão e de tecnologia mais avançada, independentemente do sistema de difusão ou de transmissão utilizado.

⁷⁸⁵ Sobre este documento, mencione-se as importantes recomendações 1, 2 e 20: “1) El derecho de las personas pertenecientes a minorías nacionales a conservar su identidad puede realizarse plenamente sólo si adquieren un conocimiento adecuado de su lengua materna durante el proceso educativo. (...) 2) Al aplicar los instrumentos internacionales que pueden beneficiar a las personas pertenecientes a minorías nacionales, los estados deben respetar sistemáticamente los principios fundamentales de igualdad y de no discriminación. 20) El contenido de los planes de estudios relacionado con las minorías debe ser desarrollado contando con la participación activa de instituciones representativas de las minorías en cuestión.”

fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”⁷⁸⁶.

Para a comunidade surda brasileira, a Libras representa a “língua primeira e preferencial para o desenvolvimento da subjetividade das pessoas surdas”⁷⁸⁷, considerando-se, pois, como sua língua natural ou materna, apreendida sem necessidade de treinamento, de forma espontânea. A aquisição desta linguagem, para a pessoa surda, é tida como de extrema relevância para a formação de sua identidade surda, viabilizando não apenas sua comunicação em um determinado grupamento, mas sua própria qualificação como sujeito participante e atuante em referido contexto comunitário. No âmbito pedagógico, trabalha-se, pois, o aspecto qualitativo da Libras, sendo fundamental, neste processo, a promoção do contato com a comunidade surda e com profissionais da educação de surdos ou ouvintes habilitados a transmitir conteúdos em Libras⁷⁸⁸.

A partir destas considerações, não é só possível como também necessário tratar o ensino de Libras como uma condição de possibilidade para a formação da identidade do sujeito surdo, na medida em que depende do aprendizado de Libras não somente o sucesso educacional e a maximização dos potenciais e habilidades dos estudantes surdos, como também a inserção e o reconhecimento destes em sua comunidade natural. Por este motivo, “garantir o uso da língua de sinais no contexto escolar parece primordial para que haja reconhecimento da surdez, pois é por intermédio da linguagem que significamos o mundo e conseqüentemente nos significamos”⁷⁸⁹. É, portanto, por meio da língua que “passamos a compreender o mundo, constituindo nosso cognitivo e o subjetivo, criando pelas nossas experiências e concepções próprias, de tudo e todos que fazem parte de nosso meio”⁷⁹⁰, de forma que tolher as possibilidades de aprendizado de Libras àqueles para os quais esta é uma língua natural significa amofinar suas próprias condições de ser e de se desenvolver enquanto sujeito com identidade própria no mundo.

Levando isto em consideração, no que diz respeito ao reflexo do entendimento da

⁷⁸⁶ Art. 1, parágrafo único, da Lei Nº 10.436 de 2002.

⁷⁸⁷ SOUZA, Regina Maria; LIPPE, Eliza Márcia de Oliveira. op.cit. 2012. p. 16.

⁷⁸⁸ Isto é particularmente relevante no caso de estudantes surdos filhos de pais ouvintes, para os quais as oportunidades de aquisição da língua de sinais – e, portanto, de constituição da identidade surda - estarão majoritariamente concentradas no âmbito escolar, se este for inclusivo. Ressaltam Dizeu e Caporali: “Para que o surdo possa reconhecer sua identidade surda é importante que ele estabeleça o contato com a comunidade surda, para que realize sua identificação com a cultura, os costumes, a língua e, principalmente, a diferença de sua condição. Por intermédio das relações sociais, o sujeito tem possibilidade de aceção e representação de si próprio e do mundo, definindo suas características e seu comportamento diante dessas vivências sociais”. DIZEU, Liliâne Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. *Educ. Soc.* [online]. vol.26, n.91, pp.583-597. 2005. p. 593.

⁷⁸⁹ GESUELI, Zilda Maria. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006. p. 287.

⁷⁹⁰ DIZEU, Liliâne Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. op. cit. 2005. p. 590.

facilitação do aprendizado de libras e da promoção da identidade linguística no PME 2015-2025, é possível destacar, primeiramente que inexistente neste plano qualquer estratégia tratando especificamente da promoção da garantia do ensino na língua de sinais, assegurando-se ainda que esta seja adquirida antes ou paralelamente à língua portuguesa⁷⁹¹, seja dentro ou fora de uma escola bilíngue. Referida ressalva faz-se necessária porque, considerando que a opção pela escola e pelo paradigma educacional adequado é do estudante e de sua família, em face da opção pela inclusão nas salas de aula comuns perfaz-se precípua a existência de um sistema educacional apto a suprir as demandas linguísticas e culturais do aluno surdo.

Desta maneira, o comando constante no art. 24, parágrafo 3, alínea ‘b’ deve pautar a noção de que em todas as escolas – não apenas as especiais – deve-se assegurar os preceitos convencionais referentes ao fomento da língua de sinais. Neste sentido, pode-se entender que a ausência de referida assecuração pode configurar, de proêmio, um entendimento enviesado acerca do que venha a ser a garantia da facilitação do aprendizado e da promoção da identidade linguística, comando que não deve estar restrito à realidade da escola bilíngue fixada na estratégia 4, devendo, em verdade, abarcar todo o sistema educacional geral.

Por outro lado, a facilitação do aprendizado pode ser percebida a partir das conexões passíveis de serem traçadas com as estratégias 21 e 22, referentes respectivamente à assecuração da contratação de intérprete nas escolas comuns que possuem alunos surdos e à garantia do ensino de Libras como disciplina obrigatória na Educação Básica e no Ensino Superior. Pode-se compreender, ademais, que ambas as estratégias tornam possível assegurar que, dentro do sistema educacional geral, se promova o respeito à identidade linguística, a partir da garantia do aprendizado de Libras e do fornecimento de profissionais habilitados para atividades de interpretação e tradução.

No que diz respeito a estratégia 21, referente à garantia de que existam profissionais intérpretes nas escolas com alunos surdos matriculados, é preciso compreender que tipo de atividade é desenvolvida por referida figura e de que forma sua existência articula-se com o aprimoramento da realidade educacional inclusiva de pessoas surdas. As funções atribuídas ao intérprete de Libras restam legalmente fixadas no art. 6º da Lei Nº 12.319 de 2010, alocando-se dentre estas a competência de interpretar, em Libras, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso dos estudantes surdos aos conteúdos curriculares. Sobre isto, Rosa

⁷⁹¹ COSTA, Maria Stela Oliveira. Surdez e Inclusão: um olhar sobre a história, as concepções de aprendizagem e a formação dos professores. In: SANTOS, Geandra Cláudia Silva Santos et al (orgs.) **Inclusão: saberes, reflexões e possibilidades de uma prática em construção**. Fortaleza: EdUECE. 2015. p. 156.

aponta que a complexidade envolvida no desempenho da tarefa do intérprete é desconhecida pela sociedade em geral, uma vez que “não é suficiente conhecer os sinais, e sim saber transmitir ideias da língua oral para a língua visuogestual, e vice-versa. Os intérpretes representam a ponte entre dois mundos diferentes, o mundo visual dos surdos e o mundo oral dos ouvintes”⁷⁹².

A despeito de a garantia da presença do intérprete representar um grande avanço na política de educação inclusiva, é preciso destacar, ainda, que sua existência não garante, por si só, que se cumpra todos os ditames do paradigma da inclusão, na medida em que a presença do intérprete pode findar por condicionar a comunicação do surdo incluído à presença permanente deste profissional, o que pode gerar, em vez da maximização, um atrofiamento dos potenciais e habilidades. Portanto, é preciso averiguar de que forma o fornecimento de serviços de intérpretes articula-se com propostas educacionais de fato inclusivas, respeitando-se os objetivos fixados no âmbito da própria CIDPCD no que diz respeito à efetivação do direito à educação inclusiva.⁷⁹³

Sobre a estratégia 22, veja-se que a instituição da obrigatoriedade da disciplina de Libras abrangeria a Educação Básica e o Ensino Superior, o que demandaria, por parte da gestão, uma articulação com as IES que vai além do constante na estratégia 8, relacionada à criação de cursos de pós-graduação sobre educação especial. Lendo-se objetivamente o dispositivo, referida articulação teria o condão de alterar a grade curricular de todos os cursos de todas as universidades, dado que não se estabelece um recorte específico para o qual a disciplina passaria a ser obrigatória. Referido conteúdo pode partir da noção de que o ideal, para o incentivo e fomento da identidade linguística surda, seria que não apenas o estudante surdo e o intérprete tenham conhecimento da Libras, mas sim toda a comunidade escolar⁷⁹⁴.

3.3.2 Garantia de educação em línguas e em modos e meios de comunicação adequados: estratégia 4

Em conformidade com o constante no art. 24, parágrafo 3, alínea ‘c’, o Estado deve garantir que a educação de pessoas surdas e surdocegas seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao estudante e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. Perfaz-se, portanto, necessário, um entendimento do que venha a ser referido ambiente adequado e conforme aos ditames

⁷⁹² ROSA, A. S; **A presença do intérprete de língua de sinais na mediação social entre surdos e ouvintes** In Silva, I. R; KAUCHAKJE, S; GESUELI, Z. M (org.) Cidadania, surdez e linguagem, Desafios e realidades; 4ª edição, São Paulo: Plexus, 2003. p. 1238.

⁷⁹³ Ver seção 2.3.

⁷⁹⁴ COSTA, Maria Stela Oliveira. op. cit. 2015. p. 158.

convencionais, com vistas a averiguar de que forma resta consagrada a previsão deste no contexto do PME 2015-2025. Para isto, é preciso esclarecer quais os tipos de organizações educacionais que restaram formatadas especificamente tendo em vista a educação de surdos. É preciso, pois, mencionar as três filosofias que os sustentam, quais sejam a oralista, a da comunicação total e a do bilinguismo.

Alinhando-se com a perspectiva consagrada pelo modelo clínico-terapêutico de surdez, o oralismo percebe esta como uma patologia a ser curada, de sorte que não há espaço sob este prisma para a valorização da apreensão da língua de sinais e para o aprofundamento do reconhecimento a partir de uma identidade surda. De fato, o oralismo considera que a “língua de sinais não constitui um verdadeiro sistema linguístico, pois o define como um conjunto de gestos carente de estrutura gramatical, um tipo de pantonima desarticulada, que, além disso – e paradoxalmente – limitaria ou impediria a aprendizagem da língua oral”⁷⁹⁵. Por este motivo, dentro do oralismo, o trajeto educacional a ser percorrido pelo surdo deve assemelhar-se o máximo possível ao percorrido pelo estudante ouvinte, fazendo uso da leitura orofacial para comunicar-se, não podendo utilizar sinais em referido processo de comunicação.

A premissa que sustenta esta perspectiva é a de que a partir de tais práticas o surdo será melhor integrado à sociedade, o que não se concretiza para a maioria dos surdos⁷⁹⁶, gerando um contexto em que “o oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral”⁷⁹⁷. Em face disto, uma vez restringidas, na perspectiva oralista, as condições de apreensão desta linguagem e imposta e vetadas as oportunidades de aprendizagem da língua de sinais, o desenvolvimento acadêmico, social e cultural do estudante surdo não se alinha com a perspectiva do máximo desenvolvimento constante no texto convencional.

Surgida no final da década de 1960 e início da década de 1970, face aos resultados ineficazes do oralismo, a Comunicação Total é descrita como uma filosofia que utiliza “gestos manuais, alfabeto digital, expressão facial e fala escutada”⁷⁹⁸. O objetivo desta filosofia consiste em utilizar todos os recursos existentes para facilitar a comunicação, com vistas a transmitir ideias, vocabulário, linguagem e conceitos, tendo como intuito a promoção da conversação. A despeito de não privilegiar a língua de sinais, a Comunicação Total difere do oralismo “por não achar que o surdo tenha uma patologia clínica. Os defensores dessa filosofia delegam à família

⁷⁹⁵ SKLIAR, Carlos. op. cit. 2006. p. 79.

⁷⁹⁶ DIZEU, Liliâne Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. op. cit. 2005. p. 585.

⁷⁹⁷ SACKS, Oliver W. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos; tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras. 1998. p. 41.

⁷⁹⁸ COSTA, Maria Stela Oliveira. op. cit. 2015. p. 149.

a decisão sobre a escolha do melhor procedimento a ser usado com a criança”⁷⁹⁹.

A partir do privilégio da comunicação, e não da aquisição da linguagem, a filosofia da comunicação total não possibilitava o aprendizado de ou em uma língua específica, a partir da qual o estudante surdo pudesse construir sua visão de mundo e sua percepção enquanto sujeito pertinente à uma comunidade surda. Contudo, as pesquisas desenvolvidas a partir da ruptura com a visão patológica, oportunizada pela Comunicação Total, foram essenciais para que os estudos linguísticos em línguas de sinais começassem a ser aprofundados. A partir de tal aprofundamento, formalizaram-se as primeiras linhas de investigação que se voltariam para a perspectiva bilíngüe⁸⁰⁰.

Consonante com o modelo socioantropológico de surdez, a ideia promanada pelo bilinguismo ou biculturalismo na educação evoca uma “mudança ideológica com respeito à surdez e não uma mudança meramente metodológica”, a partir do que a “educação bilíngüe se propõe a transformar a educação dos surdos em uma pedagogia socializada, abandonando as práticas clínicas e terapêuticas”⁸⁰¹. Neste sentido, o modelo bilíngüe propõe oferecer ao estudante surdo as mesmas possibilidades e oportunidades educacionais oferecidas aos alunos ouvintes, sem que para isto seja necessária uma prática de imposição da oralização ou de desvalorização da aquisição da linguagem de sinais. De acordo com Skliar, “será só desta maneira que a criança surda poderá atualizar suas capacidades linguístico-comunicativas, desenvolver sua identidade cultural e aprender”⁸⁰².

De acordo com Nunes et al, foi a partir de 2002, com a criação dos Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às pessoas com Surdez (CAS) que o Estado se voltou para a proposta bilíngüe de educação de surdos, que “busca possibilitar que as crianças surdas se desenvolvam por meio da língua de sinais e, posteriormente, também aprendam o português, podendo usar a modalidade oral-auditiva e/ou escrita”⁸⁰³. A perspectiva da inclusão educacional por meio do bilinguismo ganhou cada vez mais força no movimento surdo, sendo atualmente considerada por diversos especialistas e ativistas como a estrutura mais adequada para a promoção da educação de surdos⁸⁰⁴. É preciso ressaltar que, na perspectiva da

⁷⁹⁹ Ibidem. p. 150.

⁸⁰⁰ Ibidem. p. 149-150.

⁸⁰¹ GESUELI, Zilda Maria. op.cit. 2006. p. 279.

⁸⁰² SKLIAR, Carlos. 2006. p. 104.

⁸⁰³ NUNES, Sylvia da Silveira et al. op. cit. 2015. p. 539.

⁸⁰⁴ Nesse sentido, veja-se a Carta Aberta dos Doutores Surdos ao Ministro da Educação, escrita em 2012, direcionada ao ministro da educação, na qual se apontava que “várias pesquisas mostram que os surdos melhor incluídos socialmente são os que estudam nas Escolas Bilíngües, que têm a Língua de Sinais brasileira, sua língua materna, como primeira língua de convívio e instrução, possibilitando o desenvolvimento da competência em Língua Portuguesa escrita, como segunda língua para leitura, convivência social e aprendizado. (...) CARTA aberta ao Ministro da Educação (elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de

IDA (International Disability Alliance), as instituições pautadas na educação bilíngue não se enquadram nos moldes de educação especializada, de modo que não podem ser qualificadas como instituições segregadas⁸⁰⁵, podendo-se dizer que seu funcionamento está enquadrado no paradigma da inclusão.

Neste mesmo sentido é a posição da *World Federation of Deaf*, que aponta que os melhores cenários educacionais para pessoas surdas se configuram a partir de ambientes pautados pelo multilinguismo, cuja formatação mantém e respeita a diversidade de escolhas e de experiências dos estudantes surdos, maximizando seus resultados linguísticos, acadêmicos, sociais e, em longo prazo, econômicos. De acordo com referida instituição, para uma criança surda, ser bilíngue em uma língua de sinais e uma língua falada/escrita tanto encoraja o desenvolvimento de ambas as línguas quanto leva ao sucesso acadêmico nestas⁸⁰⁶. Portanto, o bilinguismo apresenta-se como a melhor opção de modelo educacional para uma criança surda, na medida em que possibilita a esta o acesso à linguagem visual, a flexibilidade na escolha dos modos de comunicação em contextos variados, além do máximo acesso às pessoas com as quais interagir e aprender⁸⁰⁷.

De acordo com Quadros e Skliar, pode-se fazer, no Brasil, três leituras diferentes do modelo bilíngue aplicado à Educação Surda: uma leitura metodológica, uma leitura linguística e uma leitura psicolinguística. A primeira leitura envolve aplicar o modelo como um sistema acadêmico de substituição à comunidade total, em oposição à educação oral, sem revisar, nesta empreitada, as regras e o currículo. Por outro lado, as leituras linguística e psicolinguística de educação bilíngue de surdos concernem à aquisição da língua e do léxico, compreendendo as relações semânticas e sintáticas das diferentes modalidades de linguagens envolvidas. Na visão dos autores, esta é uma discussão necessária e significativa de crucial importância para a educação surda, embora também possa desfocar outros pontos importantes, como programas acadêmicos, alfabetização, a relação entre educação/trabalho, empoderamento surdo, educação

educação e linguística). 8 jun. 2012. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/CARTAABERTADOSDOUTORESSURDOSAOADMINISTROMERCADANTE.pdf>>. Último acesso: 25 dez 2017.

⁸⁰⁵ International Disability Alliance (IDA). ECOSOC High-Level Meeting, Annual Ministerial Review. The Right to Education: Enabling Society to Include and Benefit from the Capacities of Persons with Disabilities. 4-8 July, 2011. Disponível em: <https://www.internationaldisabilityalliance.org/sites/default/files/documents/ida-position-paper-the-right-to-education-14-june-11_1.doc> Último acesso em: 24 dez. 2017.

⁸⁰⁶ De acordo com Skliar, “a experiência previa com uma língua contribui para a aquisição da segunda língua, dando à criança as ferramentas heurísticas necessárias para a busca e a organização dos dados linguísticos e o conhecimento tanto geral como específico da linguagem”. SKLIAR, Carlos. op. cit. 2006. p. 105.

⁸⁰⁷ WORLD FEDERATION OF THE DEAF. **WFD Position Paper on the Language Rights of Deaf Children**. Disponível em: <<https://wfdeaf.org/news/resources/wfd-position-paper-on-the-language-rights-of-deaf-children-7-september-2016/>> Último acesso em: 17 dez. 2017.

de novos profissionais, mecanismos de exclusão/inclusão e relações de poder⁸⁰⁸.

É preciso recordar, ainda, que o bilinguismo ou o multilinguismo, por si sós, não garantem uma qualidade educacional, de forma que outros requisitos devem ser levados em conta na estruturação e no gerenciamento de uma instituição pautada por referidos modelos educacionais. Um destes fatores, cuja ausência pode configurar uma barreira relevante, qualifica-se na ausência de professores habilitados – incluindo professores surdos. Por este motivo, o art. 24, parágrafo 4, da CIDPCD fixa a obrigação estatal de empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. A presença do professor surdo ou do professor ouvinte fluente em língua de sinais na sala de aula qualifica-se por ser essencial para a constituição da própria identidade do estudante surdo, ressaltando-se sobretudo a presença da primeira figura citada, na medida em que sua existência em sala de aula possibilita ainda o reconhecimento da surdez em um papel de destaque aos olhos do estudante⁸⁰⁹.

Concluindo que a educação bilíngue se configura como o substrato mais adequado para a maximização do desenvolvimento acadêmico e social de pessoas surdas, é possível entender que o PME 2015-2025 reflete o preceptivo convencional no conteúdo da estratégia 4, relativa à implantação de escola municipal bilíngue para os estudantes com surdez, deficiência auditiva e ouvintes. Do conteúdo desta estratégia, é preciso, primeiramente, entender que não se faz a opção pela alteração da perspectiva educacional do ensino de surdos, fixando-se simplesmente como ação estratégica a implantação de uma única instituição escolar bilíngue. A este respeito, a redação do PME 2015-2025 deixou de considerar que, nos termos da CIDPCD, a educação de todas as pessoas surdas e surdocegas deve ser perpetrada em ambientes de maximização do desenvolvimento, não devendo tal ensino configurar-se enquanto um serviço de prestação exclusiva por uma instituição.

A redação do PME 2015-2025 teria melhor acerto com os preceitos convencionais se previsse como estratégia a reestruturação bilíngue das escolas que contam com estudantes surdos matriculados, uma vez que aqueles que não estão matriculados na única escola municipal bilíngue da cidade não poderão gozar dos recursos ofertados pela tipologia de referida estrutura pedagógica. Pode-se entender que há, assim, um tratamento desigual desarrazoado, dentro do mesmo sistema de ensino, entre os surdos que logram conseguir uma vaga na entidade bilíngue

⁸⁰⁸ SKLIAR, Carlos. QUADROS, Ronice Muller. Bilingual Deaf Education in the South of Brazil. In: **Bilingual Education and Bilingualism**. Vol. 7, No. 5, 2004. p. 369.

⁸⁰⁹ GESUELI, Zilda Maria. op.cit. 2006. p. 288.

e aqueles que estão insertos em outras instituições educacionais municipais. A falta de razoabilidade em referido tratamento diferenciado deve-se ao fato de que a opção do estudante surdo de não se matricular na única escola bilíngue do município não deve significar uma minoração da obrigação de que seu ensino se efetue em um ambiente de máximo favorecimento de seu desenvolvimento acadêmico e social.

3.3.3 Inexistência de estratégias acerca da educação de pessoas cegas e com deficiência visual

No tocante à educação de pessoas com deficiência visual, a CIDPCD propõe, em seu art. 24, par. 3º, alínea ‘a’, que se configura como uma incumbência estatal a facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares. Ademais, garante-se na alínea ‘c’ do mesmo preceptivo que a educação das pessoas cegas e surdocegas será ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social, sendo, ainda, necessário que existam professores empregados no sistema educacional geral habilitados para o ensino de Braille e para capacitar os demais profissionais, de acordo com o art. 24, parágrafo 4.

A leitura de tais preceptivos deve estar balizada pela percepção de que a deficiência visual não é unívoca, sendo, na verdade, caracterizada por diferentes tipos, em virtude do que são necessários recursos diversos para endereçar as barreiras que se apresentam aos estudantes com esta deficiência. Desta maneira, é a avaliação das especificidades de cada deficiência visual que proporciona a elucidação dos formatos de aprendizado e de obtenção de informação por um estudante, os quais estarão diretamente relacionados com os recursos alocados em seu processo educacional. Além disso, a deficiência visual pode apresentar resultados ou *outcomes* muito diversos a depender dos contextos educacionais, sociais e culturais nos quais estão inseridos os estudantes que a possuem. Isso se dá porque diversos fatores individuais, não necessariamente correlacionados à perda orgânica da visão, influenciam o desenvolvimento de habilidades e a inclusão destes estudantes. Portanto, além da natureza e extensão da perda de visão, outros fatores deverão ser apreciados quando da concepção de um programa educacional adequado para um estudante cego, tendo-se sempre em mente a possibilidade de referidos caracteres alterarem-se no delongar do tempo.

Neste sentido, Laplane e Batista apontam que enquanto um estudante pode demandar uma iluminação específica, outro poderá requerer, para a melhoria das suas condições de ensino,

apenas a mudança no lugar da sala de aula. Por outro lado, nem todos os alunos necessitarão utilizar o sistema Braille de escrita, podendo existir aqueles que se valerão da gravação das aulas ou de outros materiais gerados a partir de ampliação. Certo é que este processo sempre será pautado pela consideração da personalidade, do modo de elaboração e da maneira particular de cada estudante de lidar com sua própria deficiência. Relatam as autoras, portanto, que não há “uma conduta única que possa ser seguida em todos os casos, mas sim, estratégias de caráter geral que podem facilitar o trabalho escolar e derrubar barreiras de comunicação e acesso ao conhecimento”⁸¹⁰.

Para tanto, é preciso que não apenas recursos materiais e instrumentos restem fornecidos no contexto escolar, mas também que os profissionais da educação envolvidos com estudantes com deficiência visual estejam aptos a prestar um serviço educacional de qualidade, a partir de um trabalho que “deve integrar conhecimentos sobre desenvolvimento, aprendizagem e necessidades específicas desse grupo”⁸¹¹. Nesse sentido, todos aqueles que participem do processo educacional devem apresentar as competências necessárias a identificar as barreiras apresentadas ao estudante com deficiência visual, endereçando-as adequadamente.

Referidos recursos e a capacitação para operacionalizá-los no contexto da educação de pessoas com deficiência visual apresentam-se ainda mais relevante ao se perceber o histórico de segregação pertinente ao ensino destas. Veja-se que, diversamente da pessoa surda, que tem por língua materna a Libras, o cego possui o português por língua de articulação e constituição de sujeito no mundo, de forma que uma proposta bilíngue apresenta-se despicienda. Por outro lado, a segregação dos cegos em espaços que não a escola comum advém de uma racionalização dos recursos e dos profissionais, de forma a concentrá-los em determinadas entidades, que atendem em regime de exclusividade.

Neste sentido, a presença da pessoa com deficiência visual no contexto do ensino comum ainda é considerada incomum, sendo que, no geral, inexistente um preparo prévio da instituição escolar – no âmbito dos recursos e da capacitação dos profissionais – ao acolhimento de referidos estudantes. Referida ausência de condicionamento prejudica a qualidade da inclusão, justificando, ao revés, a manutenção de sistemas segregados nos quais estes alunos são incluídos.

No que diz respeito à educação de pessoas com deficiência visual, veja-se que inexistente no PME 2015-2025 qualquer estratégia referente a esta temática, o que de pronto representa uma problemática difícil de ser endereçada, na medida em que se pode concluir que não

⁸¹⁰ LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; BATISTA, Cecília Guarneiri. op. cit. 2008. p. 215-216.

⁸¹¹ Idem. p. 225.

constituem ações estratégicas na meta da educação especial medidas como a realização de capacitações específicas para o uso de tecnologias e materiais, a reorganização do espaço pedagógico tendo em vista o público-alvo estudantil com deficiência visual ou o suprimento das demandas de materiais voltados para este segmento. Por outro lado, é possível interpretar que algumas das demandas específicas dos estudantes deste segmento podem restar endereçadas dentro do contexto das demais estratégias, sobretudo no que se refere às medidas de apoio individualizadas pertinentes ao aparelhamento adequado de SRM e à viabilização de equipamentos informatizados e recursos de tecnologia assistiva. Por este motivo, a despeito da inexistência de estratégia específica, é preciso observar de que forma a realização das estratégias 2 e 16 pode vir a contemplar referidas demandas educacionais específicas.

4 DESAFIOS À EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA/CE

Ao intentar refletir sobre a realidade de uma política pública com base na operacionalização do art. 24 da CIDPCD foi preciso, na trajetória desta pesquisa, estabelecer as complexidades que regem os conceitos envolvidos – desde a compreensão do que é deficiência, até o entendimento das funções de um profissional de apoio escolar. Desta feita, a análise estruturada nos dois capítulos anteriores buscou romper com a concepção de análises políticas que “se restringem a examinar programas em determinado espaço de tempo, com vistas a otimizar custos/benefícios, a monitorar resultados com foco nos beneficiários, e, quando for o caso, propor reorientações de percurso”⁸¹².

Parafraseando Martins, é possível dizer que sem o domínio de teorias que permitam examinar com profundidade as relações entre Estado, deficiência e política – apenas para retomar a ideia original de construção do próprio campo das políticas públicas – torna-se tarefa difícil ampliar e consolidar conhecimentos significativos⁸¹³. Ademais, conforme ensina Demo, “o critério da prática é fundamental, mas não fatal, porque é tão importante quanto o da teoria”⁸¹⁴. O autor aponta ainda que “a empiria coloca, antes da coleta e do uso do dado empírico, problemas teóricos, porque um dado não fala por si, mas pela boca de uma teoria”⁸¹⁵.

Desse modo, este capítulo presta-se não a transpor uma fictícia linha de chegada consubstanciada no que inicialmente propôs-se como objetivos deste trabalho; busca, por outro lado, perfazer um permanente retorno às perguntas iniciais, compreendendo uma essencial circularidade entre as categorias analisadas. Este é, portanto, tanto um capítulo empírico (destinado a codificar uma face da realidade social), prático (na medida em que explicita as transformações possibilitadas pelo próprio desenrolar da pesquisa) e também teórico, na medida em que exorta os pressupostos anteriores.

Feitas estas considerações preambulares, fixa-se este capítulo como o que tem o objetivo de abordar os desafios à efetivação do direito à educação inclusiva em Fortaleza/CE, tendo por substrato a meta e as estratégias do PME 2015-2025, anteriormente conectadas às obrigações constantes no art. 24 da CIDPCD.

Primeiramente, convém ressaltar a ausência de uma avaliação propriamente dita – dentro do campo de estudos da avaliação de políticas públicas – da efetivação do direito à

⁸¹² MARTINS, Ângela Maria. op. cit. 2013. p. 285.

⁸¹³ MARTINS, Ângela Maria. op. cit. 2013. p. 297.

⁸¹⁴ DEMO, Pedro. op. cit. 1995. p. 13.

⁸¹⁵ Idem. p. 133.

educação inclusiva. Em segundo lugar, é preciso destacar que aqui se empreende a necessária tarefa de explicitar os pontos que devem ser endereçados na realização da meta e das estratégias da seção da Educação Especial do PME 2015-2025, que serão chamados de “desafios”.

Por outro lado, é preciso ter em mente que estes desafios, uma vez transpostos, abrem espaço para o surgimento de novos desafios, dado que a estruturação dos objetivos fixados sob a égide do parágrafo 1, do art. 24 da CIDPCD, referem-se a tipos ideais, utópicos, como apontado por Bordignon⁸¹⁶. Portanto, em relação a estes tipos ideais, as estratégias e metas executivas, mesmo quando integralmente realizadas, sempre serão contingentes, abordando insuficientemente os fins abstratos. Esta é uma caracterização que se atém à própria noção de dinamicidade ínsita ao paradigma da inclusão, dado que, tendo em mente os fins últimos do direito à educação inclusiva, as ações realizadas em direção a estes serão sempre circunstanciais, dependentes das peculiaridades sociais, temporais, espaciais e pessoais dos titulares deste direito. Nesse sentido, a empreitada encetada trata de evidenciar, os desafios à prática dos preceitos planejados, sem olvidar os pressupostos ideais que neles se reinventam.

Continuando os esclarecimentos preliminares, ressalve-se que este capítulo não avalia a qualidade da educação inclusiva em Fortaleza, entendendo-se que a abordagem do tópico da qualidade da educação, tal como colocado no art. 206, inc. VII da Constituição Federal, constitui investigação de natureza complexa, uma vez que são variados os fatores condicionantes dos processos de aprendizagem; complexidade esta acentuada pela dificuldade de classificação e parametrização genérica, dada a subjetividade de cada realidade escolar⁸¹⁷.

Conforme ensina Cabrito, a avaliação de qualidade nos formatos atualmente disseminados propõe uma comparação a partir de parâmetros que desconsideram a “história” dos estabelecimentos de ensino, a história social dos alunos e o contexto dos eventos ali ocorridos⁸¹⁸. Neste sentido, falar em qualidade de educação só pode ser falar em estudos de casos específicos, levados a cabo “por um professor, um estabelecimento ou um sistema educativo para comparar os seus desempenhos ao longo do tempo e, dessa comparação, retirar as razões que explicam um ‘andar para a frente’ ou ‘um andar para trás’, em termos de qualidade”⁸¹⁹⁻⁸²⁰.

⁸¹⁶ BORDIGNON, Genuíno. op. cit. 2009. p. 95.

⁸¹⁷ CABRITO, Belmiro Gil. **Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?** Caderno Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 178-200, mai/ago. 2009. p. 186.

⁸¹⁸ Idem. p. 189.

⁸¹⁹ Ibidem. p. 187.

⁸²⁰ Analisando especificamente o princípio da garantia da qualidade da educação, Salomão Barros Ximenes entende que o debate não pode se resumir à abordagem dos custos da promoção da qualidade ou à fixação de critérios únicos a serem seguidos por todos os sistemas de ensino, admitindo, contudo, que há um mínimo a ser assegurado, enquanto observância do conteúdo normativo do postulado principiológico. Para o autor, o conteúdo

É preciso destacar, ainda em sede de considerações iniciais a esta seção, as dificuldades encontradas na estruturação das análises detalhadas neste capítulo, a começar pela ausência de dados quantitativos no tocante à promoção da inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino de Fortaleza. Nesse sentido, destaque-se que inexiste, atualmente, uma pesquisa robusta passível de identificar a taxa de escolarização de pessoas com deficiência no Brasil⁸²¹. Isto se dá em virtude das discrepâncias metodológicas entre o Censo Demográfico do IBGE – passível de indicar o quantitativo total de pessoas com deficiência em determinada faixa etária considerada – e o Censo Escolar do INEP/MEC – passível de indicar a quantidade de pessoas com deficiência inseridas na escola em determinada faixa etária considerada.

Veja-se que, enquanto o Censo Demográfico de 2010 utilizou como referência as recomendações do Grupo de Washington sobre estatísticas em matéria de pessoas com deficiência, “de modo que a percepção da população esteve sobre a sua dificuldade em enxergar, ouvir e locomover-se, com o uso ou não de facilitadores (óculos, lentes de contato, aparelho auditivo, bengala, entre outros), além de captar a deficiência mental ou intelectual”⁸²², o Censo Escolar do INEP/MEC considera especificamente informações sobre oito tipos de deficiência (baixa visão, cegueira, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual, surdez, deficiência múltipla e surdocegueira), quatro tipos de Transtorno Global do Desenvolvimento (autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância) e ainda informações de altas habilidades/superdotação.

Por fim, para lograr à estruturação das inferências relatadas neste capítulo, o levantamento de dados considerados utilizou as seguintes bases:

- Sinopse Estatística da Educação Básica e Resultados de Dados de Matrícula do Censo Escolar do INEP;
- Relatório Quantitativo de Beneficiários por Município do Estado do Ceará do Programa BPC na escola;
- Relatório sobre as escolas que participaram do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB);
- Resultado de Pesquisa do Grupo de Trabalho em Educação Inclusiva (GTEI) - principal fonte de dados da pesquisa efetivada, obtidos no contexto da atuação da autora como

jurídico do direito à qualidade no ensino deveria observar elementos mínimos das seguintes dimensões: estudante, ambiente escolar, condições de infraestrutura e insumos básicos, conteúdos, processos educacionais relevantes, resultados e financiamento público. XIMENES, Salomão Barros. op. cit. 2014. p. 390-392.

⁸²¹ Taxa calculada por meio da proporção de pessoas de um grupo etário inseridas na escola em relação ao total deste mesmo grupo.

⁸²² LENZI, Maíra Bonna. Os dados sobre Deficiência nos Censos Demográficos Brasileiro. In: **XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais (ABEP)**. Lindóia/SP. 19-23 nov. 2012.

membro desse Grupo de Trabalho;

- Informações constantes no PA N° 2016/364556 da 16° Promotoria de Justiça Cível⁸²³, sobretudo respostas fornecidas pela Célula da Educação Especial (CEDESP) da Coordenadoria do Ensino Fundamental (COEF), relacionadas à realização das estratégias do PME 2015-2025.

Destaque-se que nem sempre há a coincidência dos anos-bases analisados, dada a ausência de uma divulgação uniforme dos dados cotejados no que diz respeito aos índices da educação inclusiva. Não foram considerados os índices de avaliações padronizadas de qualidade educacional – como a Prova Brasil⁸²⁴ ou provas do SPAECE⁸²⁵ – tendo em vista que estas, ao promoverem a lógica da competição – entendendo que, a partir desta, a qualidade será possível – contradizem os pressupostos da inclusão, que mais se assenta nos postulados da colaboração e da simbiose institucional. Ademais, citados índices findam por obliterar a responsabilização direta do Estado na implementação das políticas educacionais, possibilitando uma argumentação que imputa a culpa por fracassos educacionais aos estudantes, aos profissionais da educação e às próprias escolas.

Quanto às pesquisas empreendidas pelo GTEI, destaque-se, inicialmente, que este albergava o projeto de extensão Arvore-ser/UFC, a Secretaria Municipal de Educação, a Defensoria Pública do Estado do Ceará, o Projeto Acessibilidade em Escolas/UFC, o Ministério Público do Estado do Ceará, tendo então por desiderato a tarefa de averiguar a qualidade e a eficácia dos serviços educacionais prestados às crianças e aos adolescentes com deficiência no município de Fortaleza. As atividades desempenhadas por este grupo voltadas para a pesquisa *in loco* iniciaram-se em 19 de outubro de 2016, por meio de projeto-piloto, disponível em

⁸²³ A autorização para o uso de tais informações consta nos Termos de Anuência existentes em Anexos B e C deste trabalho.

⁸²⁴ Em uma análise detalhada sobre a aptidão do IDEB para avaliar as questões atinentes à política da educação inclusiva em Sobral/CE, Cardoso entende que: “Iniciativas como a Prova Brasil e o IDEB procuram estabelecer a qualidade da educação por meio da responsabilização das escolas e municípios. A ideia subjacente é a de que, por meio dos rankings, por comparação, os gestores assegurariam a melhoria da qualidade do ensino. A responsabilização mascara a realidade, porque imputa à escola e às redes de ensino atribuições que são de ofício do Estado brasileiro, por meio das políticas sociais”. CARDOSO, Ana Paula Lima. **Políticas de educação inclusiva em tempos de IDEB: escolarização de estudantes com deficiência na rede regular de ensino de Sobral-CE**. Dissertação de Mestrado. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará. 2011.op. cit.132

⁸²⁵ Veja-se que a prova do SPAECE não é aplicada quando se trata de estudante com deficiência, em virtude do constante em Portaria N° 0998/2013-GAB, que comanda: “Art. 2° - Para fins do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE e do Prêmio Escola Nota Dez, não serão contabilizados no cálculo da participação e da proficiência, os alunos que se enquadrarem nas seguintes situações: I – Estudantes com deficiência, devidamente comprovada por laudo, parecer, atestado ou declaração, expedidos, exclusivamente, por profissional médico, em que deverão constar as seguintes informações: a) nome completo do aluno de forma legível; b) Classificação Internacional de Doenças (CID) e/ou nome da deficiência; c) data; d) nome, número do CRM ou CREMEC e assinatura do profissional médico”. Sobre esta temática, ver seção 4.2.2.

Anexo E deste projeto, que considerou as sete escolas municipais do Bairro Bom Jardim, resultando em Relatório Geral, anexado em Anexo F. A aplicação dos formulários⁸²⁶ nesta etapa inicial foi feita com a utilização dos quesitos constantes em Anexo G. Após reestruturações no formulário, pautadas nas entrevistas exploratórias efetivadas durante a realização do projeto piloto⁸²⁷, chegou-se à formatação de formulário presente em Anexo A deste trabalho.

A composição atual do GTEI considera, em conformidade com a Portaria Nº 11/2017, os seguintes projetos da Universidade Federal do Ceará: Grupo de Estudos Aplicados em Direito das Pessoas com Deficiência – Árvore-ser, registrado sob o código CH.2016.PJ.0113; Projeto Acessibilidade em Escolas de Ensino Fundamental e Médio das Redes Públicas Estadual e Municipal subscrito sob o código TG.2012.PJ.0279; e Grupo Pró-inclusão: Pesquisas e Estudos sobre Educação Especial e Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores. De acordo com o art. 2º deste instrumento, a portaria de renovação assegurou uma mudança no enfoque das investigações promovidas dentro do GTEI, determinando como objetivo principal deste o “desenvolvimento de ações que permitam o monitoramento das políticas públicas municipais relacionadas à Educação Inclusiva, com destaque para o que prevê a Lei nº10.371/2015, que instituiu o Plano Municipal de Educação de Fortaleza (2015-2025)”.

Tendo, portanto, como referencial a atuação investigativa e propositiva articulada de forma multidisciplinar e interinstitucional, o GTEI fixou como meta a visitação *in loco*, com posterior relatório de situação, almejando compreender quais os maiores desafios enfrentados pelas escolas na efetivação das estratégias do PME 2015-2025 no que diz respeito à consecução da meta e das estratégias da educação especial. Primeiramente, é imprescindível destacar que, em face da impossibilidade de formação de equipes que cobrissem todo o quantitativo de escolas municipais em funcionamento na cidade de Fortaleza, a eleição metodológica deparou-se à princípio com os problemas da quantificação e da generalização⁸²⁸.

⁸²⁶ Utiliza-se o epíteto “formulário”, em consideração ao ensinamento de Gil: “Esta lista de perguntas é frequentemente chamada de questionário ou de formulário. Este último título é preferível, visto que questionário expressa melhor o procedimento auto-administrado, em que o pesquisado responde por escrito as perguntas que lhe são feitas”. In: GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas. 2008. p. 113.

⁸²⁷ Gil aponta a aplicação de entrevistas como um dos métodos para promover a adequação no processo de formulação do problema. *Idem*. p. 37.

⁸²⁸ O problema da quantificação, de acordo com Gil, expressa-se no fato de que “É impossível negar que o cientista social lida com variáveis de difícil quantificação”, sendo que “Essa situação não invalida a pesquisa em ciências sociais. Torna-se necessário, no entanto, valer-se de quadros de referência que ultrapassem a visão proposta pelo Positivismo, que se mostra insuficiente para o entendimento do mundo complexo das relações humanas. É preciso admitir que o princípio da objetividade, tão caro ao Positivismo, aplica-se precariamente às ciências sociais”. O problema da quantificação torna essencial a eleição de quadros referenciais e a explicitação dos termos desta eleição. Ademais, o autor aborda ainda que o problema da generalização expressa-se na noção de que “não há

Em virtude disto, optou-se por utilizar não uma pesquisa de amostragem aleatória, mas sim um recorte específico, descritivo. O critério de eleição das instituições investigadas considerou a divisão administrativa da educação municipal, que divide a gestão das unidades escolares em 6 distritos educacionais. De cada distrito, elegeram-se as 5 escolas com maior quantitativo de estudantes com deficiência matriculadas, considerando-se o Relatório dos Estudantes com Deficiência por Unidades Escolares fornecido pela SME (constante em páginas 323-326 do PA nº2016/364556).

A partir deste recorte, organizaram-se duas frentes de ação de visitas exploratórias durante o ano de 2017: uma coordenada pelo Árvore-ser/UFC, cujos trabalhos realizaram-se entre 01º de fevereiro de 2017 e 28 de junho de 2017, voltados para analisar *in lócus* a situação da efetivação do direito à educação inclusiva⁸²⁹, considerando as estratégias do PME 2015-2025; e outra coordenada pelo Projeto Acessibilidade em Escolas, com trabalhos iniciados em 01º de fevereiro de 2017⁸³⁰, destinados a analisar a situação estrutural das escolas visitas com relação ao cumprimento dos quesitos de acessibilidade arquitetônica, ponto também pertinente ao rol de estratégias do PME.

É preciso estabelecer três ressalvas cruciais para a manutenção do rigor acadêmico e do devido resguardo dos créditos ao trabalho do grupo referenciado. A primeira delas faz ser preciso observar que os dados provenientes desta investigação não se constituem como um retrato, mas uma descrição agrupada da realidade das 30 escolas com maior quantidade de matrículas de estudantes com deficiência, pautando-se na percepção de um grupo de sujeitos entendidos como essenciais na promoção da educação inclusiva no contexto da escola enquanto entidade unitária e integrante de uma rede articulada. Portanto, é possível entender os resultados aqui albergados de três maneiras: a partir do que os resultados permitem concluir em relação aos alunos matriculados nas escolas investigadas, considerando o total de 1077 alunos albergados pela pesquisa em relação aos 4175 matriculados⁸³¹; a partir do que os resultados

como negar as limitações das ciências sociais; não apenas em relação à objetividade, mas também à generalidade. Se as pesquisas nas ciências naturais com frequência conduzem ao estabelecimento de leis, nas ciências sociais não conduzem mais do que à identificação de tendências. (...). O máximo que um pesquisador experiente pode almejar é a construção de teorias, que provavelmente não serão tão gerais quanto ele gostaria que fossem. O verdadeiro nas ciências sociais pode ser apenas um verdadeiro relativo e provisório”. *Ibidem*. p. 4-6.

⁸²⁹ É preciso destacar que a autora do trabalho participou pessoalmente de todas as visitas da primeira frente de investigação, havendo entrevistado as equipes selecionadas nas 30 escolas citadas. Por fim, cumpre ainda ressaltar que a análise de dados finais contou com a orientação da Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa, coordenadora do projeto Pró-Inclusão da UFC e co-orientadora deste trabalho, e do Dr. Geziel dos Santos de Sousa, Analista em Geoprocessamento na Secretaria Municipal de Saúde de Fortaleza

⁸³⁰ Ressalve-se que ao tempo da escrita deste trabalho, finalizado em dezembro de 2017, as pesquisas efetivadas no contexto do Projeto Acesso Escola ainda não haviam sido finalizadas.

⁸³¹ Pode haver uma discrepância entre os dados das Sinopses Estatísticas do Censo Escolar, produzidos pelo INEP, e os dados fornecidos pela SME, em virtude das matrículas efetuadas fora do período considerado para o repasse

permitem concluir em relação às escolas investigadas, considerando 30 das 245 escolas com pelo menos 1 aluno público-alvo da educação especial matriculado; e a partir do que os resultados permitem concluir em relação à realidade da rede pública municipal de educação.

Apesar de não permitir tecer um retrato da realidade da rede, acredita-se, nesta análise, que as pesquisas efetivadas pelo GTEI permitem vislumbrar indícios do que seriam os desafios mencionados, dada a constância nas informações prestadas por aquelas escolas que, evidentemente, apresentam o maior conjunto de estudantes com deficiência matriculados. Pode-se apontar, portanto, por meio de bases de investigação de natureza indutiva, que a generalização proposta considera a observação de casos concretos que evidenciam uma realidade provável⁸³², em virtude do que a expressão “desafios” novamente se justifica, dado que, por mais que a realidade das 30 escolas analisadas não reflita a realidade total da rede, será, no mínimo, reflexo da realidade destas trinta escolas, constituindo-se seus fatores negativos como desafios para a rede, mesmo que não se repitam nas demais.

Em segundo lugar, ressalve-se que a análise efetuada considera os resultados obtidos na investigação promovida pela primeira frente citada, encabeçada pelo *Árvore-ser/UFC*, em virtude da ausência de finalização e compilação de dados provenientes dos trabalhos do Projeto *Acessibilidade em Escolas*. Em virtude disto, a análise das estratégias correlatas ao caráter da acessibilidade apresenta um grau maior de incompletude que as demais. Nada obstante, determinados fatores relacionados à percepção dos respondentes no quesito de acessibilidade serão alinhavados, uma vez que averiguados pela equipe do *Árvore-ser/UFC* nas entrevistas estruturadas com os grupos destacados.

Por fim, uma terceira ressalva necessária corresponde ao fato de que os dados do GTEI analisados nesta dissertação associam-se às informações coletadas por meio da técnica de investigação de realização de entrevistas estruturadas em formulários. De acordo com Lakatos, “o formulário é um dos instrumentos essenciais para a investigação social, cujo sistema de coleta de dados consiste em obter informações diretamente do entrevistado”⁸³³. Ademais, por possibilitar o tratamento quantitativo dos dados, esta técnica apresenta-se adequada para a efetivação de levantamentos nas ciências sociais⁸³⁴.

de informações da rede municipal pública. Neste sentido, veja-se que enquanto a Sinopse Estatística aponta para 4.100 estudantes matriculados na rede pública municipal em 2016, o Relatório dos Estudantes com deficiência por Unidades Escolares de 31/05/2016 apresenta o total de 4.175 estudantes com deficiência matriculados. No contexto da pesquisa do GTEI, as informações constantes neste relatório serão as consideradas para a formação do recorte pretendido.

⁸³² GIL, Antonio Carlos. op. cit. p. 10-11.

⁸³³ LAKATOS, Eva Maria. op. cit. 2005. p. 214.

⁸³⁴ GIL, Antonio Carlos. op. cit. p. 113.

Considerou-se o preenchimento de tais formulários a partir das entrevistas de equipes em cada escola. A equipe selecionada como respondente foi composta, em cada escola, pelos seguintes sujeitos: Diretor ou Diretora, Coordenadores ou Coordenadoras e Professores lotado na SRM da escola – alcunhado corriqueiramente de Professor do AEE⁸³⁵. O fator determinante para a fixação da equipe relaciona-se com o papel das burocracias responsáveis pela implementação das políticas públicas⁸³⁶, de forma que se considerou que o grupo focalizado contém sujeitos que detém informações relevantes e suficientes para lograr os dados almejados.

Ressalte-se que as vantagens da utilização do formulário determinantes para a eleição desta técnica na realização da pesquisa são as descritas por Lakatos, referentes aos seguintes fatores: preenchimento direto pelo pesquisador; possibilidade de observação relatoriada, pelo contato pessoal; possibilidade de a presença do pesquisador facilitar os objetivos da pesquisa, orientar o preenchimento do formulário e explicar perguntas de natureza mais complexa; flexibilidade oportunizada pela adaptação que o pesquisador pode realizar no momento da aplicação; obtenção de dados complexos; facilidade na aquisição de um quantitativo representativo de informantes em grupos específicos; e uniformidade nos símbolos utilizados.

Ainda a efetivação da pesquisa “face a face” volta-se para estabelecer articulações necessárias e ponderadas entre o que pode ser medido e o que pode ser compreendido, interpretado e/ou analisado de forma mais flexível, com base em aprofundamentos qualitativos⁸³⁷. Por outro lado, é preciso destacar que, como desvantagens, a aplicação de formulários causa menor liberdade nas respostas, em virtude da presença do entrevistador; risco de distorções; menor prazo para responder às perguntas; lapso de investigação mais delongado; insegurança nas respostas, em virtude da ausência de anonimato; e necessidade de deslocamentos dispendiosos⁸³⁸. Tais fatores devem, neste sentido, ser considerados quando das descrições efetivadas relatadas neste capítulo.

Em síntese, explane-se por fim, que a pesquisa do GTEI considerou o total de 30 escolas da rede pública municipal, composto pelas 5 escolas com maior número de estudantes com deficiência matriculados em cada um dos seis distritos educacionais. Logrou-se, ao final, investigar *in loco* a realidade educacional de 1077 estudantes com deficiências, dentre os 4175 matriculados no momento do recorte. Considerou-se a técnica de entrevista estruturada, com a aplicação de formulários, como mais apropriada para o levantamento de dados, tendo por base

⁸³⁵ Apenas nas escolas B1 e D4 não se contou com a presença da Professora ou do Professor do AEE. Nesta última, também não houve a presença do Coordenador.

⁸³⁶ MARTINS, Ângela Maria. op. cit. 2013. p 283.

⁸³⁷ Idem. p. 295.

⁸³⁸ LAKATOS, Eva Maria. p. 214-215.

as respostas do grupo citado. Para facilitar a análise, cada distrito educacional restou nomeado, aleatoriamente, com as letras A, B, C, D, E e F, sendo cada uma das cinco escolas selecionadas em cada distrito classificada em 1, 2, 3, 4 e 5, sem estar obedecida qualquer ordem quantitativa. A combinação de cada letra e número citados identifica cada uma das instituições perscrutadas. Esta denominação busca evitar qualquer identificação dos respondentes, visando atenuar as distorções associadas à divulgação dos resultados analisados.

Preliminarmente, antes de adentrar à análise das variáveis enfocadas, cumpre observar que a nomenclatura utilizada para alcunhar e cadastrar oficialmente os estudantes com deficiência no sistema de informações da SME configura-se na expressão “Alunos com NEE”. Conforme já analisado neste trabalho⁸³⁹, o uso desta expressão é particularmente problemático, uma vez que tal classificação pode levar a um não questionamento da qualidade do serviço educacional, dada a justificação da não aprendizagem por meio do diagnóstico⁸⁴⁰.

Ainda de forma preliminar, cumpre apontar que a análise realizada por essa pesquisa, perfazendo 30 escolas, perfaz a averiguação da realidade educacional de 25.79% do total de alunos matriculados na rede pública municipal, à época do recorte. Salta aos olhos o fato de que aproximadamente um quarto dos estudantes com deficiência matriculados na rede pública municipal esteja concentrado em 30 escolas, o que representa 10.9% do total de instituições municipais que declararam contarem com pelo menos um estudante com deficiência matriculado. Este pode ser um indicativo de concentração de estudantes com deficiência em determinadas escolas da rede municipal.

Face a estes pontos, dois desafios preliminares importantes podem ser identificados:

- i. a ausência de problematização no tocante à denominação utilizada para a referência de estudantes com deficiência – possivelmente mantendo estereótipos associados a este tipo de nomenclatura; e,
- ii. a concentração de estudantes com deficiência em determinadas instituições da rede – o que pode evidenciar uma má-distribuição das matrículas e uma qualificação de determinadas escolas como mais aptas a atender às demandas educacionais do público focalizado.

Ainda preambularmente, note-se que, dos 1077 estudantes com deficiência matriculados nas escolas investigadas, 544 eram caracterizados pelo diagnóstico de deficiência intelectual, representando pouco mais da metade (50.51%) do total de estudantes com deficiência matriculados nas escolas investigadas na pesquisa. Em segundo lugar, a deficiência com maior

⁸³⁹ Ver seção 2.1.3.

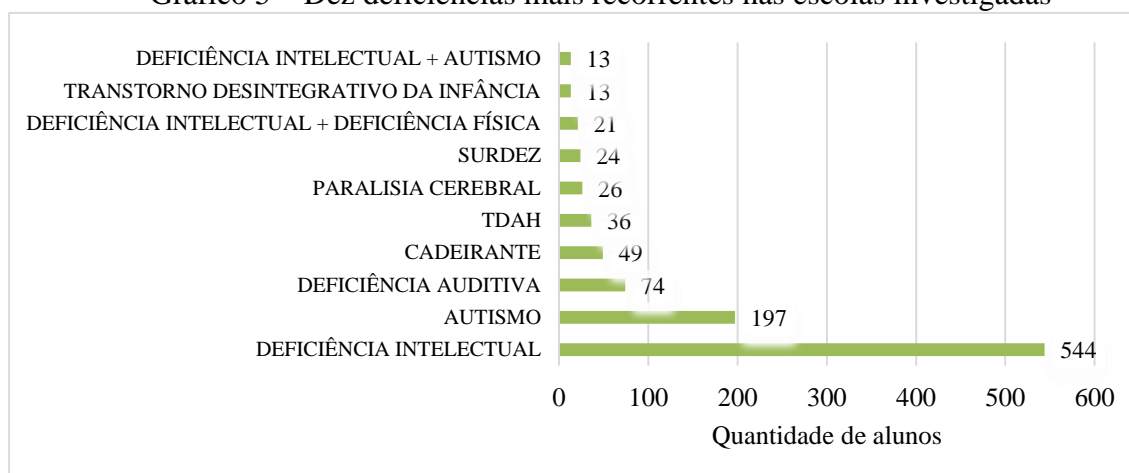
⁸⁴⁰ FREITAS, Soraia Napoleão. Op cit. 2015. p. 223.

recorrência identificada foi o autismo, diagnosticado em 197 dos 1077 estudantes com deficiência matriculados nas escolas pesquisadas, correspondendo a 18.29% do total.

Os motivos para os altos índices de recorrência destas deficiências demandariam um estudo aprofundado, o que foge aos objetivos visados por este trabalho. Todavia, é importante destacar como potencial causa a corrente associação do fracasso educacional em avaliações à deficiência intelectual. Esta associação leva ao entendimento amplamente disseminado de que estudantes que apresentem baixos rendimentos segundo os padrões avaliativos impostos são aqueles que apresentam algum “problema” individual, que, não raro, se traduz em um diagnóstico médico de deficiência intelectual.

Neste sentido, veja-se a caracterização das deficiências dos estudantes com deficiências matriculados de acordo com o gráfico 5 abaixo, correspondente às 10 deficiências mais recorrentes nas escolas investigadas⁸⁴¹.

Gráfico 5 – Dez deficiências mais recorrentes nas escolas investigadas



Fonte: GTEI, 2017.

Descrito tal cenário de investigação e tecidas tais ressalvas, este capítulo busca evidenciar a realidade educacional da rede pública municipal em conformidade com os elementos já introduzidos. Estruturalmente, este capítulo é feito de três seções secundárias, sendo cada uma composta por três seções terciárias. Em cada uma destas, analisam-se as metas e estratégias do PME 2015-2025, segundo a ordem apresentada em capítulo 3. Ao final de cada seção secundária, estruturam-se quadros que sumarizam as análises delineadas – considerando, sobretudo, os resultados da pesquisa do GTEI – e os desafios identificados à realização das

⁸⁴¹ Ressalte-se a diferenciação entre categorias que consideram uma deficiência apenas e esta mesma deficiência associada a outra. Neste sentido, no contexto da deficiência intelectual, 544 corresponde ao quantitativo de alunos identificados apenas sob este diagnóstico. Computando todos os alunos com deficiência intelectual, considerando tanto esta condição isoladamente considerada como associada a outra deficiência, obtém-se o quantitativo de 604 estudantes, o que corresponde a 56.08% do total investigado.

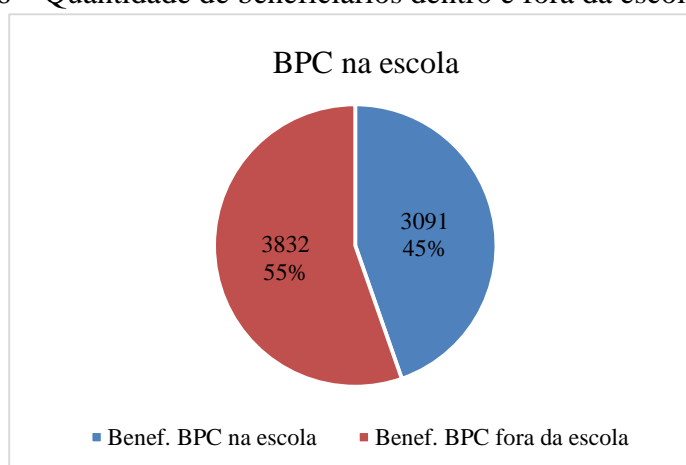
meta e estratégias do PME 2015-2025⁸⁴².

4.1 Exclusão fora e dentro do sistema geral de ensino de pessoas com deficiência: as barreiras para a inclusão

Conforme apontado em seção 3.1, os primeiros fatores analisados em relação a um sistema educacional ao se averiguar o cumprimento dos pressupostos da inclusão constituem os comandos de não-exclusão e não-segregação e a característica da disponibilidade. A análise empírica do cumprimento dos ideais de não-exclusão e não-segregação visados na consagração da meta 1 da educação especial do PME 2015-2025 em um sistema educacional demanda a existência de informações cuja verificação resta impossibilitada em face das metodologias utilizadas na formação bases de dados consideradas. Neste sentido, não é possível determinar, com os dados atualmente obtidos por meio das pesquisas populacionais e educacionais, quantas pessoas com deficiência em idade escolar estão fora da escola.

Contudo, apesar de não fornecer uma explicitação da realidade específica da rede educacional municipal, é possível extrair dados de alguns documentos que fornecem indícios acerca do cenário enfocado. Nesse sentido, analisando primeiramente os dados fornecidos pelo Relatório de Quantitativo de Beneficiários por Município do Ceará do Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social, obtém-se o seguinte em relação ao ano-base de 2016:

Gráfico 6 – Quantidade de beneficiários dentro e fora da escola em 2016



Fonte: BPC na escola. Elaboração: Autora

Neste sentido, veja-se que, dos 6.931 beneficiários do BPC em idade escolar residentes em Fortaleza/CE, no ano de 2016, mais da metade (55%) encontrava-se fora da escola. A partir

⁸⁴² Em Apêndice B, constam todos os quadros deste capítulo unificados.

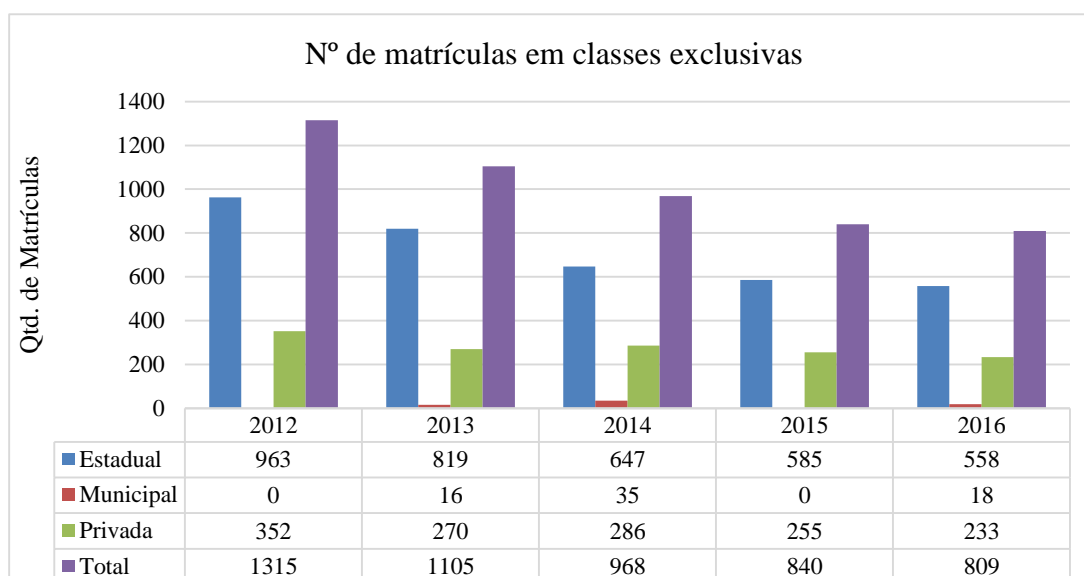
deste dado, é possível inferir que mesmo em se analisando todas as escolas da rede municipal, não seria possível analisar a realidade educacional de todos as pessoas com deficiência em idade escolar do município, dado que há, necessariamente, uma quantidade de indivíduos deste segmento totalmente excluídos da rede, inexistindo um levantamento das barreiras que geram tal exclusão.

Portanto, apesar de ser possível inferir que a universalização do acesso prevista na meta 1 da educação especial do PME 2015-2025 não está lograda, não é possível determinar em que grau ou percentual se pode quantificar este acesso e não-acesso. Desta maneira, um desafio ao logro da universalização pode se configurar nas dificuldades de averiguação da realidade do acesso à educação no tocante às pessoas com deficiência em idade escolar. A superação deste desafio configura-se como condicional para se analisar a universalização do acesso, uma vez que, ausente a sobreposição das metodologias utilizadas nos censos populacionais e educacionais, não é possível constatar qual quantitativo de estudantes se encontra fora da rede pública municipal.

No tocante ao comando de não-segregação, é possível perceber, em análise ao gráfico 7, que, de 2012 a 2016, houve uma redução 38.47% dos estudantes com deficiência matriculados em classes exclusivas – considerando-se como tais as escolas exclusivamente especializadas e/ou as classes especiais do ensino regular – em Fortaleza/CE, em todas as redes. Ademais, do total de matrículas da educação especial, apenas 11.56% qualificaram-se em 2016 como matrículas em classes exclusivas, enquanto tal quantitativo representava, em 2012, o montante percentual de 26.18%. No geral, é possível perceber uma gradativa transição dos alunos anteriormente segregados às escolas comuns ou regulares, o que pode indicar uma observância do comando de não-segregação.

Com relação especificamente à rede pública municipal, o maior quantitativo de alunos matriculados em classes exclusivas deu-se em 2014, quando atingiu o total de 35 estudantes com deficiência matriculados. Em 2016, o total correspondeu a 18 alunos, correspondendo 2.22% do total de estudantes matriculados nestas circunstâncias em todas as redes no município de Fortaleza. A partir disto, é possível entender que há uma manutenção da rede pública municipal enquanto uma rede não-segregada, o que pode indicar um cumprimento do comando de não-segregação depreendido da Meta 1 da Educação Especial do PME 2015-2025. Neste tocante, pode-se afirmar que o maior desafio se relaciona à manutenção de tal decréscimo, com vistas ao atingimento da meta da inclusão plena.

Gráfico 7 – Número de matrículas em classes exclusivas



Fonte: Sinopse Estatística INEP/MEC – Censo Escolar. Elaboração: Autora

Em análise ao texto da estratégia 14, é possível perceber que a manutenção e a ampliação dos programas e serviços inclusivos destinados ao público-alvo da chamada educação especial demandam uma dotação orçamentária suficiente correspondente. Apesar de este trabalho não ter se aprofundado especificamente nas rubricas fixadas em leis e planos orçamentários que se referem à modalidade da educação especial, é relevante apontar que nas 30 escolas averiguadas respondeu-se, unanimemente, que não há uma rubrica específica para suprir tais gastos.

Ademais, mesmo com o apontamento da inexistência de rubrica específica, 5 das 30 escolas investigadas (17%) relataram que os recursos financeiros são suficientes para a manutenção e ampliação dos programas e serviços inclusivos. Contudo, na maioria correspondente a 25 escolas (83% do total) relatou-se que os recursos recebidos são insuficientes. Em resposta a explicitação das providências tomadas no tocante ao cumprimento da estratégia 14 do PME, fornecida no âmbito do PA Nº 2016/364556, a Célula da Educação Especial (CEDESP) da Coordenadoria do Ensino Fundamental (COEF), consignou que esta qualifica-se como “ação a ser realizada a partir de 2017”.

Não houve, por parte do órgão, uma apresentação de como referida estratégia poderia ser lograda ou uma fixação da correlação de tal estratégia com o estabelecido no Plano Plurianual 2018-2021 instituído pela Lei Nº 010.645 de 2017⁸⁴³. Neste sentido, o planejamento

⁸⁴³ No relatório VII de referido diploma, correspondente ao Demonstrativo por Função e Subfunção, há, na subfunção de código 367, Educação Especial, o Valor 2018 de R\$ 3.446.000, o Valor 2019-2021 de R\$ 11.658.631 e o Valor Total de R\$ 15.104.631. Até a finalização da escrita deste trabalho, em dezembro de 2017, a SME ainda não havia apresentado um plano relativo à execução de tais montantes.

correspondente à efetivação desta estratégia não existe ou não está divulgado. Resta potencialmente prejudicado, neste sentido, o processo de planejamento em detrimento do processo orçamentário, previamente definido⁸⁴⁴. Em virtude deste cenário, o maior desafio identificado em relação à disponibilidade, com base nos dados cotejados, consiste na falta de clareza quanto à execução orçamentária que possibilite a manutenção e ampliação dos serviços de ensino inclusivo.

Portanto, em análise aos comandos de não-exclusão e não-segregação e ao caractere da disponibilidade, descritos em seção 3.1 como derivados da CIDPCD, é possível perceber que, no contexto da rede pública municipal, há a identificação dos seguintes desafios:

- i. levantamento de dados que permitam entender a quantidade de pessoas em idade escolar não incluídas em alguma das redes de ensino, o que impede o apontamento do quantitativo percentual de exclusão;
- ii. manutenção do quantitativo de zero estudantes em classes exclusivas;
- iii. explicitação da congruência entre os processos de planejamento e orçamento, de maneira apta a ensejar a manutenção e ampliação dos programas e serviços de educação inclusiva⁸⁴⁵;
- iv. suprimento das demandas apresentadas pelas escolas no tocante ao fornecimento de recursos para a realização de programas de educação inclusiva.

4.1.1 Análise de resultados sobre o fator acessibilidade: sobre o acesso à escola não acessível (estratégias 5 e 18)

No tocante à estratégia 5, relativa à garantia do transporte escolar adaptado, é preciso considerar, primeiramente, o grande número de respondentes que reportaram o transporte escolar adaptado como desnecessário no contexto específico da escola. A inexistência desta

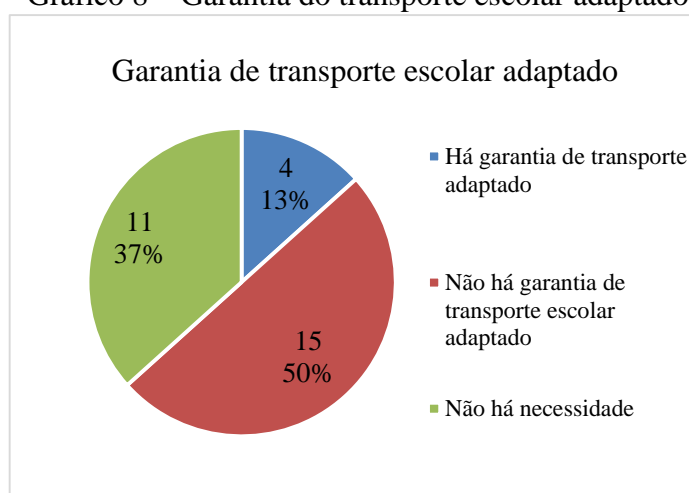
⁸⁴⁴ Sobre isto, importante ressaltar o apontado por Bucci: “O chamado processo orçamentário implica a elaboração de três leis, todas de iniciativa do Poder Executivo: o plano plurianual (PPA) de periodicidade quadrienal, a lei de diretrizes orçamentárias (LDO) e a lei orçamentária (LOA), ambas anuais. Entretanto, na prática, o processo de planejamento se viu reduzido aos instrumentos orçamentários, em especial o PPA. (...) Diante das dificuldades da implantação de um processo centralizado de planejamento, em face da debilidade e descoordenação dos instrumentos de ação do Estado brasileiro, a formulação e implementação das políticas públicas se explica como forma de ação que viabiliza o planejamento como atividade de baixa institucionalidade, referida a setores específicos, dependente da capacidade de articulação do Estado localizada e em períodos determinados”. In: BUCCI, Maria Paula Dallari. **Fundamentos para uma Teoria Jurídica das Políticas Públicas**. São Paulo: Saraiva, 2013. cap. 2. p. 142-143. Disponível em: < <https://edisciplinas.usp.br/course/view.php?id=25117>> Acesso em: 10. Dez. 2017.

⁸⁴⁵ Destaque-se a importância da conscientização da exclusão, em conformidade com o apontado por Oliveira, que afirma que o dimensionamento desta exclusão é inviabilizado face à ausência de geração de índices: “a conscientização de que a sociedade e a educação excluem, como excluem, por que excluem e a quem excluem pressupõe o ‘anúncio’ de um projeto de transformação de sociedade, de cujo processo a educação faz parte, e de um processo de luta ético-política pela libertação dos oprimidos. A conscientização da exclusão aponta a necessidade de a sociedade e a escola serem transformadas”. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Leituras Freireanas sobre educação**. São Paulo: UNESP. 2003. p. 60.

necessidade associa-se a dois fatores: i. o cumprimento das previsões que garantem a matrícula do estudante com deficiência na instituição de ensino mais próxima de sua residência; e ii. a ausência, em determinadas escolas, de estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida, de forma a não existir demanda.

Conforme constante em gráfico 8, disposto a seguir, em 11 das escolas pesquisadas reportou-se a inexistência de necessidade do transporte escolar adaptado, por algum dos motivos apontados anteriormente. Muito embora, por outro lado, na metade das escolas entendeu-se que, além de existir a demanda, esta não é suprida, visto que em tais instituições não há a garantia de transporte escolar adaptado para todos os estudantes que dele necessitam. Apenas em 4 das escolas investigadas relatou-se atendimento total da demanda por transporte escolar adaptado.

Gráfico 8 – Garantia do transporte escolar adaptado



Fonte: GTEI, 2017.

No que diz respeito aos esclarecimentos prestados pela CEDESP da COEF, no âmbito do PA Nº 2016/364556, ao abordar os termos de realização da estratégia 5, o órgão consignou que “a Prefeitura de Fortaleza vem se empenhando em melhorar, cada vez mais, a rede de transportes escolar, que conta com uma estrutura adequada para usuários de cadeiras de rodas”. Veja-se, ainda nesta resposta, o apontamento de que “os ônibus passam por vários pontos da cidade, garantindo que o caminho dos alunos até a escola e o caminho de volta para casa seja realizado em segurança”. Por fim, o órgão destacou que, no momento da resposta, em 20/03/2017, contava com 74 veículos para transporte escolar ao todo, sendo 42 ônibus adaptados⁸⁴⁶.

⁸⁴⁶ É preciso destacar, neste ponto, que o município de Fortaleza foi contemplado no Programa Caminho da Escola (Disciplinado no Decreto Nº 6.768 de 2009), conforme relação nominal divulgada em 2011 pelo MEC. De acordo

Em complemento a esta resposta, a Coordenadoria Administrativa da SME (COAD) consignou que atende de forma prioritária “toda a demanda encaminhada ao transporte escolar, fazendo a inclusão dos mesmos em rotas já existentes, sugerindo estratégias de escolas mais próximas quando a inserção não é possível, buscando alternativas para a viabilização do deslocamento”.

Considerando que o texto da estratégia 5 se refere a suprir as demandas dos estudantes com deficiência que necessitam de tais veículos para sua locomoção até a instituição educacional, a resposta fornecida pelo órgão apresenta-se insatisfatória, na medida em que se refere ao quantitativo total de transportes existentes, sem explicitar a existência ou inexistência de demanda não suprida em virtude da relatada “impossibilidade de inserção”, o que ensejaria a possibilidade de avaliar o grau de cumprimento. Outrossim, veja-se que a informação prestada não condiz com o relatado nas escolas investigadas, que reportaram a inexistência do fornecimento adequado de transporte escolar adaptado.

Face ao exposto e buscando compreender o grau de efetivação da estratégia relacionada à garantia do transporte escolar adaptado para estudantes com deficiência que dele necessitem, é possível entender, como principais desafios para sua integralização, os seguintes:

- i. levantamento e publicização da demanda não suprida de transporte escolar adaptado, bem como dos critérios de atendimento dos pedidos;
- ii. realização de uma avaliação objetiva quanto ao quantitativo de transporte adaptados necessários para suprir a demanda total, o que se apresenta, igualmente, como um empecilho ao entendimento do grau de cumprimento desta estratégia.

Analisando, ainda no tocante ao caractere da acessibilidade, a observância da estratégia 18 que visa “Garantir, em dois anos, a observância e o cumprimento da legislação de infraestrutura e acessibilidade física das escolas, conforme estabelecido nas normas da ABNT e no Decreto 5296/2004 e nas normas dos respectivos Sistemas de Ensino”, faz-se necessário considerar, inicialmente, que o texto desta fixa um prazo específico para sua efetivação, qualificando-se esta como uma das duas únicas estratégias da educação especial no PME 2015-2025 que possuem este caractere temporal⁸⁴⁷.

com tais informações, o município fora contemplado com 40 transportes escolares acessíveis. Considerando a obrigação do ente beneficiado no tocante à manutenção dos veículos aferidos, em conformidade com o art. 3º da Resolução nº 12 de 2012 do Conselho Deliberativo do FNDE, é possível admitir que apenas 2 dos transportes reportados como adaptados foram adquiridos com recursos próprios do município.

⁸⁴⁷ As estratégias são as 18 e 19. Nesse sentido, entendendo-se do que há uma racionalidade específica no estabelecimento de prazo, é possível inferir que há o reconhecimento da prioridade desta estratégia em relação às demais.

A determinação de um prazo para o adimplemento dos termos da estratégia deve ser considerada um elemento textual não supérfluo na execução da política pública educacional, dado que o interregno fixado como de efetivação da estratégia possui termo inferior à validade do plano. Neste sentido, enquanto a meta fixada pelo PME deve ser alcançada até 2025, considerando a efetivação de todas as estratégias conjugadas, esta estratégia, em específico, teve seu prazo de integralização em período inferior, sugerindo uma ação de curto prazo. Veja-se que o prazo para o cumprimento desta estratégia, fixado em dois anos a partir da vigência do PME 2015-2025, teve seu esgotamento durante o decorrer da pesquisa do GTEI, em 24 de junho de 2017.

Destaque-se, ademais, que os resultados coletados demonstram a percepção dos profissionais da educação respondentes em relação ao adimplemento desta estratégia exatamente quando esta deveria estar completamente integralizada nas instituições de ensino da rede pública municipal. Assim, a perspectiva relatada de ausência de cumprimento desta estratégia pode ser um fator de denúncia do descumprimento do prazo de dois anos estabelecido pelo PME 2015-2025.

É preciso ressaltar, contudo, a ausência de controle da variável do desconhecimento acerca das normas relacionadas à infraestrutura e acessibilidade física. Neste sentido, como a investigação não se ateve a averiguar tal conhecimento dos respondentes acerca dos quesitos de acessibilidade, não se realizando, ademais, uma averiguação da aptidão destes para identificar a presença ou ausência da observância de tais quesitos, é mais acertado admitir que os dados representando referem-se mais às dificuldades constatadas pelos respondentes pela vivência no dia-a-dia escolar do que especificamente à garantia estrita das normas de acessibilidade.

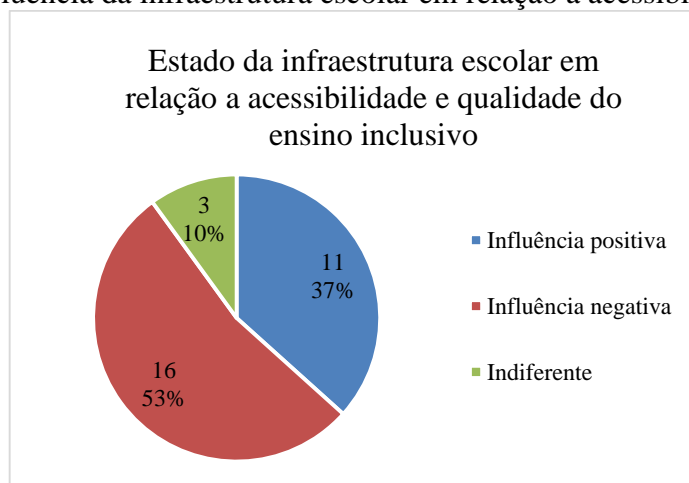
Por outro lado, é possível ressaltar que o levantamento de dados – em progresso até a data de finalização do presente trabalho – da equipe do GTEI conduzida pelo Projeto Acessibilidade em Escolas/UFC apresentará uma verificação mais técnica e consistente do grau de efetivação da estratégia mencionada, na medida em que promoverá uma perscrutação detalhada da adequação das estruturas das escolas a normativos como o Decreto Nº 5.296 de 2004 e a NBR 9050.

Feitas tais ressalvas, registre-se que, em questionadas acerca da qualidade da estrutura escolar em relação à acessibilidade e à inclusão, em mais da metade das instituições – considerando-se um total de 53% dos respondentes – entendeu-se como um aspecto de influência negativa à efetivação da inclusão a ausência de adaptação e acessibilidade físico-estrutural dos prédios escolares; e, um número elevado (37%) considerou tal quesito como uma

influência positiva.

Assim, a despeito de a execução da política claramente não ter se atido ao prazo fixado inicialmente para a garantia integral da observância das legislações e regulamentos de acessibilidade, a estratégia está sendo adimplida em algumas das escolas da rede pública municipal. Destaque-se, também, que apenas 10% das escolas respondentes considerou tal fator como indiferente, em sua resposta. O que está presente nessa resposta, possivelmente, evidencia que o estado da infraestrutura escolar se qualifica como um fator relevante no funcionamento da educação inclusiva, dado que a maioria (90% do total) das escolas entendeu que o estado da infraestrutura em relação à acessibilidade constitui-se como uma influência – positiva ou negativa - à qualidade do ensino inclusivo.

Gráfico 9 – Influência da infraestrutura escolar em relação a acessibilidade e inclusão



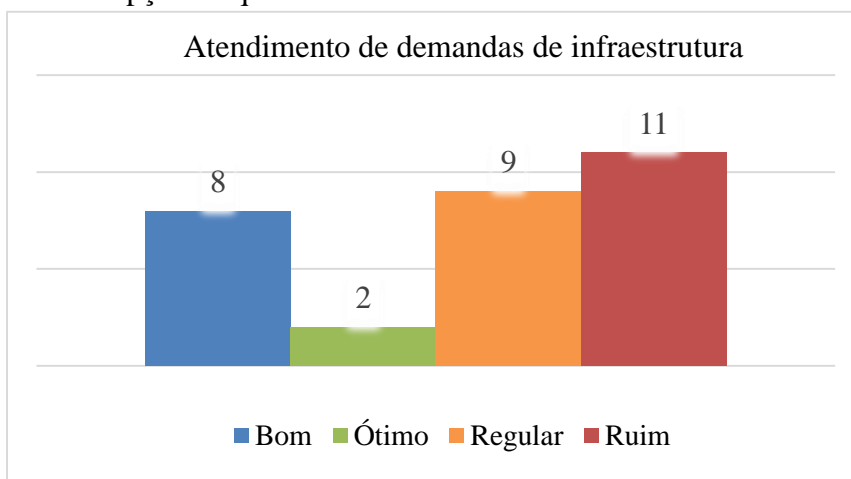
Fonte: GTEI, 2017.

Em resposta ao pedido explicitação dos termos de realização da estratégia 18, a CEDESP da COEF consignou que esta se qualifica como “ação a ser realizada a partir de 2017”. Contudo, é preciso ressaltar que este fora o ano consignado como prazo para a integralização da estratégia, demonstrando ainda uma falta de objetividade quanto ao planejamento de concretização de referida ação.

Aponte-se que, conforme se infere do gráfico 10, ao serem interrogadas sobre a atuação da SME no atendimento das demandas de infraestrutura encaminhadas, mais de um terço das escolas avaliaram tal quesito como em um nível de baixa qualidade. Assim, tem-se que, em 9 das escolas investigadas, considerou-se tal avaliação como regular, contra um quantitativo de 10 escolas, que afirmou ter o atendimento das demandas como em nível bom ou ótimo. Veja-se que, na orientação para a resposta desta pergunta, o questionário utilizava como exemplo tão somente “o atendimento de construção de rampas, consertos de elevadores e reformas

estruturais para o atendimento da acessibilidade arquitetônica das instituições”, não sinalizando todas as especificações técnicas de conformação de um ambiente diante das normas de acessibilidade física.

Gráfico 10 – Percepção da qualidade do atendimento de demandas de infra. pela SME



Fonte: GTEI, 2017.

É preciso destacar que, em duas das escolas analisadas, foi possível identificar a inexistência de acessibilidade para pessoas com deficiência física ou com mobilidade reduzida ao piso superior do prédio de funcionamento da entidade educacional em virtude de ausência de elevadores ou rampas. Ademais, em uma das entidades investigadas – escola D2 - reportou-se que a ausência de funcionamento do elevador instalado. Apesar de não estar operando, relatou-se que referido instrumento é submetido mensalmente à inspeção de técnico de manutenção de elevador.

Nesta mesma instituição relatou-se que, durante o período chuvoso, a escola é alagada. A subida do nível da água na lagoa próxima à escola, em tal período, causa vazamento no sistema de esgotamento local, provocando a inundação de recintos como a cozinha da instituição por água carregada de detritos. A solicitação para a reforma na estrutura da escola, possibilitando a efetivação de sua drenagem, foi feita no ano de 2014 conforme relatado pela equipe respondente. Até o momento da coleta de dados desse estudo, em 14/06/2017, e conforme informações prestadas pela equipe entrevistada na instituição, a previsão para tal reforma havia sido fixada a se realizar até o ano de 2020. A constatação deste cenário por meio do GTEI ensejou a atuação imediata do Núcleo de Defesa da Educação da 16ª Promotoria Cível do Estado do Ceará, membro de citado grupo, de sorte que, conforme consta no Inquérito Civil nº 2017/451506, as reformas de drenagem desta instituição iniciar-se-ão em janeiro de 2018.

Por este motivo, apesar da ausência de dados técnicos mais precisos em relação à realização desta estratégia, é possível entender que há instituições nas quais a garantia do

cumprimento das normas de acessibilidade física não é verificada, ainda que o interregno para tanto tenha sido esgotado. Assim, identificam-se como desafios prementes para a realização da estratégia 18 os listados a seguir:

- i. publicização do planejamento, fixando-se sua realização como prioritária, dado o vencimento do prazo em julho de 2017;
- ii. atendimento prioritário de escolas que hajam formalizado demanda, concomitante à inspeção em todas as escolas voltada para analisar a conformidade com as normas de acessibilidade;
- iii. viabilização de reformas que possibilitem a manutenção de condições de funcionamento salubres em todas as escolas, relativas sobretudo à drenagem e ao esgotamento sanitário.

4.1.2 Análise de resultados sobre o fator aceitabilidade: a proteção da diferença na política local (estratégias 7 e 17)

No que diz respeito ao caractere da aceitabilidade, é importante perceber de que maneira o cumprimento ou o descumprimento das estratégias do plano interferem na formação de um sistema educacional municipal garantidor de uma concepção de respeito oportunizada pela ideia da interdependência, conforme já discutido neste texto⁸⁴⁸. Primeiramente, entendendo a estratégia 7 do PME 2015-2025 como essencial na formação do caractere da aceitabilidade, se faz precípuo destacar a ausência de um conhecimento das ações intersetoriais que visem à superação do preconceito, da discriminação e de barreiras que impedem a inclusão dos estudantes com deficiência. Articulações intersetoriais neste sentido garantem, ainda, uma atenção integralizada no que diz respeito às questões afetas a deficiência, garantindo uma uniformidade no tratamento destes tópicos.

Nesse sentido, em nenhuma das escolas se relatou a existência de ações de outras secretarias ou órgãos que atuassem nos campos citados. A única ação intersetorial verificada, consubstanciada na firmação de uma parceria entre a SME e a SMS, compôs-se no em função da atuação do GTEI/MP-CE, e, todavia, a finalidade desta parceria não contempla a promoção da aceitabilidade⁸⁴⁹.

A este teor, veja-se que, em resposta ao questionamento do cumprimento da estratégia 7, a CEDESP da COEF consignou em PA Nº 2016/364556 que “foram realizadas parceria com a SMS para a mobilização de profissionais da saúde no tocante à execução de consultas”,

⁸⁴⁸ Ver seção 2.3.3.

⁸⁴⁹ Ver seção 4.2.2.

destacando o seguinte quadro de “avanço” interinstitucional:

Quadro 3 – Resposta de cumprimento da estratégia 7

Ano	Alunos encaminhados	Alunos laudados
2013	508	389
2014	233	152
2015	739	338
2016	521	317
Total	2001	1196

Fonte: PA Nº 2016/364556 do Núcleo de Defesa da Educação da 16ª Promotoria Cível

É possível supor que a resposta cotejada evidencia a existência de uma maior aproximação no município entre as áreas de saúde e educação, o que pode ter razões de natureza histórica, conforme já dissertado anteriormente⁸⁵⁰. Desta maneira, é preciso ressaltar que sequer se menciona a ausência de parcerias com as demais secretarias mencionadas (Secretaria da Cultura, do Trabalho, dos Direitos Humanos e Cidadania e da Assistência Social⁸⁵¹), nem mesmo nos moldes das demais respostas, que conjecturavam a previsão futura de realização. Ademais, nota-se um possível desvirtuamento das ações mencionadas na estratégia, cujos fins seriam a superação do preconceito e da discriminação e de barreiras que impedem a inclusão de estudantes com deficiência. Não se tem, neste sentido, conhecimento de quaisquer ações cujos desideratos sejam os mencionados.

Veja-se que a parceria com a área da saúde não se destina a tais fins, mas sim à “mobilização de profissionais da saúde no tocante à execução de consultas”, o que pode sinalizar para um tratamento da deficiência de acordo com o modelo reabilitador, em contraposição ao modelo social ou de direitos humanos⁸⁵². É preciso ficar muito atento com relação as concepções que embasam tais iniciativas. Apesar do reconhecimento da importância da rede da saúde para todos os cidadãos, notadamente, pela necessidade que os professores

⁸⁵⁰ Ver seção 2.2.1.

⁸⁵¹ Durante a pesquisa, a Lei Complementar Nº 176 de 2017 promoveu a unificação das competências da Secretaria Municipal da Cidadania e Direitos Humanos (SCDH) e da Secretaria Municipal do Trabalho, Desenvolvimento Social e Combate à Fome (SETRA), que passaram à ingerência da denominada Secretaria Municipal dos Direitos Humanos e Desenvolvimento Social (SDHDS). Ademais, desde 2012 as pautas da Assistência Social encontravam-se focalizadas no âmbito de uma coordenadoria da SETRA. Neste sentido, apesar de a estratégia referir-se à realização de parcerias da educação com 5 secretarias, existem, atualmente, na organização administrativa de Fortaleza/CE, apenas as seguintes que se referem às funções mencionadas: Secretaria Municipal da Cultura de Fortaleza (SECULTFOR); Secretaria Municipal dos Direitos Humanos e Desenvolvimento Social (SDHDS); e Secretaria Municipal da Saúde (SMS). Ademais da SME, a única secretaria que não sofreu alterações administrativas foi a SMS.

⁸⁵² Ver seções 2.1.1 e 2.1.2.

assinalam de encaminhamento de algumas crianças com deficiência para serviços da área médica e clínico-especializada.

Por outro lado, ao observarmos o conteúdo das demais estratégias, é possível perceber que sob a égide da estratégia 20 há enunciado específico à realização de parcerias com a SMS cujo propósito consiste na firmação de diagnósticos de estudantes com deficiência, o que parece apresentar um conteúdo mais afim à resposta fornecida, não só em relação ao órgão citado, mas também ao objetivo buscado com referidas articulações intersetoriais.

Do mesmo modo, salta aos olhos o destaque da resposta para o número de alunos laudados, em cotejo ao quantitativo de estudantes encaminhados. Tal apontamento pode evidenciar que a parceria com a saúde se volta especificamente para o encaminhamento e o diagnóstico, dado que não se explicitou, por outro lado, o número de alunos atendidos em tratamentos conduzidos por profissionais outros, como terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos ou psicólogos, aptos a fornecer uma intervenção terapêutica interdisciplinar e integrada a médio e longo prazo.

A ausência de referência ao acompanhamento possibilitado por tais trabalhos terapêuticos intriga, conduzindo ao questionamento da função do laudo nos âmbitos tanto da saúde quanto da educação⁸⁵³. Veja-se que o diagnóstico por meio de um laudo médico não aparenta qualquer conexão com a promoção de ações de combate ao preconceito, sendo, ao contrário, não raramente associado à rotulação dos estudantes. Ademais, é importante destacar a já consignada inexistência de necessidade de laudo médico para o fornecimento dos serviços educacionais especializados que o estudante com deficiência venha a necessitar⁸⁵⁴.

Por todo o analisado, veja-se que os principais desafios identificados no que diz respeito à realização da estratégia 7 são os que seguem:

⁸⁵³ Elucidativa a percepção de Machado, ao fixar princípios orientativos no “encontro” da saúde com a educação, sendo eles: a necessidade de montagem de estrutura de atendimento no qual as diferenças específicas de cada criança possam ser afirmadas, o que implica a subversão da lógica que tem dominado a clínica e a escola; a discussão com o grupo de professores para refletir a intensa mobilização que produz a presença de uma criança com transtorno grave no cotidiano escolar, estando atentos para as deficiências secundárias – preconceito, medo da aproximação, receio dos pais das crianças ditas normais; a construção de uma relação da saúde com a educação na qual não domine a busca de um diagnóstico individualizado no corpo da criança, e sim um trabalho no qual os profissionais de saúde, juntamente com as educadoras, problematizem as práticas escolares. MACHADO, Adriana Marcontes. op. cit. 2015. p. 136.

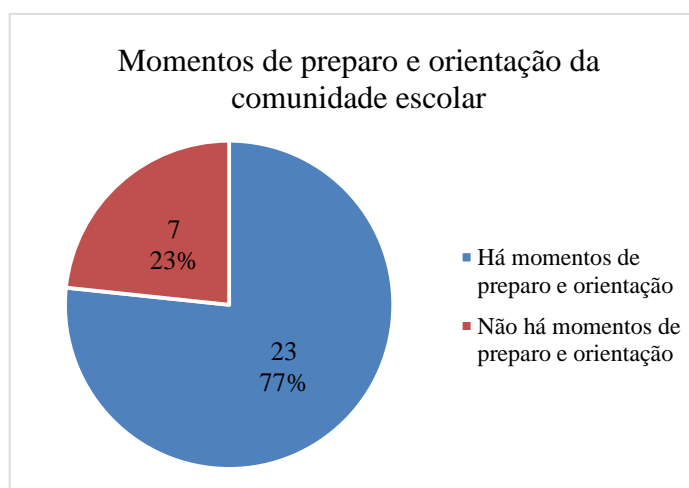
⁸⁵⁴ Neste sentido, dispõe a Nota Técnica Nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE: “Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico”.

- i. aproximação da área da educação com as áreas da cultura, dos direitos humanos, do trabalho e da assistência social;
- ii. alinhamento das parcerias firmadas com o paradigma da inclusão e o modelo de direitos humanos de deficiência;
- iii. modulação das parcerias com a área da saúde, que deverão ter por norte ações de combate ao preconceito, como o atendimento terapêutico integrado e interdisciplinar do estudante com deficiência, não se olvidando a verificação a efetividade de tais ações no tocante ao atingimento dos resultados visados.

É importante ter em mente que a parceria com as demais secretarias mencionadas na estratégia poderia revelar um avanço multidisciplinar na abordagem das questões de acolhimento da deficiência, nem sempre disseminadas entre todos os membros do âmbito escolar, que, não raro, demonstram resistência. Esta avaliação conduz à análise da estratégia 17, cuja redação fixa a preparação e orientação da comunidade escolar para o acolhimento dos estudantes com deficiência, assegurando-se então o direito à educação inclusiva de qualidade.

Apesar de todas as equipes das escolas investigadas terem relatado que estes momentos de preparo e orientação não são promovidos pela gestão educacional ou por meio de parcerias com outros órgãos habilitados, reportou-se, conforme expresso em gráfico 11, a existência de tais momentos em 23 das escolas pesquisadas, o que configura o elevado índice de 77% do total perscrutado. Nada obstante, ressalte-se que esta preparação não é feita de forma padronizada ou regulamentada, de forma que as escolas, por iniciativa própria, incluem em seu cronograma a realização destes momentos, segundo a realidade peculiar a cada uma e seu entendimento do que venha a ser ações aptas a promover a superação do preconceito e da discriminação.

Gráfico 11 – Existência de momentos de preparo e orientação da comunidade escolar

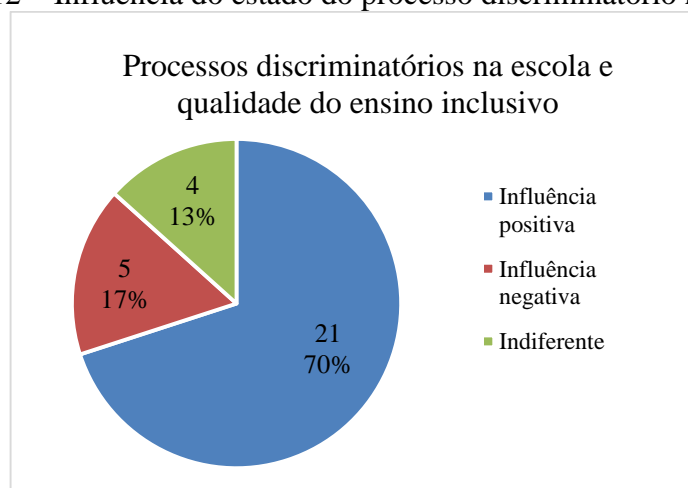


Fonte: GTEI, 2017.

A existência de tais momentos - de organização espontânea de cada escola - de preparo e orientação pode estar refletida nos positivos resultados quanto às possibilidades de discriminação entre os estudantes, em razão da deficiência. Ao serem questionados acerca de como qualificariam a influência do estado do processo discriminatório entre os estudantes na qualidade da inclusão, os grupos entrevistados responderam entre influência positiva, influência negativa e indiferente. Caso inexistente, o processo discriminatório poderia gerar influência positiva ou ser indiferente e, em sendo existente, o processo discriminatório poderia originar uma influência negativa ou ser indiferente.

De acordo com este parâmetro, conforme é possível inferir do Gráfico 12 a seguir, 21 das equipes das escolas investigadas qualificaram o estado do processo discriminatório na escola como uma influência positiva na qualidade do ensino inclusivo, uma vez que inexistente ou reduzido. Por outro lado, em 5 do total de escolas reportou-se que o processo discriminatório é uma influência negativa na qualidade do ensino inclusivo, dada a sua existência ou a sua expressividade no contexto escolar. Note-se que apenas 4 escolas qualificaram este como indiferente para a qualidade do ensino inclusivo, o que demonstra uma relevância da existência ou da inexistência de discriminação entre os estudantes na aferição da qualidade da inclusão.

Gráfico 12 – Influência do estado do processo discriminatório na inclusão



Fonte: GTEI, 2017.

Cumprе ressalvar que, em questionada sobre o estado da realização da estratégia, a CEDESP da COEF consignou em PA N° 2016/364556 que “no ano de 2016 foram realizadas formações com os gestores escolares, a fim de garantir uma educação de qualidade para todos os alunos”. Em complemento a esta resposta, prestou-se a informação de que atividades realizadas para os pais e para toda a comunidade escolar “ocorrem através de reuniões periódicas, palestras e orientações realizadas nas escolas, organizadas pelo professor do AEE

garantindo, dessa forma, o envolvimento de toda a comunidade escolar no processo inclusivo”.

Alguns pontos merecem ser levantados a partir da análise da resposta formalizada. O primeiro deles diz respeito à falta de objetividade nas informações prestadas, que não fornecem dados sobre o número de formações, a periodicidade e o quantitativo de pessoas impactadas, deixando de indicar, ainda, quais seriam estas pessoas. Em segundo lugar, a resposta não menciona qual seria o órgão responsável por realizar tais atividades, tampouco explicitando quais os conteúdos substanciais a serem abordados em tais momentos. Um terceiro ponto a ser destacado consiste na falta de clareza do que seria ou de quem comporia a comunidade escolar, respondendo-se, inicialmente, que esta seria formada pelos gestores – sem se explicitar quais.

Em complemento, o órgão refere-se à expressão genérica “toda a comunidade escolar”, colocando os pais aparentemente fora deste grupamento, o que deixa a entender que a gestão comunga de uma concepção restritiva do que venha a ser comunidade escolar, na qual não se inclui os pais e responsáveis dos estudantes. É evidente, portanto, a falta por parte da gestão educacional no que diz respeito a alguns entendimentos imprescindíveis, como a definição dos membros que compõem a comunidade escolar – que devem, assim, participar de tais momentos - e de quais são os formatos de orientação e de conteúdos essenciais a serem tratados com cada um dos componentes de referida comunidade.

Por fim, o órgão deixa de aportar qualquer regulamento ou recomendação que explicita os termos da competência do professor do AEE em promover tais formações e momentos de preparação, o que gera empecilhos à avaliação do cumprimento desta competência, impossibilitando, ainda, uma análise detalhada da pertinência da organização destas atividades às funções fixadas como do Professor ou da Professora do AEE.

Em virtude destas análises, pode-se identificar como desafios que se apresentam à realização desta estratégia os seguintes:

- i. padronização dos momentos de preparo e orientação da comunidade escolar, com definição de quantidade, periodicidade, cronograma e delimitação dos membros da comunidade escolar visados;
- ii. esclarecimento acerca das funções do Professor do AEE na promoção destes momentos, além da fixação de atores responsáveis por sua condução;
- iii. desenvolvimento de um mecanismo de monitoramento para certificar que estes momentos entrem no cronograma de todas as escolas, contando com previsões de público-alvo impactado e periodicidade de atividades, de modo que seja possível aferir e avaliar o cumprimento de tais competência.

4.1.3 Análise de resultados sobre o fator adaptabilidade: carências na formação inicial e continuada de profissionais da educação (estratégias 8, 11, 12 e 15)

Em análise das questões afetas ao fator adaptabilidade, enfoca-se nesta seção os desafios que se apresentam ao cumprimento das estratégias 8, 11, 12 e 15 do PME 2015-2025. Primeiramente, é preciso destacar a improbabilidade de as equipes selecionadas de cada escola possuírem informações balizadas no tocante à realização das estratégias 8 e 11, relativas respectivamente à articulação com IES no sentido de promover a criação e a ampliação de cursos de pós-graduação em educação especial para os profissionais da educação e ao estabelecimento de parcerias com as IES e instituições de referência na área da Educação Especial para o desenvolvimento de estudos e pesquisas acerca da deficiência. Isto porque os esforços no sentido de ver cumpridos tais termos são necessariamente empreendidos no âmbito da gestão administrativa da educação municipal, escapando às competências dos profissionais lotados nas escolas investigadas.

Portanto, para analisar os desafios da realização de tais estratégias, averígua-se a resposta dada pela CEDESP da COEF no âmbito do PA N° 2016/364556. Veja-se que este órgão consignou para as ambas as estratégias o desenvolvimento de ações a partir de 2017. Em resposta complementar posterior, afirmou-se que reuniões com IES seriam promovidas pela SME nos meses de agosto e setembro de 2017, no sentido de articular e estabelecer parcerias com mencionadas entidades⁸⁵⁵. Nada obstante, não se informou sequer quais seriam as IES cujos projetos apresentariam alguma adequabilidade para a firmação de parcerias no âmbito da educação inclusiva, o que por si só inviabiliza a visada efetivação de articulações por precariedade na identificação de possíveis parceiros universitários.

Tendo em vista o teor destas informações e a despeito da escassez de mais indícios que possam aferir os termos de realização das estratégias 8 e 11, entende-se neste trabalho como desafios à integralização destas os alinhavados a seguir:

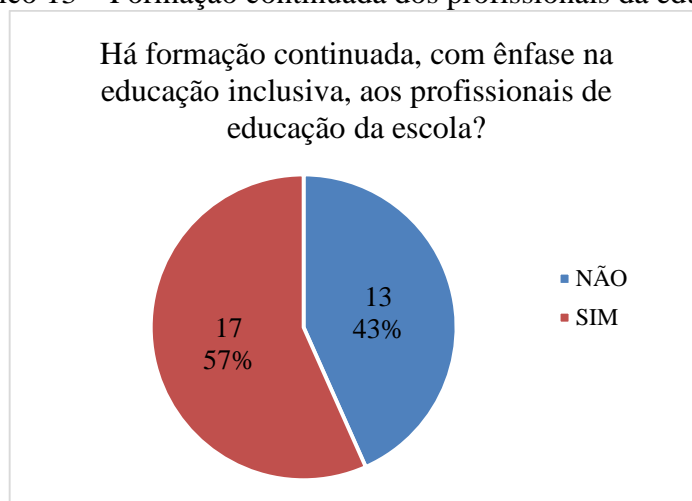
- i. levantamento consistente acerca dos perfis de IES aptas a articular parcerias no âmbito da educação inclusiva, que possibilite obter informações detalhadas sobre projetos de pesquisas proativos na área da educação inclusiva;
- ii. mapeamento de informações sobre projetos de pesquisa ativos na área da educação inclusiva.

Em relação aos termos de realização da estratégia 12, referente à garantia de formação continuada dos profissionais da educação, a pesquisa do GTEI constatou uma relativa

⁸⁵⁵ Até o momento de finalização deste trabalho, em dezembro de 2017, o órgão não forneceu novas informações acerca da efetiva realização de citadas reuniões ou de seus possíveis resultados.

inconsistência entre as informações prestadas pelos grupos selecionados nas escolas investigadas. É possível observar, de acordo com gráfico 13 abaixo, que a maioria das equipes (17 do total) apontou para a existência de formação. Por outro lado, em resposta ao mesmo questionamento, 13 das equipes entrevistadas afirmaram que referida formação em educação inclusiva não existe. A baixa discrepância entre as respostas fornecidas não permite concluir pela existência ou pela inexistência destas formações, uma vez que não se pode identificar uma tendência relevante. Cumpre ressaltar que, durante a aplicação do formulário, orientou-se que a resposta considerasse a realização de formações abrangendo todos os profissionais da educação, incluindo aqueles não diretamente envolvidos no ensino de estudantes com deficiência.

Gráfico 13 – Formação continuada dos profissionais da educação



Fonte: GTEI, 2017.

A aparente distribuição de respostas sem indicativo relevante que permita aferir a predominância da existência ou da inexistência de formação pode se dever à concepção de que apenas determinados profissionais da educação necessitam passar pela formação reclamada na estratégia, como seria o caso dos professores e das professoras de AEE⁸⁵⁶. Outro motivo

⁸⁵⁶ A este teor, Oliveira entende que os profissionais da educação, no geral, apesar de discursivamente apoiarem a inclusão, ainda não se empenham adequadamente em fornecer o substrato para operacionalizá-la, tratando a inclusão como uma matéria a ser debatida apenas entre os professores da educação especial. Observe-se: “As falas dos docentes em torno da inclusão apontam, de modo geral, o reconhecimento da importância da proposta inclusiva para a formação humana e política da pessoa com necessidades educacionais especiais, como ser humano e cidadão, por isso eles aceitam os pressupostos de uma educação inclusiva. Mas, por outro lado, os conflitos e contradições concretas escolares evidenciam problemas para a sua operacionalização, porque exigem mudanças estruturais e pessoais no sistema educacional, que não estão sendo efetivamente realizadas pelos gerenciadores educacionais, daí a desconfiança, o medo, a dúvida. (...) Além disso, torna-se imprescindível que o discurso e a prática inclusiva deixem de ser exclusivos dos docentes da educação especial e sejam de fato socializados, debatidos, problematizados e praticados por todos vinculados ao sistema educacional. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Políticas de educação inclusiva nas escolas: trajetórias de conflitos”. In: JESUS, Denise Meyrelles de

possível para uma provável distorção pode residir na ausência de conhecimento dos membros da equipe selecionada acerca dos conteúdos existentes nas formações e capacitações dos outros profissionais das entidades – como professores de sala regular, cujas respostas não foram registradas. Ademais, se analisarmos a resposta consignada pela CEDESP da COEF acerca da realização da estratégia 12, fixada no sentido de que a realização dos momentos de preparo e formação da comunidade escolar são de incumbência do professor do AEE, pode-se inferir pela possibilidade de interferência nos resultados da falta de definição do que seria o preparo para o acolhimento e a formação pedagógica continuada⁸⁵⁷.

Este cenário de confusão acerca de quais são os profissionais que devem atender a uma formação continuada pode evidenciar uma delegação total das tarefas demandadas pela inclusão ao Professor do AEE. Tal ausência de preparo do demais profissionais da educação subverte o próprio sentido do paradigma da inclusão, a partir do qual todos os membros da comunidade escolar devem estar aptos a acolher todas as diferenças. Isto só pode ser logrado com o necessário combate das noções de normalidade e de delimitação de espaços e atores responsáveis pelo normal e pelo anormal.

Em análise às respostas específicas sobre a formação de professores da sala regular de determinadas escolas investigadas, foi possível observar que, em pelo menos 3 do total de 30 escolas afirmou-se explicitamente que não há formação para tais profissionais, sendo elas as escolas B2, D2 e F5. Cumpre ressaltar que na segunda escola citada afirmou-se que, ademais de não existir formação específica para os professores de sala regular, é comum que estes relatem um sentimento de angústia por não possuírem os conhecimentos necessários para a promoção da inclusão. Por outro lado, na primeira escola mencionada, afirmou-se que as professoras de sala regular não aceitam os estudantes com deficiência, demonstrando resistência em incluí-los no processo pedagógico.

Além disso, em especificamente 3 escolas reportou-se que a formação existe, mas é de baixa qualidade ou insuficiente para promover uma formação adequada em inclusão, sendo elas as escolas E1, D1 e F3. Na escola E1, a equipe entrevistada informou que a formação dos professores de sala regular, apesar de existir, ocorre apenas uma vez ao ano e não conta com a presença de um profissional especialista na área. Já na escola D1 afirmou-se que a formação existe, mas não possui o condão de realmente preparar, configurando-se mais em um momento informativo ou de “prestação de contas”. Por fim, a equipe entrevistada na escola F3, reportou

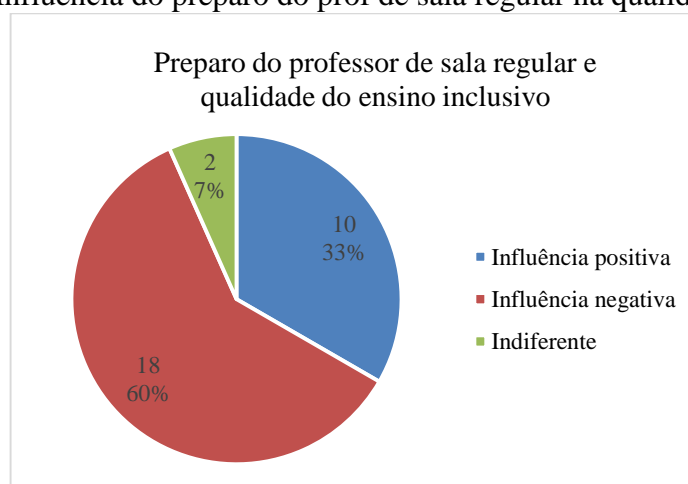
et al (orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação. 2009. p. 39-40.

⁸⁵⁷ Ver seções 3.1.2 e 4.1.2.

que, a despeito de existir formação para os professores de sala regular, esta não é considerada de boa qualidade.

Ademais, ainda no que diz respeito à preparação do professor de sala regular para o atendimento das demandas da educação inclusiva, veja-se que, ao serem interpeladas sobre como qualificam preparação do professor de sala regular enquanto um fator de influência na qualidade do ensino inclusivo, a maioria das equipes entrevistadas (18) fixou o entendimento de que a ausência ou a baixa qualidade da formação perfaz uma influência negativa na qualidade do ensino inclusivo, conforme se observa em gráfico 14 abaixo. Ainda, 10 das escolas investigadas entenderam que tal preparo, ao contrário, apresenta-se como uma influência positiva, revelando uma certa inconsistência no que diz respeito à padronização das realidades escolares neste quesito. Por fim, apenas 2 escolas consideraram este fator como indiferente na qualidade do ensino inclusivo, o que pode indicar uma forte relevância deste aspecto no que diz respeito à promoção da inclusão.

Gráfico 14 – Influência do preparo do prof de sala regular na qualidade da inclusão

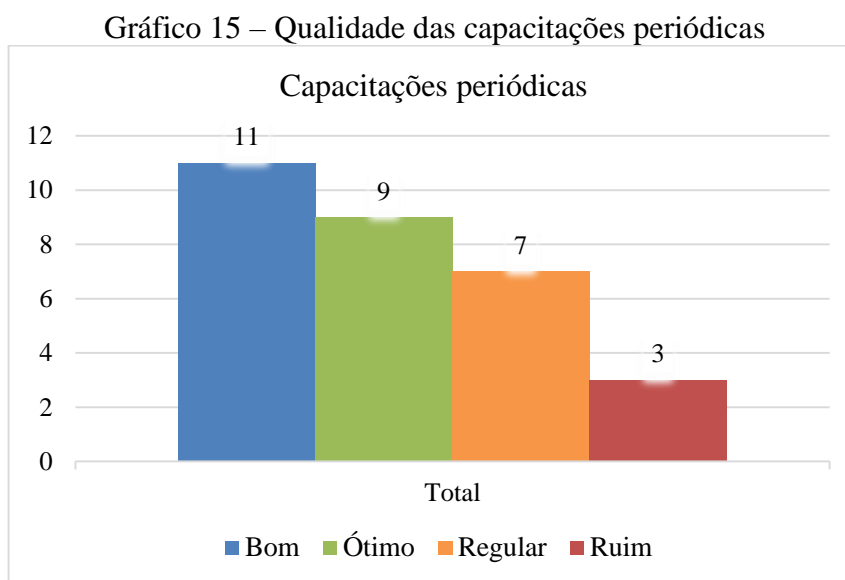


Fonte: GTEI, 2017.

Por outro lado, apresentando uma aparente contradição com citado dado, o gráfico 15 a seguir demonstra que, ao se questionar sobre a qualidade das capacitações periódicas ofertadas especificamente para os professores das escolas investigadas, obteve-se um resultado geral relativamente positivo. É possível observar que em 20 das escolas pesquisadas entendeu-se que tal capacitação se qualifica por ser boa ou ótima, enquanto apenas 10 compreenderam que tais capacitações são regulares ou ruins.

A contradição reside, portanto, no fato de que, apesar do alto quantitativo de equipes reportando uma influência negativa da falta de preparo do professor de sala regular, os grupos entenderam igualmente por uma boa qualidade das capacitações periódicas em ensino inclusivo.

Novamente, a incoerência destes dados pode estar evidenciando a percepção dos profissionais no sentido de que as formações continuadas em educação inclusiva são destinadas exclusiva ou preferencialmente aos professores do AEE.



Pode-se analisar, a este teor, uma distorção na resposta apresentada, dado que é possível que a maioria ou uma boa parte das equipes entrevistadas haja considerado na estimativa da qualidade das capacitações apenas aquelas ofertadas ao professor ou à professora do AEE, desconsiderando as formações dos demais profissionais da educação. Referida distorção pode ter ocorrido apesar de se ter orientado que as respostas considerassem a realidade da formação de todo os profissionais da educação de cada escola.

Por fim, cumpre apontar que, em resposta consignada pela CEDESP da COEF no PA N° 2016/364556, expressou-se que “em 2016, foram realizadas formações para os professores do Ensino Regular e Especial/Atendimento Educacional Especializado para elevar a qualidade das ações educacionais inclusivas realizadas nas unidades escolares”. Em complemento a esta resposta, afirmou-se ainda que há um “empenho em manter a formação continuada para os professores do Atendimento Educacional Especializado e professores da sala comum, bem como aos profissionais de apoio de educação especial, como vem ocorrendo nos anos anteriores”. De acordo com o órgão, o conteúdo das formações abrange desde esclarecimentos acerca da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva até as estratégias didáticas que favorecem a inclusão.

Veja-se que as respostas prestadas não mencionam a quantidade de formações realizadas, tampouco a periodicidade com que tais formações ocorreram. A despeito disto, aponta-se um

empenho da gestão em manter a formação continuada para os professores do AEE, professores de sala regular e profissionais de apoio⁸⁵⁸, aparentando uma uniformidade dos formatos destes momentos de capacitação, dado que não há uma referência acerca da divisão de conteúdos pertinentes a cada cargo ou mesmo uma especificação dos tipos de formação que são ofertadas a tais profissionais – se diferentes ou iguais, se conjuntas ou separadas.

Por todo o exposto, os maiores desafios identificados neste trabalho para a realização da estratégia 12 são de duas ordens:

- i. aprimoramento do preparo do professor de sala regular para exercer as atividades de educação segundo o paradigma da inclusão, a ser garantido em formações de qualidade e em quantidade suficiente;
- ii. delineamento objetivo dos tipos de formação adequados para cada profissional da educação, acordantes com as tarefas educacionais desempenhadas.

Por fim, ainda em análise à realização do caractere da adaptabilidade no âmbito da consecução das estratégias do PME 2015-2025, é possível destacar a estratégia 15, referente à ampliação da formação dos professores de Educação Física no sentido de promover a inclusão dos estudantes com deficiência nas atividades de esporte escolar, seguro e inclusivo. Cumpre destacar que, uma vez que as escolas pesquisadas pertencem à rede pública municipal, sendo esta prioritariamente responsável pelas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a existência de professor ou professora de educação física não foi uma realidade constatada em todas as instituições visitadas.

Isto porque, em conformidade com o art. 31 da Resolução CNE/CEB Nº 7 de 2010, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, qualificando-se este como aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período ou de professores licenciados nos respectivos componentes. Face a esta permissão regulamentar, na maioria das escolas que ofertavam matrícula apenas no período entre o 1º e o 5º anos do Ensino Fundamental inexistia um professor de educação física licenciado na área.

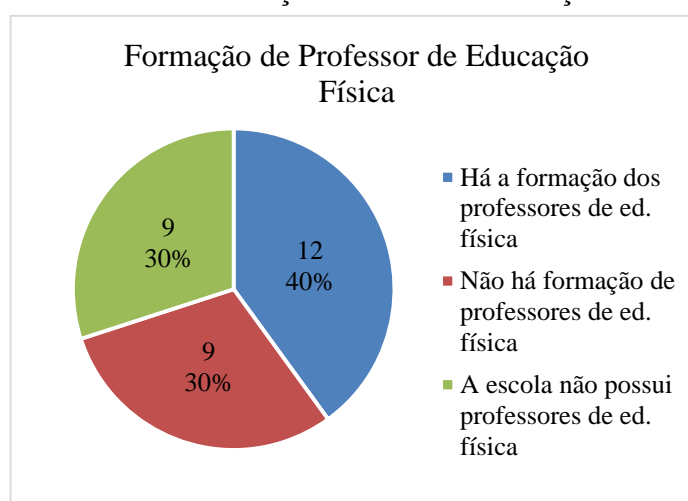
Por outro lado, ressalte-se que, apesar de não existirem professores de educação física em algumas escolas, nestas ainda é possível identificar a existência dos chamados momentos de “recreação”, cuja coordenação não demanda uma formação específica. Nada obstante, é preciso que os profissionais da educação responsáveis por conduzir tais momentos estejam capacitados no tocante à acessibilidade e à inclusão, o que pode demandar uma expansão de

⁸⁵⁸ A qualificação do profissional de apoio será abordada em seção 4.2.3.

perspectiva sobre o público-alvo impactado pelos projetos destinados à formação constante nesta estratégia.

Feita esta ressalva, é possível observar, por meio da análise do gráfico 16, que em 18 (60%) das escolas investigadas, não há professor de educação física ou este não está sendo adequadamente preparado para a promoção da inclusão e da acessibilidade na condução de suas funções, o que representa a ausência do que pode ser um importante recurso na promoção da inclusão.

Gráfico 16 – Formação do Prof. de Educação Física



Fonte: GTEI, 2017.

Sobre o cumprimento desta estratégia, a CEDESP da COEF respondeu, no âmbito do PA N° 2016/364556^a, que “desde o ano de 2013, é desenvolvido o Projeto Portas Abertas para a inclusão, o qual realiza atividades de educação física inclusiva”. Em resposta complementar, afirmou-se que a SME, em parceria com o Instituto Rodrigo Mendes, promove cursos de formação que integram o “Projeto Portas Abertas para Inclusão: Educação física inclusiva”, cujo desiderato seria promover a inclusão de alunos com deficiência nas escolas por meio da educação física e do esporte inclusivo. Similarmente às demais respostas, não se esclareceu o quantitativo de formações realizadas, o conteúdo que é transmitido nestas formações e o número de professores impactados.

Em virtude de todo o analisado, entende-se neste trabalho que os maiores desafios no cumprimento do previsto na estratégia 15 são:

- i. ampliação do número de professores de educação física lotados nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- ii. esclarecimento acerca da periodicidade das formações existentes e do quantitativo de profissionais impactados.

- iii. formação, nas escolas em que não há professor de educação física, dos profissionais responsáveis por conduzir os momentos de recreação.

Delineadas as análises constantes nesta seção, relativas aos comandos de não-segregação/não-exclusão e ao cumprimento dos caracteres de disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade, estrutura-se, a seguir, quadro que sumariza as informações aqui contidas.

Quadro 4 – Sumário das análises delineadas e desafios identificados na realização dos comandos não-exclusão/não-segregação e atendimento dos caracteres de disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade

CIDPCD		PME 2015-2025	Análises delineadas	Desafios identificados
Art. 24, p. 2, alíneas 'a' e 'b'	Não-exclusão e não-segregação	Meta 01 da EE	<ul style="list-style-type: none"> - Inexistem pesquisas que possibilitem, atualmente, entender quantas pessoas com deficiência estão fora da rede de ensino. - Dos 6931 beneficiários do BPC em idade escolar residentes em Fortaleza/CE, mais da metade (55%) encontrava-se fora da escola. - Há um redução das matrículas em ambientes segregados (classes e escolas especiais). 	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento de dados que permitam entender a quantidade de pessoas em idade escolar não incluídas em alguma das redes de ensino. - Manutenção do decréscimo de matrículas em ambientes segregados.
	Disponibilidade	Estratégia 14	<ul style="list-style-type: none"> - Em todas as escolas pesquisadas respondeu-se que não há uma rubrica específica para a educação inclusiva. - 25 escolas relataram que os recursos financeiros são insuficientes para manutenção e ampliação do ensino inclusivo. - Infere-se que o planejamento de gastos não existe ou não está publicizado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Transparência da execução orçamentária no tocante à manutenção e ampliação de programas inclusivos. - Suprimento das demandas apresentadas pelas escolas no tocante ao fornecimento de recursos para a realização de programas de educação inclusiva.
	Acessibilidade	Estratégia 5	<ul style="list-style-type: none"> - Em 11 das escolas pesquisadas reportou-se a inexistência de necessidade do transporte escolar adaptado, enquanto 15 reportaram que há demanda por este transporte e ela não é suprida. - A gestão reportou que atende toda a demanda por transporte escolar, o que não condiz com o relatado nas escolas investigadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento e publicização da demanda por transporte escolas adaptado. - Avaliação objetiva quanto ao quantitativo de transportes necessários para suprir a demanda total.
			Estratégia 18	<ul style="list-style-type: none"> - O prazo estabelecimento no PME 2015-2025 para o cumprimento desta estratégia findou em julho de 2017, sendo que a pesquisa identificou escolas em que ainda havia inadequação

			<p>infraestrutural.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em 16 escolas considerou-se que o estado de adequação da infraestrutura configura-se como uma influência negativa na qualidade do ensino inclusivo, sendo que 11 escolas consideraram tal estado como positivo. - 20 escolas consideraram o atendimento de demandas de infraestrutura como regular ou ruim, sendo que 10 consideraram tal fator como bom ou ótimo. - Inferiu-se uma vagueza da gestão quanto à explicitação dos termos segundo os quais referida ação poderia ter sua realização concretizada. 	<p>estabelecido em julho de 2017.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atendimento prioritário de escolas que hajam formalizado demanda. - Viabilização de reformas que possibilitem a manutenção de condições de funcionamento salubres em todas as escolas, relativas sobretudo à drenagem e ao esgotamento sanitário.
Aceitabilidade		Estratégia 7	<ul style="list-style-type: none"> - Nenhuma das escolas relatou a atuação de outras secretarias no sentido de promover o combate ao preconceito à discriminação. - Percebeu-se uma ausência de um conhecimento das ações intersetoriais que visem à superação do preconceito. - Notou-se uma falta de clareza quanto às ações desta estratégia e as relacionadas à estratégia 20. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximação da área da educação com as áreas da cultura, dos direitos humanos, do trabalho e da assistência social. - Alinhamento das parcerias firmadas com o paradigma da inclusão e o modelo de direitos humanos de deficiência. - Modulação das parcerias com a área de saúde de forma a atender os fins visados na estratégia.
		Estratégia 17	<ul style="list-style-type: none"> - Em todas as escolas se relatou que a gestão não promove momentos de preparo e orientação da comunidade escolar; contudo, em 23 escolas reportou-se a existência destes momentos. - Nenhuma das escolas investigadas relatou seguir um modelo padronizado ou um cronograma de preparação. - Há um baixo índice de discriminação por motivos de deficiência entre os estudantes das escolas pesquisadas. - Em 21 escolas se relatou a inexistência do processo discriminatório como fator de influência positiva na qualidade do ensino inclusivo. - Infere-se uma vagueza nas informações prestadas pela gestão quanto à realização desta estratégia. - Não há referência clara aos membros componentes da comunidade escolar. - Há confusão quanto à 	<ul style="list-style-type: none"> - Padronização dos momentos de preparo e orientação da comunidade escolar, com definição de quantidade, periodicidade, cronograma e delimitação dos membros da comunidade escolar visados. - Esclarecimento acerca das funções do Professor do AEE na promoção destes momentos, além da fixação de atores responsáveis por sua condução. - Desenvolvimento de um mecanismo de monitoramento para certificar que estes momentos entrem no cronograma de todas as escolas, contando com previsões de público-alvo impacto e periodicidade de atividades, de modo que seja possível aferir e avaliar o cumprimento de tais competência.

			competência do professor de AEE na condução destes momentos.	
Adaptabilidade	Estratégia 8	- Reportou-se, pela SME, a realização de reuniões com IES nos meses de agosto e setembro de 2017, sem apontamento de IES ou termos das parcerias visadas.	- Levantamento consistente acerca dos perfis de IES aptas a articular parcerias no âmbito da educação inclusiva. - Mapeamento de informações sobre projetos de pesquisa ativos na área da educação inclusiva.	
	Estratégia 11	- Reportou-se, pela SME, a realização de reuniões com IES nos meses de agosto e setembro de 2017, sem apontamento de IES ou termos das parcerias visadas.	- Levantamento consistente acerca dos perfis de IES aptas a articular parcerias no âmbito da educação inclusiva. - Mapeamento de informações sobre projetos de pesquisa ativos na área da educação inclusiva.	
	Estratégia 12	- Em 17 escolas afirmou-se que as formações continuadas são garantidas. - Em 18 escolas relatou-se a falta de preparo do professor de sala regular como um fator que provoca influência negativa na qualidade do ensino inclusivo. - Em 20 escolas entendeu-se que a capacitação periódica do professor do AEE é boa ou ótima, enquanto apenas 10 compreenderam uma qualidade regular ou ruim.	- Aprimoramento do preparo do professor de sala regular para exercer as atividades de educação segundo o paradigma da inclusão, a ser garantido em formações de qualidade e em quantidade suficiente. - Delineamento objetivo dos tipos de formação adequados para cada profissional da educação, acordantes com as tarefas educacionais desempenhadas.	
	Estratégia 15	- Em 18 escolas, não há professor de educação física ou há e este não é adequadamente preparado para a inclusão e a acessibilidade na condução de suas funções.	- Ampliação do número de professores de educação física lotados nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. - Formação, nas escolas em que não há professor de educação física, dos profissionais responsáveis por conduzir os momentos de recreação. - Esclarecimento acerca da periodicidade das formações existentes e do quantitativo de profissionais impactados.	

Fonte: GTEI, 2017; PME 2015-2025. Elaboração: autora.

4.2 A precariedade do contexto e no contexto: como as adaptações razoáveis e os apoios se localizam em panoramas de vulnerabilidade social?

O conceito de contexto obriga a espriar o olhar para além do especificamente focado, na medida em que o recorte necessariamente acarreta a captação parcial dos elementos relevantes para averiguar uma realidade. Desta forma, por mais que se ampliasse os

questionamentos constantes no formulário utilizado pelo GTEI, o extra-quadro social, econômico, cultural e político de cada comunidade chegaria aos pesquisadores apenas por interpretações ou revérberos de uma informação não contida na análise do âmbito escolar ou no conhecimento acumulado dos integrantes do grupo entrevistado.

Nesse sentido, antes de adentrar especificamente nos contornos do ambiente escolar, é preciso destacar que, durante a pesquisa, se observou que o contexto social em muitas das escolas averiguadas revela uma vulnerabilidade necessariamente associada com o processo de aprendizagem, apesar de não diretamente endereçada nele. Intentando averiguar os contextos escolares, a pesquisa conduzida pelo GTEI deparou-se com uma complexidade de fatores não anteriormente considerados na estruturação dos formulários, que não continham em sua estrutura questionamentos acerca de problemas comuns aos âmbitos locais das escolas, tais como o tráfico, a pobreza e a fome. Ademais, tendo em vista o enfoque específico nas estratégias do PME 2015-2025, findou-se por direcionar de determinadas maneiras algumas temáticas, como o acesso à saúde, que restou mais particularizado na questão do diagnóstico do que no acesso às terapias.

Em uma análise preliminar dos contextos comunitários aos quais cada escola investigada pertence, veja-se que a pesquisa considerou 30 escolas localizadas em 26 bairros da capital fortalezense. Observando o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de referidas localidades⁸⁵⁹, constatou-se que cinco dos bairros pesquisados qualificavam-se na listagem dos 10 piores bairros de Fortaleza quanto ao IDH, sendo eles: Conjunto Palmeiras, Canindezinho, Genibaú, Planalto Ayrton Senna e Jangurussu. Veja-se que o IDH médio dos bairros considerados⁸⁶⁰ fixa-se em 0,283296. Comparativamente, veja-se que o bairro com maior desempenho, o Meireles, tem IDH de 0,953, enquanto Fortaleza possui IDH de 0,754. A análise dos IDH's dos bairros de cada uma das escolas pesquisadas é feita em quadro 5, abaixo.

Quadro 5 – IDH dos bairros das escolas investigadas

Bairro	IDH
Conjunto Palmeiras	0,119471077
Genibaú	0,138642057
Canindezinho	0,136277040
Planalto Ayrton Senna	0,168312254
Jangurussu	0,172086984

⁸⁵⁹ Destaque-se que a pesquisa não considerou os Bairros Parque Santa Maria e Olavo Oliveira, inexistentes no último levantamento disponibilizado pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico, de 2014. PREFEITURA DE FORTALEZA. Desenvolvimento Humano, por bairro, em Fortaleza. Disponível em: <<http://salasituacional.fortaleza.ce.gov.br:8081/acervo/documentById?id=22ef6ea5-8cd2-4f96d3c8e0fd2c39c98>> Último acesso em: 15. dez. 2017.

⁸⁶⁰ Obtido por meio da média aritmética de tais índices.

Granja Portugal	0,190184768
Barra do Ceará	0,215707870
Pici (Parque Universitário)	0,218649272
Cais do Porto	0,223566183
Passaré	0,224672553
Parque Dois Irmãos	0,251057366
Bonsucesso	0,262132976
Dias Macedo	0,270952025
Jardim Iracema	0,290124166
Carlito Pamplona	0,299736489
Lagoa da Sapiranga (Coité)	0,337820039
Henrique Jorge	0,340810388
Edson Queiroz	0,350300888
Álvaro Weyne	0,364625068
Pan-Americano	0,373492529
Jardim América	0,443687971
Jacarecanga	0,448187913
Vila União	0,467078586
São João do Tauape	0,491536866

Fonte: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico da Prefeitura de Fortaleza.
Elaboração: Autora.

Esta informação faz perceber que o contexto de vulnerabilidade social dos estudantes com deficiência não pode ser olvidado na análise da política de educação inclusiva, tendo em vista a já citada visão integral da pessoa com deficiência. Considerando-se, ainda, que a escolha das escolas investigadas perscrutou o total de estudantes matriculados nas instituições de ensino da rede pública municipal, elegendo-se aquelas com maior quantitativo em cada distrito educacional, é possível inferir, pela análise destes dados, que as escolas com maior número de estudantes com deficiência estão nas localidades de pior IDH da cidade.

Corroborando a ideia de que tais escolas de fato se localizam em ambientes de maior vulnerabilidade, veja-se que em 5 escolas (F5, F3, E2, B2 e B1) o tráfico de drogas foi especificamente referido como um fator prejudicial na promoção da inclusão escolar. Em duas (F5 e B2) a pobreza das famílias dos estudantes restou apontada como um fator de influência negativa na qualidade do ensino. Por fim, na escola F3, a fome dos alunos foi apontada como um dos motivos de ausência de aprendizado. Estas informações fazem perceber que, se por um lado a deficiência pode aumentar o risco de pobreza⁸⁶¹, por outro a pobreza pode aumentar o risco de deficiência.

Por este motivo, Degener aponta a carência de serviços – dentre eles o educacional – como um dos fatores relevantes para entender os porquês envolvidos na interseção entre

⁸⁶¹ OMS. **Relatório mundial sobre a deficiência** Trad. Lexicus Serviços Lingüísticos. São Paulo: SEDPCD, 2012. p. 10.

deficiência e pobreza⁸⁶². Destarte, esta caracterização, ainda que superficial, dos bairros das escolas visitadas faz ainda mais premente a consideração do modelo de direitos humanos de deficiência, que fornece um panorama maior quanto à explicação das relações entre pobreza e deficiência e à estruturação de políticas públicas que enderecem este cenário⁸⁶³.

Apesar da relevância da análise dos contextos socioeconômicos e políticos dos estudantes com deficiência matriculados nas escolas investigadas, em virtude das complexidades afetas a esta averiguação, esta seção foca-se especificamente no constante nas estratégias consideradas em seção 3.2 como associadas às questões que permeiam o contexto escolar. Naquilo que esta análise deixe antever a realidade omitida pelo recorte adotado, buscar-se-á averiguar o mais profundamente possível a realidade social e educacional que perpassa as esferas estudantis analisadas; nada obstante, esclareça-se, de antemão, que uma análise alargada de contexto – a qual a autora acredita imprescindível para um entendimento mais completo – não está contida na averiguação proposta, que será, portanto, necessariamente insuficiente. Sua insuficiência, acredita-se não invalida as inferências logradas, mas evidencia que estas se apresentam, em verdade, como vislumbres de um todo maior, ainda inaudito.

Feitas tais ressalvas, veja-se que, em um panorama geral, a pesquisa categorizou os fatores entendidos pelas equipes respondentes de acordo com a recorrência da qualificação como de influência positiva na qualidade do ensino inclusivo. Portanto, conforme observável em gráfico 17, a presença de SRM ou de recursos pedagógicos multifuncionais restou entendida como o fator mais identificado como uma influência positiva nas escolas, apesar das debilidades em tais ambientes⁸⁶⁴.

Em seguida, o segundo fator entendido como positivo (reportado em 21 escolas) qualificou-se na inexistência de processo discriminatório entre os estudantes, a despeito de uma aparente ausência de padronização dos momentos de preparo para o acolhimento da deficiência⁸⁶⁵. Em terceiro lugar, o cumprimento de um quantitativo máximo de alunos por sala⁸⁶⁶ restou reconhecido em metade das escolas como de influência positiva na qualidade do

⁸⁶² DEGENER, Theresia. op. cit. 2016. p. 13.

⁸⁶³ Ver seção 2.1.2.

⁸⁶⁴ Ver seção 4.2.3.

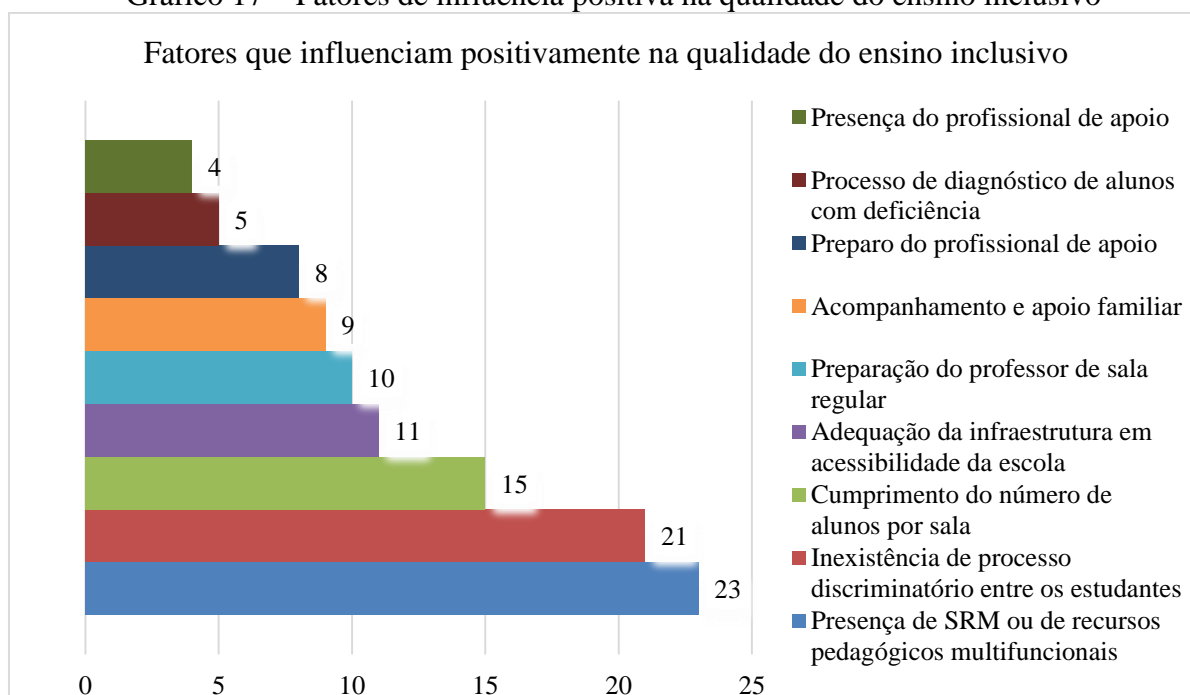
⁸⁶⁵ Ver seção 4.1.2.

⁸⁶⁶ Veja-se que o quantitativo máximo de estudantes com deficiência por sala era definido pelos arts. 8º da Resolução Nº 01 de 2009, art. 18 da Nº 02 de 2010 e Nº 09 de 2012 CME/CFE, de forma que, na EI, o número máximo de estudantes com deficiência por sala seria 2, havendo a redução de 3 estudantes do número máximo previsto por sala a cada estudante com deficiência inserido; no EF, o número máximo de estudantes com deficiência por sala seria 2, havendo a redução de 2 a cada estudante com deficiência inserido; e na EJA, o número máximo de estudantes por sala seria 2, havendo a redução de 2 alunos do número máximo previsto por sala a cada estudante com deficiência inserido. No decorrer da pesquisa, foi emitida a Resolução Nº 015 de 2017 CME/CEI/CEF, que extinguiu tais limites e reduções, de forma que o critério balizador passou a ser a relação adequada entre

ensino inclusivo.

Os demais fatores – adequação da infraestrutura em acessibilidade da escola, preparação do professor de sala regular, acompanhamento e apoio familiar, preparo do profissional de apoio, processo de diagnóstico e presença do profissional de apoio - foram reconhecidos respectivamente em 11, 10, 9, 8, 5 e 4 escolas como quesitos de influência positiva na qualidade da inclusão.

Gráfico 17 – Fatores de influência positiva na qualidade do ensino inclusivo



Fonte: GTEI, 2017.

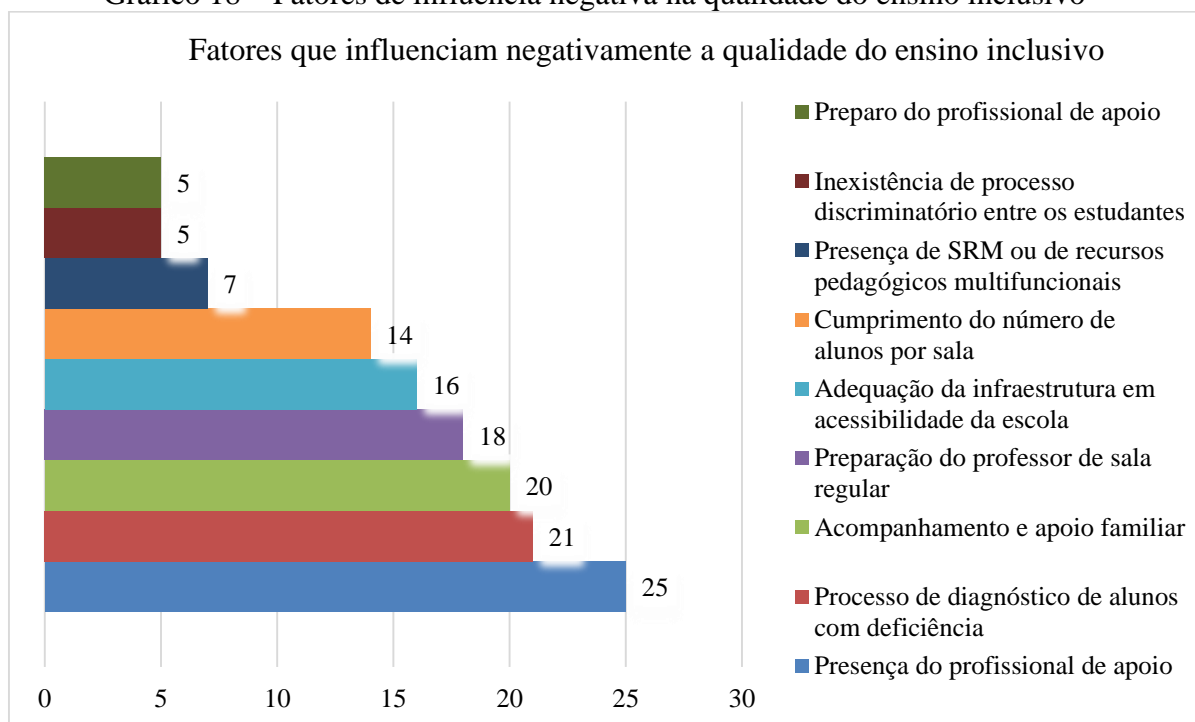
Averiguando os fatores mais reportados como influência negativa, em conformidade com o gráfico 18, obteve-se que a ausência do profissional de apoio nas escolas restou identificada em 25 escolas. Em segundo lugar, o estado do processo de diagnóstico dos estudantes com deficiência foi reportado em 21 escolas. Em seguida, o acompanhamento e apoio familiar restou identificado em 20 escolas como uma influência negativa na qualidade do ensino inclusivo. A relevância destes quesitos no âmbito da influência negativa indica a importância dos apoios – gerais e individuais – na promoção do paradigma da inclusão, em conformidade com o constante na CIDPCD.

Os demais fatores – preparação do professor de sala regular, adequação da infraestrutura em acessibilidade da escola, cumprimento do número de alunos por sala, presença de SRM ou

número de estudantes e o de professor, a carga horária e as condições materiais dos estabelecimentos de ensino. Mantém-se, por outro lado, o número máximo de estudantes por sala fixados em cada uma das resoluções citadas, sendo o cumprimento destes quantitativos a referência do quesito.

de recursos pedagógicos multifuncionais, inexistência de processo discriminatório entre os estudantes e preparo do profissional de apoio - foram reconhecidos respectivamente em 18, 16, 14, 7, 5 e 5 escolas como quesitos de influência negativa na qualidade da inclusão.

Gráfico 18 – Fatores de influência negativa na qualidade do ensino inclusivo



De pronto, dos gráficos 17 e 18, é possível inferir que dentre os fatores mais reportados como influência positiva e menos reportados como influência negativa estão a inexistência/existência de processo discriminatório e a presença da SRM ou de recursos pedagógicos multifuncionais, o que sugere que estes são os fatores influenciadores entendidos como em melhor estado no contexto geral. Por outro lado, dentre os fatores mais reportados como influência negativa e menos reportados como influência positiva, é possível identificar a ausência do profissional de apoio e o estado do processo de diagnóstico dos estudantes com deficiência, o que sugere que estes se configuram como os fatores mais deficitários nos âmbitos das escolas investigadas. Destaque-se ainda a comparação da quantidade total de respostas positivas e negativas: enquanto os quesitos mencionados restaram qualificados 104 vezes como de influência positiva, em 131 das respostas foram qualificados como influências negativas, o que pode indicar uma percepção levemente tendente à qualificação negativa.

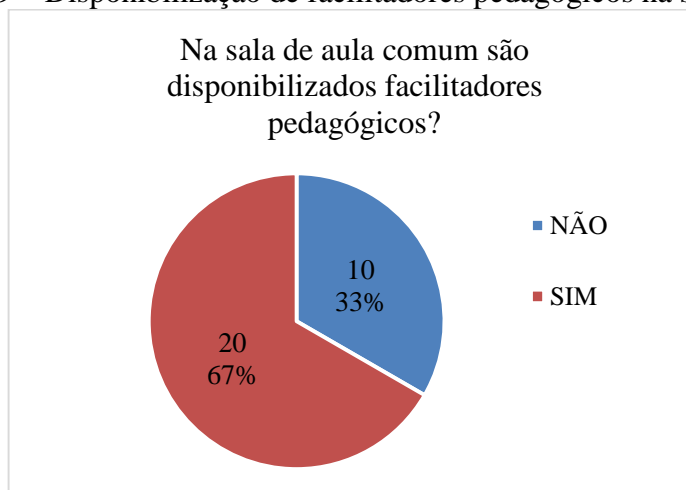
Partindo deste panorama, esta seção busca analisar os desafios na realização das estratégias pertinentes à formatação do contexto escolar dos estudantes com deficiência,

enfocando as correlatas à realização de adaptações razoáveis e ao fornecimento dos apoios – geral e individual.

4.2.1 Análise de resultados acerca de adaptações razoáveis: da inexistência de previsão específica às flexibilizações (estratégias 1 e 6)

Em relação ao cumprimento das estratégias relacionadas à efetivação de adaptações razoáveis, destaque-se, em primeiro lugar, a inexistência de referência no PME 2015-2025 sobre tais medidas. A despeito disto, considerou-se como correlatas a este fator as estratégias 1 e 6, analisadas nesta seção. Em relação a estratégia 1, consistente na implantação de programas de subsídio às unidades escolares mediante fornecimento de equipamentos, recursos pedagógicos e adaptações estruturais e de equipes interdisciplinares, com vistas a viabilizar o processo de aprendizagem dos estudantes, buscou-se analisar, primeiramente, a situação do aparelhamento de recursos pedagógicos de facilitação da aprendizagem. Neste sentido, conforme é possível perceber por meio da análise de gráfico 19, na maioria das escolas investigadas (20), se relatou a disponibilização de tais recursos na sala de aula regular, enquanto em apenas 10 das entidades se reportou a inexistência⁸⁶⁷.

Gráfico 19 – Disponibilização de facilitadores pedagógicos na sala comum

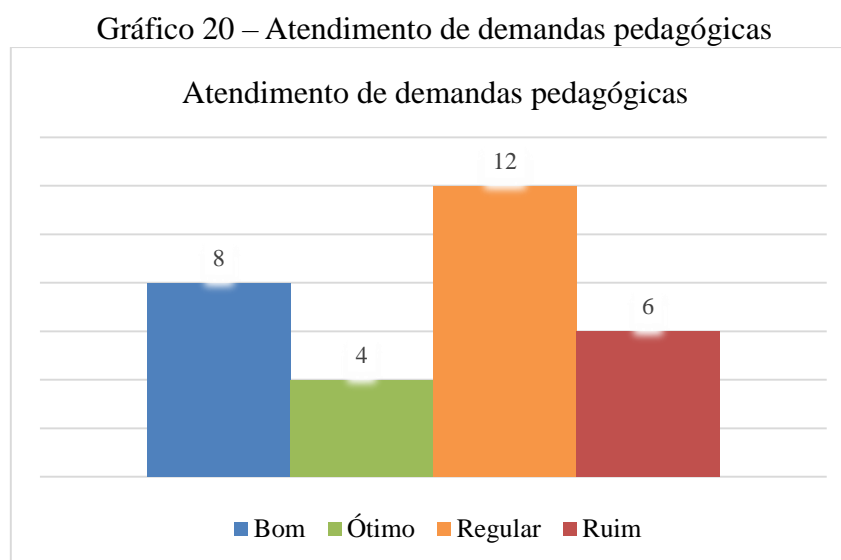


Fonte: GTEI, 2017.

Em nenhuma das escolas investigadas reportou-se a existência de equipes interdisciplinares. Em face disto, questionou-se se, mesmo em face da ausência de tais equipes aptas a responder as demandas pedagógicas do processo de aprendizagem dos estudantes, referidas demandas são supridas pela SME ou pelo distrito educacional ao qual estão vinculadas.

⁸⁶⁷ Ressalte-se que não se analisou nesta seção a questão dos recursos pedagógicos no contexto das SRM's, tópico a ser analisado em seção 4.2.3.

Conforme gráfico 20 abaixo, percebe-se que apenas 10 das escolas consideraram que o atendimento de demandas pedagógicas se qualifica por ser bom ou ótimo, sendo que a maioria de 20 escolas qualificou tal atendimento como regular ou ruim – respectivamente 12 e 6.



Fonte: GTEI, 2017.

Sobre o cumprimento desta estratégia, a CEDESP da COEF respondeu, no âmbito do PA N° 2016/364556A que “foram disponibilizados equipamentos, recursos pedagógicos, adaptações estruturais”, mencionando o fornecimento de 136 dispositivos táteis em 2013, 100 notebooks em 2014 e 121 kits de recursos pedagógicos em 2015. Em complemento a tal resposta, o órgão respondente limitou-se ao envio de uma lista das escolas que receberam recursos pedagógicos – considerados, neste conjunto, tablets, notebooks e kits de recursos pedagógicos, reportando-se a quantidade e, se roubado ou com defeito, o estado de tais instrumentos em cada escola contemplada.

Por meio da leitura desta consignação, é possível identificar alguns problemas referentes à correspondência entre o respondido como ação de realização da estratégia e o realmente fixado na estratégia. Primeiramente, veja-se que o fornecimento de equipamentos, recursos, adaptações e equipes só parece fazer sentido, dentro dos termos da estratégia, quando consoantes com a implantação de programas de subsídio às unidades escolares, instaurados com vistas a viabilizar o processo de aprendizagem. Neste sentido, citados equipamentos, recursos, adaptações e equipes interdisciplinares qualificam-se como meros instrumentos dentro de um programa, cujo objetivo resta claro. A existência de um programa neste sentido não é relatada, o que pode sugerir um casuísmo na verificação do atendimento dos objetivos almejados na distribuição de tais insumos.

Em segundo lugar, a resposta não esclarece de que maneira os dispositivos táteis,

notebooks e recursos pedagógicos fornecidos de fato viabilizam o processo de aprendizagem dos estudantes. Desta forma, o teor desta resposta mais se coaduna com o texto da estratégia 16, referente à viabilização do uso de equipamentos informatizados e de tecnologia assistiva⁸⁶⁸. Ademais, em considerando a existência de uma logística avaliativa do fornecimento de tais recursos em face à existência de demanda, não se tecem esclarecimentos acerca de que maneira tais fornecimentos suprem o total de demandas por estes recursos. Por fim, cumpre perceber ainda que a manifestação exarada não menciona a existência de equipes interdisciplinares, sem referir explicações acerca da ausência ou da presença destas no sistema municipal de educação.

Em virtude do relatado, os desafios identificados nesta investigação quanto à realização da estratégia 1 são os seguintes:

- i. esclarecimento do que são os recursos, equipamentos, adaptações e equipes passíveis de promoverem o objetivo da facilitação do processo de aprendizado;
- ii. determinação de um processo bem delimitado de avaliação de demanda por recursos pedagógicos.
- iii. esclarecimento dos profissionais da educação envolvidos em sua operacionalização e das habilidades que tais profissionais devem possuir para tanto, com correlata promoção de formações neste sentido.

No tocante à estratégia 6, referente à inclusão do critério de idade/série e/ou avaliação do nível para a enturmação dos estudantes com deficiência, em 28 das escolas investigadas afirmou-se a persistência da consideração de tais critérios, enquanto apenas 2 afirmaram não conseguir incluir tais critérios. No que se refere a uma garantia de consonância entre o ano cursado e a idade do estudante, é preciso debater os já visitados termos flexibilização, adaptação, adequação e modificação⁸⁶⁹.

Criticada veementemente em virtude de concepção pautada na diferenciação entre as necessidades educacionais de uns e de outros, aponta-se, conforme já dissertado neste texto, que a sistemática de flexibilizações e adaptações que considera apenas os estudantes com deficiência não atende aos parâmetros inaugurados pelo modelo de direitos humanos de deficiência, cuja definição se baseia na existência de barreiras sociais e atitudinais impeditivas da plena e efetiva participação em igualdade de condições com os demais.

Nada obstante, é preciso entender a abertura para a efetivação de flexibilizações como medidas imprescindíveis para a garantia da matrícula no ano considerado adequada à idade. Por

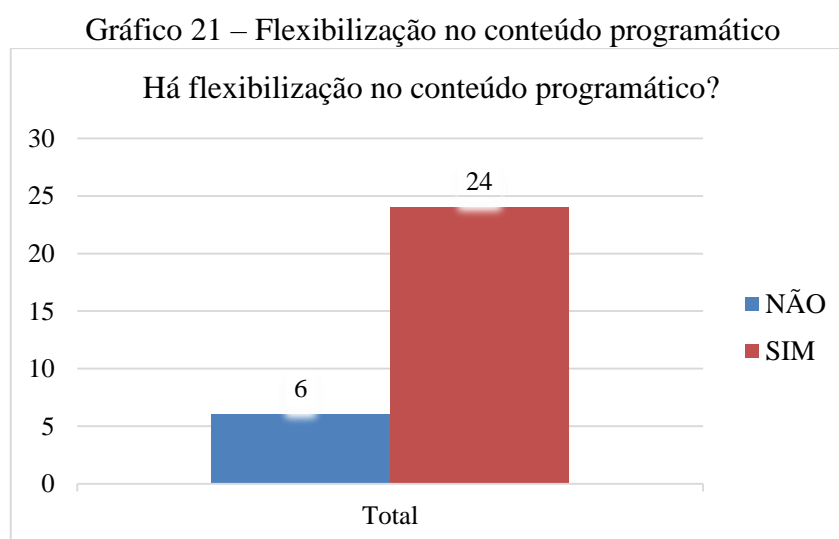
⁸⁶⁸ Esta estratégia restou considerada neste trabalho uma medida de apoio individualizada, sendo abordada em seção 4.2.3.

⁸⁶⁹ Ver seção 3.2.1.

outro lado, não se pode olvidar que tais adaptações não escapam ao crivo da razoabilidade, de forma que, se a denegação de uma adaptação razoável é uma medida discriminatória, a realização de adaptações não-razoáveis pode findar por consagrar práticas igualmente preconceituosas. Em virtude desta aceção, analisou-se nas escolas investigadas a realização de três adaptações curriculares de grande porte: de conteúdo, de avaliação e de tempo.

Questionou-se, primeiramente, aos grupos selecionados pela existência de flexibilização do conteúdo programático para estudantes com deficiência. Veja-se que conteúdo programático se refere a todo os assuntos programados como de apreensão prevista, de acordo com determinado currículo. Assim, considerando que a adaptação curricular não pode conduzir à formulação de um outro currículo, as flexibilizações de conteúdos programáticos não podem se pautar na sua eliminação ou substituição, mas sim na modulação, considerados os tempos, métodos e recursos correlatos a determinados assuntos e matérias. Discorda-se, neste sentido, da possibilidade de eliminação de objetivos e conteúdos programáticos em função da deficiência, acreditando-se, portanto, que a reestruturação ou o repensar de tais conteúdos deve ser promovido e não seu alijamento total, em discrepância completa com o objetivado na transmissão de conhecimento aos demais estudantes sem deficiência.

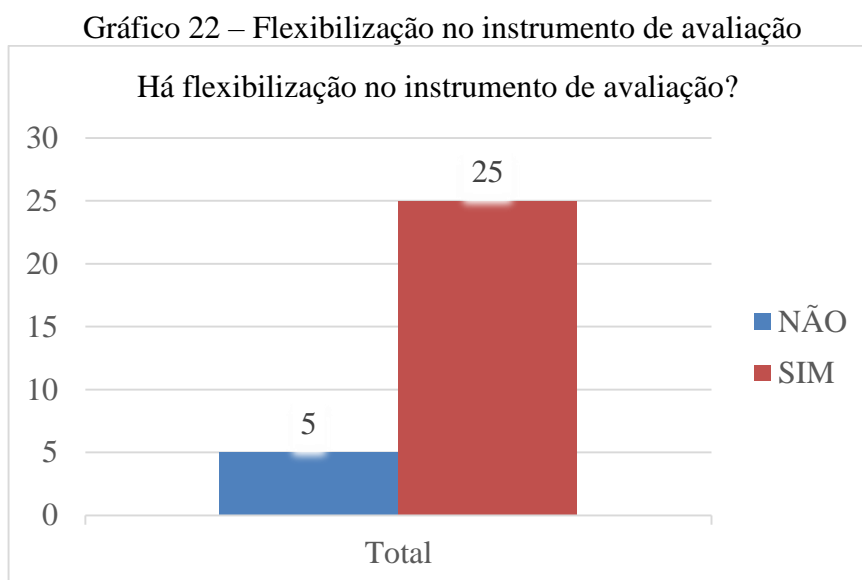
A despeito de tais premissas, veja-se que, em conformidade com gráfico 21, em 24 das escolas pesquisadas reportou-se a existência de flexibilização do conteúdo programático, enquanto em apenas 6 referiu-se que tais medidas não são efetivadas. Não se referiu, contudo, sobre o modo de flexibilização do conteúdo, tampouco sobre o preparo dos professores de sala regular para reportar a demanda de flexibilização curricular ao Professor do AEE, de forma a estruturarem conjuntamente novas estruturas.



Fonte: GTEI, 2017.

Com relação à realização de provas adaptadas, questionou-se às equipes selecionadas sobre a existência de flexibilização nos instrumentos de avaliação, reportando-se em 25 escolas que tais medidas eram tomadas, enquanto em apenas 5 relatou-se a inexistência destas, em consonância com gráfico 22 abaixo. Veja-se que, conforme aponta Mantoan, a avaliação comparativa dos estudantes, apoiada em tarefas predefinidas, destinada unicamente para contabilizar o que se aprendeu dos conteúdos curriculares, constitui uma das grandes barreiras à concretização da inclusão.

Avaliar de maneira inclusiva significa, para a autora, avaliar a aprendizagem de acordo com o percurso do estudante, considerando-se seus avanços em todos os aspectos de seu desenvolvimento, produzindo-se, a partir de tais dados, um dossiê que constitui sua vida escolar⁸⁷⁰. Este tipo de avaliação parece coincidir com o reportado na escola A1 como método avaliativo dos estudantes com deficiência, que se daria por meio de um relatório reportando toda a trajetória do avaliado, segundo seus avanços e potencialidades. Nada obstante, não se reportou o mesmo nas demais escolas, afirmando-se unicamente que as flexibilizações nos instrumentos de avaliação são realizadas – especificamente para os estudantes com deficiência – sem deixar-se claro como são feitas.



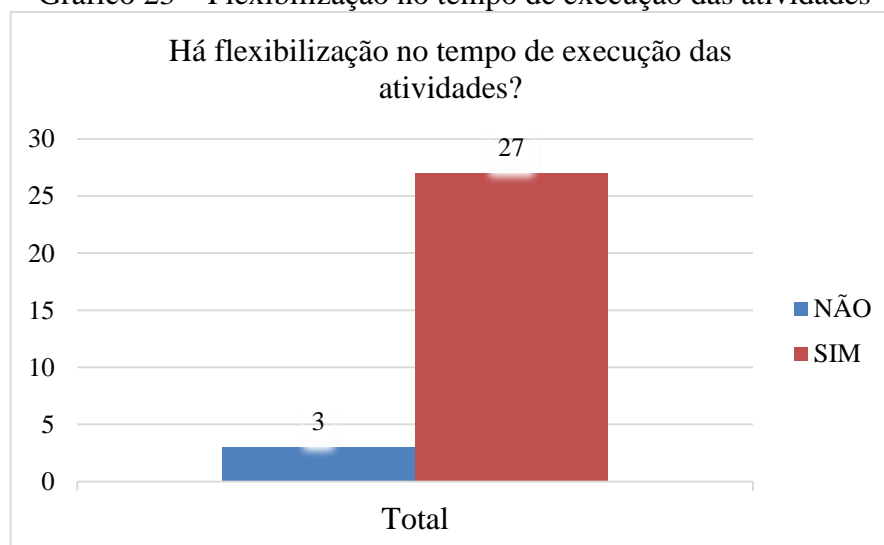
Fonte: GTEI, 2017.

Por fim, demandou-se ainda dos grupos selecionados a existência ou inexistência de flexibilização no tempo considerado regular para a execução das atividades. Consoante gráfico 23, é possível perceber que se reportou em um alto número de entidades (27) a realização de tais flexibilizações, apontando-se em apenas 3 que o tempo na execução das atividades

⁸⁷⁰ MANTOAN, Maria Teresa Égler. op. cit. 2006. p. 35-36.

estudantis não é flexibilizado no caso de estudantes com deficiência. Mantoan afirma assertivamente que o “tempo de aprender é o tempo de cada aluno”⁸⁷¹. Neste sentido, a flexibilização do tempo previsto para a realização das atividades é uma medida consonante com a proposta de entender as peculiaridades de cada aluno, compreendendo-as não como fatores a serem suprimidos, mas sim considerados no processo de aprendizagem. Novamente, ressalve-se que o ideal é que este tipo de medida não seja aplicável somente no caso de estudantes com deficiência⁸⁷².

Gráfico 23 – Flexibilização no tempo de execução das atividades



Fonte: GTEI, 2017.

Sobre o cumprimento desta estratégia, a CEDESP da COEF respondeu, no âmbito do PA Nº 2016/364556A que o CME de Fortaleza está realizando audiências públicas visando alterar a Resolução Nº 10 de 2013, no sentido de atender a recomendações da sociedade civil, dentre elas a inclusão do critério idade/série e/ou avaliação do nível para a enturmação dos estudantes com deficiência. Não se referiu, neste sentido, sobre a manutenção de flexibilizações no sentido de possibilitar a não-defasagem idade/série, tampouco explicitando-se se é ou não feita a avaliação pedagógica por profissional especializado na matrícula do estudante com deficiência ou qual seria o conteúdo de tal avaliação na aferição conjunta dos critérios idade/série e/ou avaliação do nível.

Pelo exposto, os maiores desafios identificados na realização da estratégia 6 são os seguintes:

⁸⁷¹ Idem. p. 36.

⁸⁷² Ver seção 3.1.2.

- i. esclarecimento acerca das ações pedagógicas com vistas a manter a escolarização na idade adequada à série;
- ii. assecuração da presença de profissionais habilitados a fazer a sopesar o nível e a idade na avaliação do estudante, no ato da matrícula, de forma a garantir uma seriação adequada;
- iii. padronização e esclarecimento dos procedimentos adotados quanto à flexibilização no currículo, na confecção das provas e nos tempos de execução das atividades.

4.2.2 Análise de resultados acerca de medidas de apoio no sistema educacional geral (estratégias 10, 13, 19 e 20)

A noção de que não apenas as questões estritamente educacionais e limitadas à figura do estudante com deficiência devem ser endereçadas no âmbito escolar apresenta-se ainda mais pertinente quando se compreende o contexto de vulnerabilidade social das escolas públicas visitadas. Em geral, as entidades educacionais funcionam não apenas como prestadoras do serviço de ensino, mas também como centros de apoio às famílias e aos próprios profissionais da escola no que concerne a questões de diversas ordens – educacionais, sociais, culturais e, inclusive, econômicas. Neste sentido, a escola opera, não raro, as vezes de aglutinador de demandas, papel este que não pode ser olvidado pela gestão educacional, em face do entendimento de que o paradigma da inclusão tem sua operacionalização condicionada a uma compreensão holística da pessoa com deficiência.

Analisando os resultados afetos às medidas de apoios asseguradas no contexto educacional geral, notou-se neste trabalho, em conformidade com o apontado em 3.2.2, a correlação mais específica com quatro estratégias do PME 2015-2025 no que diz respeito à educação de pessoas com deficiência, quais sejam as de números 10, 13, 19 e 20.

A primeira destas refere-se à ampliação de convênios com os centros de atendimento especializado. Primeiramente, deve-se ter em mente que referidas instituições prestam-se não a fornecer um serviço de substituição do ensino regular, possuindo competência complementar ou suplementar à escolarização. Neste sentido, cumpre salientar o teor do constante na Nota Técnica N° 055/2013/MEC/SECADI/DPEE ao delimitar as orientações para a atuação dos Centros de AEE, determinando que o Atendimento Educacional Especializado deve ser “realizado em interface com os professores do ensino regular, promovendo os apoios necessários à participação e aprendizagem destes estudantes”, sendo o Professor do AEE qualificado como o profissional responsável pela “articulação com os professores do ensino

comum, visando à disponibilização de recursos e de apoio necessários à participação e aprendizagem dos estudantes”.

Tendo isto em vista, veja-se que, dentre as 30 escolas investigadas, apenas em 4 se relatou a existência de convênios com centros de atendimento especializado, enquanto em 26 se reportou que tais convênios não estavam firmados ao tempo da coleta dos dados, conforme se observa em gráfico 24 a seguir.

Gráfico 24 – Existência de convênios com instituições especializadas

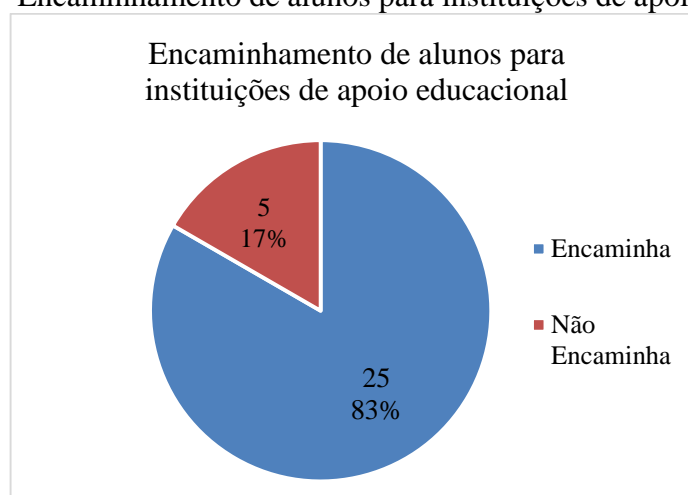


Fonte: GTEI, 2017.

A despeito do alto quantitativo de relatos de inexistência de convênio, reportou-se na maioria das escolas (25 do total) que há o encaminhamento para instituições de apoio educacional, mesmo que não seja dentro do contexto de um convênio ou uma parceria com objetivos claros e específicos. Observe-se, de acordo com gráficos 25 e 26 abaixo, que das 26 escolas que reportaram a inexistência de convênio, 21 relataram que mesmo sem este, encaminham para instituições especializadas, sendo que em apenas 5 relatou-se tanto a ausência de convênio quanto de encaminhamento.

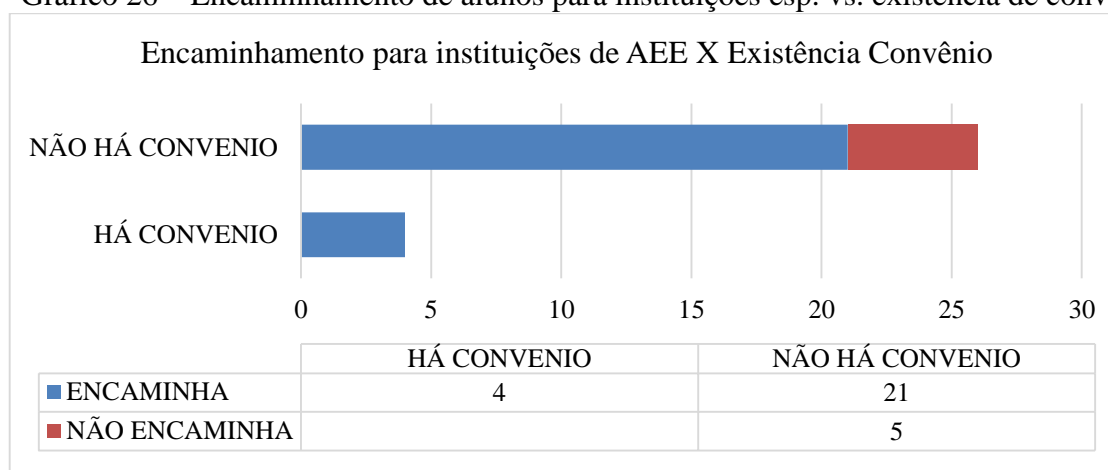
Ressalte-se que, durante o preenchimento dos formulários, orientou-se que as equipes entrevistadas das escolas analisadas considerassem como encaminhamento para instituição especializada tanto aquele realizado diretamente pela instituição educacional, por meio da identificação da demanda pelo Professor do AEE e subsequente orientação dos pais, quanto o viabilizado por meio de atuação do Distrito Educacional ao qual estão vinculadas as escolas ou por meio da SME.

Gráfico 25 – Encaminhamento de alunos para instituições de apoio educacional



Fonte: GTEI, 2017.

Gráfico 26 – Encaminhamento de alunos para instituições esp. vs. existência de conv.



Fonte: GTEI, 2017.

A inexistência de convênios cominada com a persistência de um alto número de encaminhamentos pode gerar diversos problemas. O primeiro deles diz respeito à ausência de qualquer controle do quantitativo e da identificação dos estudantes encaminhados. Sem este controle, é inviabilizado qualquer estimativa quanto ao número de alunos que frequentam ou não as instituições especializadas para as quais foram encaminhados. Referido cenário impossibilita, assim, não só a geração de dados acerca dos atendimentos direcionados à deficiência, como também um planejamento integrado que considere a articulação com entidades qualificadas como mais relevantes.

Outra questão configura-se na impossibilidade de controle da qualidade deste serviço especializado, dado que inexistente um convênio delineando tanto os serviços prestados quanto as concepções dentro das quais estes se qualificam, o que pode gerar a submissão de um estudante a modelos educacionais divergentes entre si – um praticado no contexto da escola regular e

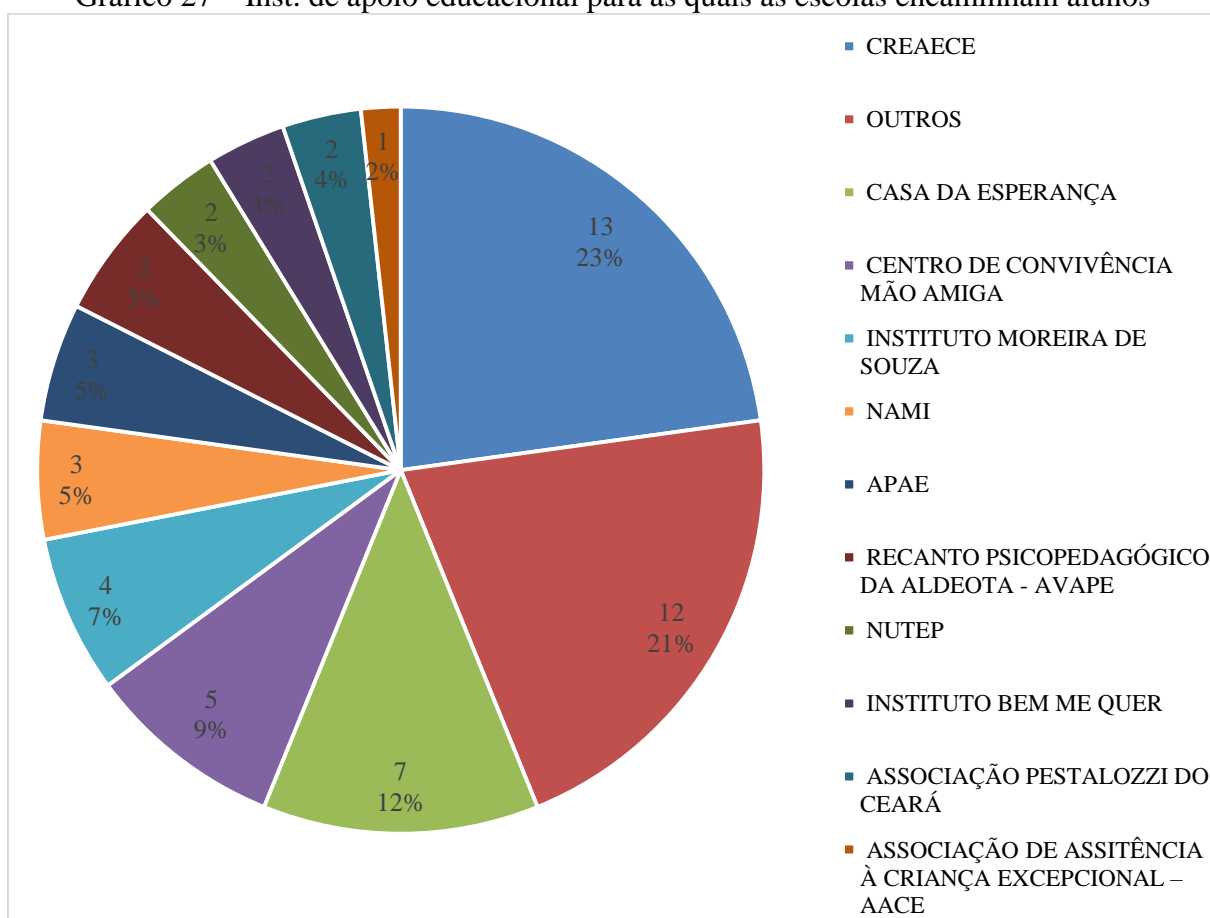
outro perpetrado pela instituição especializada para a qual é encaminhado. Ademais, como terceiro problema passível de identificação, percebe-se que a inexistência de uma parceria mais estrita entre instituição educacional e instituição especializada mina as possibilidades de uma articulação direta e permanente entre tais entidades, que deveriam estar dinamicamente alinhadas no acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes contemplados em seus serviços. A ausência deste contato pode provocar uma carência de uma harmonia entre os trabalhos desenvolvidos por cada entidade e pelos profissionais nelas lotados – da educação ou de outras áreas.

Estabelecido este panorama e anteriormente à análise de para quais instituições especializadas os estudantes com deficiência nas escolas investigadas são encaminhados, cabe um destaque inicial para o fato de que as equipes entrevistadas ficaram livres para mencionar as instituições de encaminhamento, sem qualquer apontamento predefinido de quantidade ou de identidade das entidades.

Não foi fornecida, portanto, um rol exemplificativo de instituições, não se mencionando em específico apenas aquelas com as quais há convênio oficializado pela gestão. Tampouco se estabeleceu um número limite de instituições que poderiam ser mencionadas pelos entrevistados. Buscava-se averiguar, com isto, tanto o conhecimento acerca da existência de convênios quanto a recorrência das instituições reportadas, sendo estas conveniadas ou não com a gestão educacional. Com base nas respostas, percebe-se que os encaminhamentos são feitos, com maior frequência, para um total de dez instituições, e diversas outras com frequências mais espaçadas, de forma que foram aglomeradas na categoria “outros”, como pode se observar em gráfico 27 abaixo.

A instituição que recebe o maior de número de encaminhamentos é o Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (CREAECE), uma instituição vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Ceará, tendo sido referenciada em 13 escolas como instituição para a qual se encaminham os estudantes com deficiência. A segunda instituição mais reportada é a Casa da Esperança, instituição privada, localizada no bairro Engenheiro Cavalcante, território do Distrito de Educação 2, tendo sido mencionada em 7 das escolas investigadas. Dois núcleos universitários somam 8% dos encaminhamentos, o Núcleo de Atenção Médica Integrada (NAMI), vinculado à Universidade de Fortaleza (UNIFOR), e o Núcleo de Terapia e Estimulação Precoce (NUTEP), vinculado à Universidade Federal do Ceará. Por último, dois institutos dividem 6% das indicações, o Instituto Bem-me-quer e o Instituto Moreira Campos.

Gráfico 27 – Inst. de apoio educacional para as quais as escolas encaminham alunos



Fonte: GTEI, 2017.

Por outro lado, em resposta fornecida pela CEDESP da COEF no âmbito do PA Nº 2016/364556, informou-se que a Prefeitura de Fortaleza possui convênios com oito centros de atendimento especializados para a crianças com deficiência, são eles: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; Associação Pestalozzi do Ceará; Recanto Psicopedagógico da Aldeota – AVAPE; Centro de Integração Psicossocial do Ceará – Instituto Bem-me-quer; Instituto Fillippo Smaldone; Centro de Convivência Mão Amiga (Jóquei/Messejana); Instituto Moreira de Souza; e Associação de Assistência à Criança Excepcional – AACE.

A distribuição dos encaminhamentos por instituição conveniada é liderada pelo Centro de Convivência Mão Amiga, seguido pelo Instituto Moreira de Souza. É digno de nota que as instituições com maior número de encaminhamento não são conveniadas com a rede municipal de ensino. Dentre estas, cite-se a Casa da Esperança, instituição que, apesar de privada, recebe um alto quantitativo de encaminhamentos sem um convênio correspondente. Por outro lado, chama atenção o fato de que instituições como a AACE e a Associação Pestalozzi do Ceará foram, a despeito da existência de convênios, mencionadas apenas 1 e 2 vezes, respectivamente. Das instituições conveniadas, apenas o Instituto Fillippo Smaldone não foi citado pelas escolas.

Em virtude deste panorama, pode-se entender que os maiores desafios na realização desta estratégia 10 consistem em:

- i. promoção de um esclarecimento amplo acerca dos convênios já existentes, disseminando seus termos, objetivos e metas;
- ii. manutenção de um controle sobre os encaminhamentos realizados, de forma a possibilitar uma gestão de qualidade dos serviços prestados aos estudantes com deficiência;
- iii. manutenção de uma interação entre as instituições especializadas e as escolas regulares, possibilitando um alinhamento de esforços e perspectivas educacionais;
- iv. reavaliação, por parte da gestão, da existência de convênios com entidades que, na prática, não recebem estudantes com deficiência, averiguando-se os motivos da má-distribuição de tais encaminhamentos

Quanto ao cumprimento da estratégia 13, relativa à realização de convênios com instituições que possam oferecer apoio psicológico aos profissionais da educação e familiares, veja-se que apenas em 2 das escolas investigadas reportou-se existência de convênios neste sentido, conforme gráfico 28. O gozo de atendimento psicológico pelos membros da comunidade escolar apresenta-se como essencial, dado que a saúde psíquica e mental destes influencia diretamente na manutenção de um ambiente propício ao paradigma da inclusão. Assim, veja-se que, das escolas que relataram resistência ou falta de apoio familiar (20 do total), nenhuma afirmou possuir convênios com instituições públicas de apoio psicológico, o que pode ser um indicativo dos prejuízos causados pela falta de suporte psicológico.

Gráfico 28 – Convênios com instituições de atendimento psicológico



Fonte: GTEI, 2017.

Referido cenário de inexistência de apoio a ser realizado por profissionais essenciais na promoção do paradigma da inclusão educacional é comprovado ainda pela análise do cumprimento da estratégia 19 nas escolas investigadas, referente à garantia da presença de profissionais da área de Psicologia e Assistência Social com vistas ao atendimento educacional nas unidades escolares. O texto desta estratégia refere-se diretamente à garantia de que as escolas contem com equipes multidisciplinares em seus quadros funcionais. Nada obstante, veja-se que em nenhuma das escolas se relatou a garantia de profissionais da área de psicologia e assistência social, indicando uma total ausência de efetivação desta estratégia no contexto das escolas investigadas. Cumpre destacar que esta é uma das duas únicas estratégias do PME 2015-2025 no que se refere à educação especial na qual resta fixado um termo temporal específico para realização, qual seja o interregno de 5 anos, iniciando-se a contagem a partir da vigência, de sorte que na data de finalização deste trabalho, em dezembro de 2017, aproximadamente metade do lapso temporal destinado à realização desta estratégia já havia transcorrido.

Em resposta fornecida pela CEDESP da COEF no âmbito do PA N° 2016/364556, foi reportado exatamente o mesmo conteúdo no que diz respeito à realização das estratégias 13 e 19, consistente em “ação a ser realizada a partir de 2017”, sem que se explicitasse planejamentos ou metas. Em resposta complementar posterior, afirmou-se – também considerando a mesma resposta para ambas as estratégias 13 e 19 – que reuniões com IES seriam promovidas nos meses de agosto e setembro de 2017 para promover referidos convênios⁸⁷³. É preciso destacar que esta resposta, além de não informar com quais IES a gestão iria se reunir, explicita um entendimento da gestão de que o termo “instituições públicas que possam fornecer apoio psicológico” refere-se apenas as instituições de ensino superior, deixando de mencionar qualquer expectativa de parceria com outras entidades não universitárias. A previsão de que a realização da estratégia 19 só venha a se efetivar por meio de parcerias dessa natureza denota a inexistência de previsão de contratação de assistentes sociais e psicólogos como funcionários públicos, o que fragiliza a perspectiva de garantia da presença destes profissionais nas unidades escolares.

Tendo em vistas os resultados obtidos, é possível afirmar que inexistente, atualmente, atendimento psicológico satisfatório de todas as famílias de estudantes com deficiência e de profissionais da educação. Do mesmo modo, não estão garantidas a presença dos profissionais da psicologia e do serviço social nos contextos escolares, com vistas à formação de equipes multidisciplinares. Ademais, o teor das respostas oficiais fornecidas denota, em face deste

⁸⁷³ Até o momento de finalização deste trabalho, em dezembro de 2017, o órgão não havia fornecido novas informações acerca da efetiva realização de citadas reuniões ou de seus possíveis resultados.

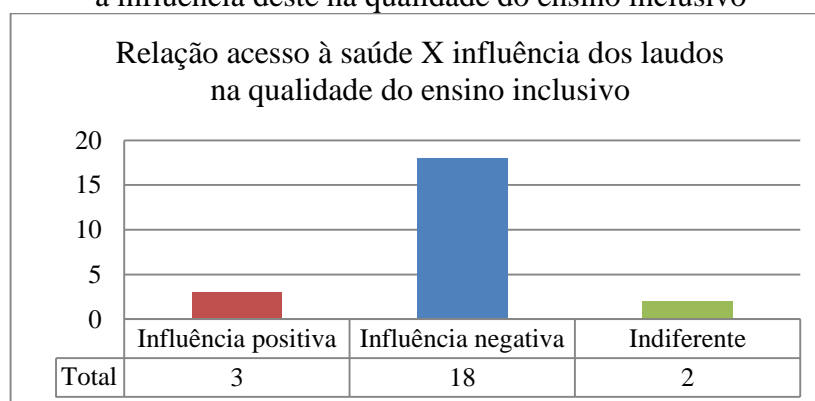
cenário deficitário, uma ausência de ações consistentes no sentido de promover tais estratégias. Por estes motivos, pode-se entender que os maiores desafios identificados na realização das estratégias 13 e 19 são os seguintes:

- i. levantamento das entidades aptas a prestar apoio psicológico aos familiares dos estudantes com deficiência e profissionais da educação;
- ii. estruturação de um planejamento claro quanto ao processo de encaminhamento para referidas instituições, com garantia de resguardo da saúde mental dos membros da comunidade escolar.

Por fim, na análise dos apoios fornecidos do âmbito da educação geral, é possível mencionar a estratégia 20, referente à realização sistemática de parcerias com a SMS para diagnosticar com laudo, quando necessário, os estudantes-público da educação especial. A presença de estudantes não-laudados é uma realidade existente em quase todas as instituições de ensino municipais com estudantes com deficiência, tendo sido identificada em 29 das 30 escolas averiguadas. Nestas, reportou-se que os motivos para ausência de laudo são a dificuldade de acesso à saúde e a resistência ou a falta de apoio da família, sendo que 9 escolas relataram exclusivamente o primeiro, enquanto 6 relataram apenas o segundo. A conjunção dos dois como fatores de influência na ausência do laudo foi reportada em 14 escolas.

Sobre isto, veja-se que, de acordo com gráfico 29 abaixo, em 23 das escolas mencionou-se a falta de acesso à saúde como motivo determinante para a ausência de laudo. Destas, em 3 houve avaliação do modo como o processo de diagnóstico está estruturado atualmente como influência positiva na qualidade de ensino. Em 2 respondeu-se que a estrutura de tal processo é indiferente à qualidade do ensino inclusivo e em 18 entendeu-se que o processo de diagnóstico, tal como está, prejudica a qualidade do ensino inclusivo, sendo uma influência negativa.

Gráfico 29 – Relação entre dificuldade de acesso à saúde como motivo da ausência do laudo e a influência deste na qualidade do ensino inclusivo

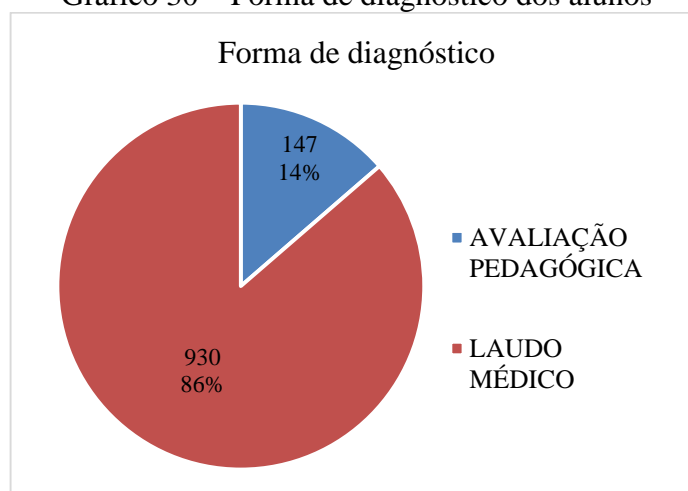


Fonte: GTEI, 2017.

Em conformidade com a Nota Técnica Nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, para fins de AEE, o laudo médico não se faz necessário, “uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico”. Este documento pode, por outro lado, ser considerado um anexo ao Plano de AEE do estudante com deficiência, sendo mais um dentre os todos instrumentos que auxiliam na composição de tal planejamento. Destarte, não se trata de um documento obrigatório, mas apenas complementar ao rol de informações sobre o aluno e somente quando a escola assim julgar pertinente.

Neste sentido, veja-se que os estudantes com deficiência podem ser registrados como tais tanto por meio de avaliação pedagógica como por meio de laudo médico, denotando-se, em gráfico 30 abaixo, um alto quantitativo (86% dos estudantes matriculados no total de escolas investigadas) de alunos cujo registro restou obtido por meio de diagnóstico médico. Ressalte-se que o levantamento do número total de estudantes com deficiência reportado como sem laudo médico atingiu o montante de 212 alunos, sendo que em duas escolas – A3 e F2 – reportou-se a impossibilidade de se identificar com precisão o quantitativo total de alunos não laudados.

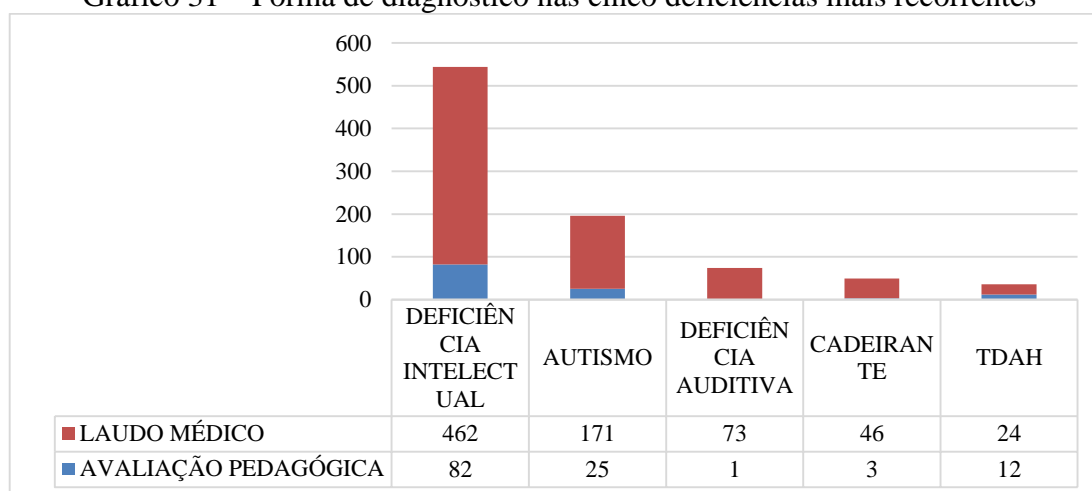
Gráfico 30 – Forma de diagnóstico dos alunos



Fonte: GTEI, 2017.

Um fator que chama atenção é o fato de que as avaliações pedagógicas referenciam, em seu parecer oficial, um diagnóstico típico do saber médico, mesmo quanto realizadas por pedagogos ou psicopedagogos. Neste sentido, veja-se em gráfico 31 a seguir, que, das deficiências mais recorrentes, 82 estudantes qualificados como com deficiência intelectual e 25 estudantes qualificados como com autismo tiveram tal diagnóstico obtido por meio de avaliação pedagógica.

Gráfico 31 – Forma de diagnóstico nas cinco deficiências mais recorrentes

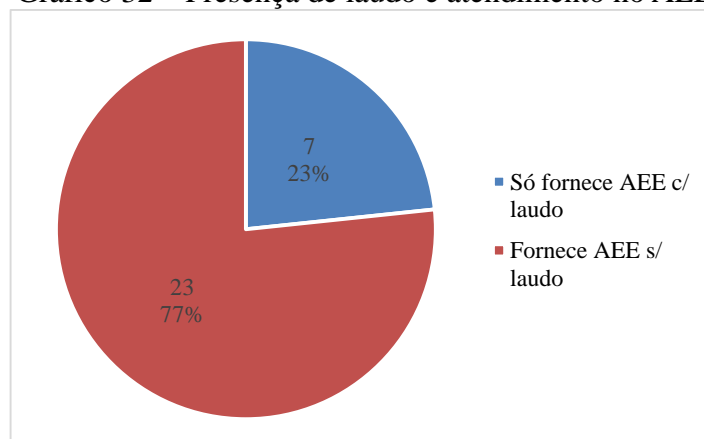


Fonte: GTEI, 2017.

Apesar de o laudo médico não ser obrigatório e de a realização do AEE não estar condicionada a este documento, notou-se uma priorização dos estudantes com laudo em determinados assuntos. Neste sentido, veja-se que nas escolas E1 e C1 afirmou-se diretamente que há prioridade no fornecimento do AEE aos estudantes com laudo médico. Observe-se que na escola E4 se apontou que há alunos que, por não terem laudo, não estão registrados no SGE (Sistema de Gestão da Educação) como alunos com necessidades educacionais especiais, sem referenciar, contudo, quais orientações foram adotadas para que assim se proceda.

Ademais, conforme gráfico 32 abaixo, em sete das escolas entrevistadas apontou-se que o laudo médico é essencial para o AEE, em contradição com a Nota Técnica Nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, que aponta justamente a inexistência de obrigatoriedade de diagnóstico médico para que o estudante possa estar inserido no AEE. Veja-se, por fim, que em uma das escolas em que se respondeu que o fornecimento do AEE se dá apenas na presença do laudo - D2 -, afirmou-se esta é uma diretriz do distrito ao qual está vinculada – Distrito 4.

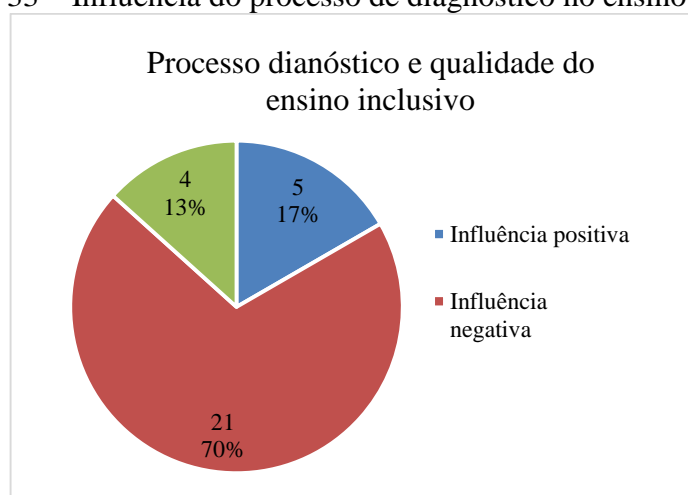
Gráfico 32 – Presença de laudo e atendimento no AEE



Fonte: GTEI, 2017.

Ademais, apesar de não existir nenhum normativo ou regulamento que vincule o atendimento educacional à busca pelo laudo, a obtenção deste é reportada frequentemente como um fator de influência na qualidade do ensino. Neste cenário, cumpre destacar, face a gráfico 33 a seguir, que em 21 escolas identificou-se o processo deficitário de diagnósticos médicos como uma influência negativa, o que qualifica este fator como o terceiro mais citado neste quesito. Em 5 escolas relatou-se como fator de influência positiva o estado do processo de diagnóstico, enquanto em 4 se entendeu este fator como indiferente. A quantidade de escolas que consideram o laudo como uma influência na qualidade do ensino inclusivo – 26 – denota a relevância que este desempenha no entender dos profissionais de educação entrevistados.

Gráfico 33 – Influência do processo de diagnóstico no ensino inclusivo



Fonte: GTEI, 2017.

Nada obstante, nem todas as escolas reconhecem o processo de laudar os estudantes com deficiência como vantajoso para a promoção do paradigma educacional inclusivo. É o caso da escola F3, na qual se relatou que a aquisição do laudo gera, não raro, a resignação da família na ideia de que o estudante jamais aprenderá e que, portanto, não há necessidade estar inserido em serviços educacionais.

Chamou atenção, ainda, a afirmação realizada em escola C2, no sentido de que as provas externas avaliativas – SPAECE e Prova Brasil, por exemplo – são discriminatórias e geram pressão pelo laudo. Referida percepção pode se basear no fato de que a prova SPAECE não é aplicada quando se trata de estudante com deficiência, em virtude do constante em Portaria Nº 0998/2013-GAB, na qual consta que não se contabiliza no cálculo da participação e da proficiência os estudantes com deficiência, devidamente comprovada por laudo, parecer, atestado ou declaração, expedidos, exclusivamente, por profissional médico. O não-cômputo

dos estudantes com deficiência em tais índices pode se configurar, portanto, como um dos fatores de motivação da busca pelo laudo médico.

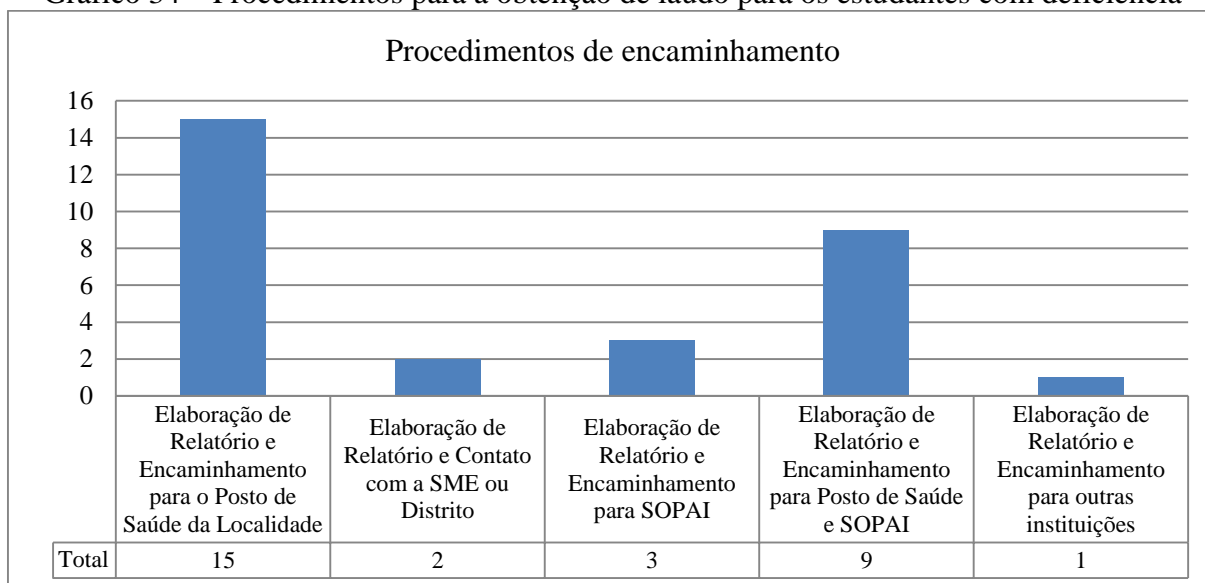
Diante deste cenário, cumpre entender a necessidade que condiciona a busca pelo laudo visada nestas parcerias, conforme ressaltado no texto da estratégia, de forma que se deve questionar: no contexto educacional, quando o laudo médico é necessário? Por que e em que medidas as entidades educacionais devem estar vinculadas especificamente ao laudo médico na prestação de um serviço que é educacional? Seria referida busca pelo laudo médico condizente com os pressupostos que animam o paradigma da inclusão? As respostas para tais questionamentos demandam, contudo, uma investigação que foge aos limites desta dissertação, sendo certo que, para garantir o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva, é preciso entender o laudo médico e o acesso à saúde como uma das medidas de apoio no sistema educacional geral e não como condicionantes para o gozo de serviços educacionais pertinentes, como o AEE.

Por fim, cumpre ainda ressaltar que se verificou existência de escolas em que há inconsistência nos laudos, como na escola F3, na qual reportou-se o registro no SGE de aluna com deficiência intelectual na categoria de cadeirante e de aluno cego registrado na categoria de aluno com baixa visão. Ainda nesta escola, a equipe entrevistada reportou a existência de crianças que estão laudadas como pessoas com deficiência intelectual, mas que, na avaliação dos entrevistados, possuem dificuldades de aprendizagem causadas pelo contexto social em que estão inseridas e não por motivos de deficiência.

Quanto ao procedimento adotado para a obtenção dos laudos médicos, veja-se que, conforme gráfico 34 abaixo, em metade das escolas investigadas reportou-se que o processo para obtenção do diagnóstico médico envolve a elaboração de relatório pelo Profissional do AEE lotado na escola com posterior encaminhamento do estudante para o Posto de Saúde da localidade.

Em 9 das escolas relatou-se encaminhamento para Posto de Saúde da localidade e para o SOPAI (Sociedade de Assistência e Proteção à Infância de Fortaleza - Hospital Infantil). Em 3 instituições educacionais reportou-se encaminhamento exclusivo para o SOPAI, enquanto apenas 1 escola reportou encaminhamento para outras instituições que não as mencionadas. Somente 2 das escolas investigadas reportaram não encaminhar diretamente para uma instituição de saúde, promovendo, para a obtenção do laudo, o contato com a SME ou o Distrito Educacional.

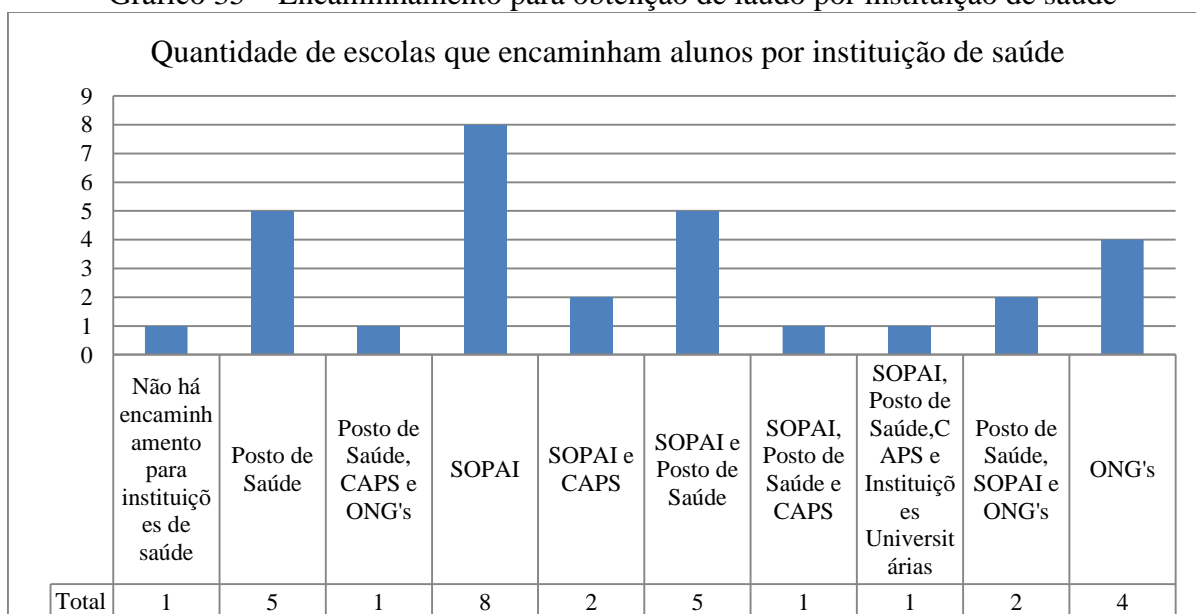
Gráfico 34 – Procedimentos para a obtenção de laudo para os estudantes com deficiência



Fonte: GTEI, 2017.

Quando interpeladas, contudo, sobre para quais instituições de saúde as equipes das entidades entrevistadas realizavam encaminhamentos de estudantes com deficiência, notou-se uma variedade maior de entidades. Ressalte-se que neste quesito os profissionais entrevistados ficaram livres para referenciar quaisquer instituições, de sorte que mais de uma pode ter sido reportada em cada entidade investigada. Neste sentido, veja-se, em gráfico 35, que a entidade mais referenciada como de encaminhamento para obtenção de laudo foi o SOPAI, tendo sido mencionado 19 vezes. A segunda entidade mais reportada foi o Posto de Saúde da localidade, tendo sido citado em 14 das escolas investigadas.

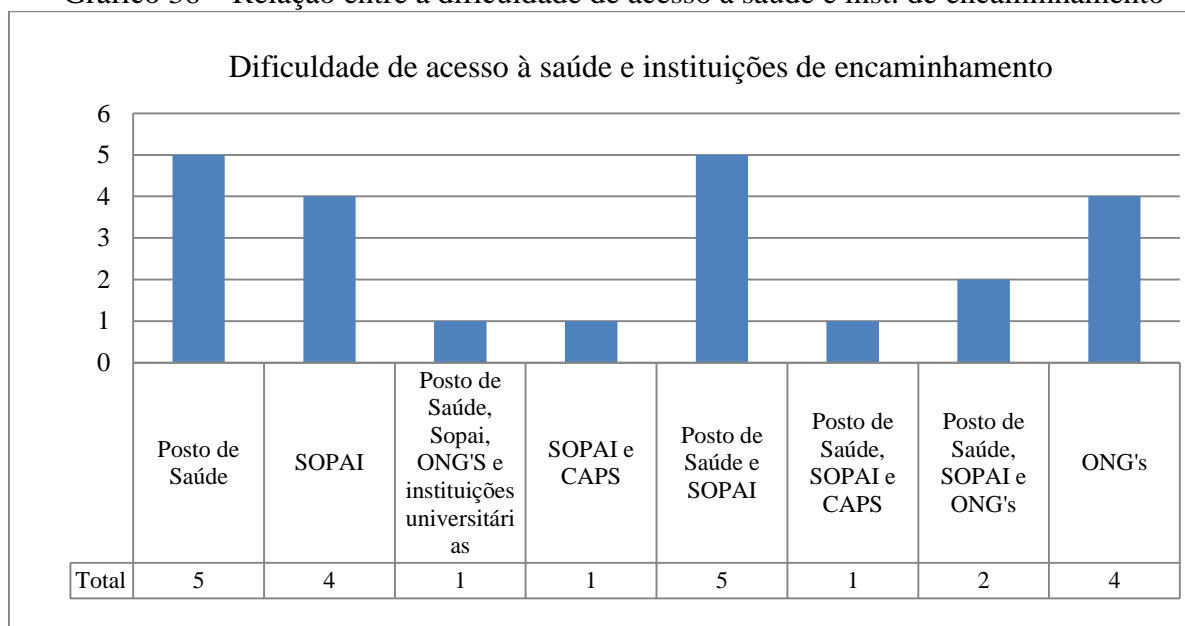
Gráfico 35 – Encaminhamento para obtenção de laudo por instituição de saúde



Fonte: GTEI, 2017.

Ademais, é possível perceber que, ao se analisar a relação entre as escolas que apontaram dificuldades no acesso à saúde e as entidades de saúde para as quais se realiza encaminhamentos, em 14 escolas relatou-se encaminhamento de alunos para o Posto de Saúde; e em 14 reportou-se que tal encaminhamento é feito para o SOPAI. Apenas uma instituição educacional relatou encaminhar alunos para Instituições Universitárias.

Gráfico 36 – Relação entre a dificuldade de acesso à saúde e inst. de encaminhamento



Fonte: GTEI, 2017.

A quantidade de encaminhamentos para a entidade chamada SOPAI salta aos olhos, tendo sido mencionada em diversas entrevistas. Neste sentido, na escola F2 apontou-se que há posto de saúde no bairro, que conta com clínico geral, mas não conta com pediatra, de forma que o SOPAI é o ponto principal de encaminhamento para obtenção de laudo. Situação similar restou reportada na escola F5, na qual se apontou que há um posto ao lado da escola com pediatra, mas sem neuropediatra, em virtude do que o encaminhamento geral é para o SOPAI. Ressalte-se ainda que nas escolas C1, C2 e C5, reportou-se a existência de relatos, feitos pelos pais dos estudantes com deficiência de atendimento de baixa qualidade e demorado em referida entidade. Por fim, foram frequentes os relatos de que o atendimento prestado nesta instituição depende da internação do estudante durante o período mínimo de 3 dias, findo o qual o estudante recebe alta com uma requisição para realização de mais exames médicos.

Em virtude desta situação atípica, a equipe do GTEI atuou no sentido de buscar entender a situação do SOPAI enquanto entidade conveniada da gestão educacional, obtendo a informação, prestada em 30 de junho de 2017, em conformidade com ata de reunião constante

em páginas 595A/595B do PA N° 2016/364556, que o contrato existente entre o Município de Fortaleza e o SOPAI não possui previsão de atendimento ambulatorial, sendo esta entidade contratada apenas para internação. Neste sentido, ausente ou presente a necessidade de internamento do estudante nesta instituição no processo de averiguação da deficiência, a internação seria realizada, de toda maneira, sob a égide do instrumento contratual firmado. Nesta ocasião, obteve-se igualmente a informação de que a renovação do contrato referido dar-se-ia em dezembro de 2017, quando seria incluída a prestação de serviço ambulatorial⁸⁷⁴.

Ainda em virtude da atuação do GTEI, firmou-se o chamado Pacto da Saúde-Educação, constante em páginas 711-713 do PA N° 2016/364556, a partir do qual se estabeleceu um fluxo para marcação de consultas. A partir deste, o encaminhamento direto da escola para as entidades de saúde não está possibilitado, devendo a escola encaminhar para o Distrito Educacional a qual está vinculada, que se encarrega da articulação com a Coordenação Regional de Saúde. Posteriormente a referida articulação, o assessor do posto de saúde comunicará ao distrito as datas de consulta, ficando este órgão responsável por comunicar às escolas, que, por sua vez, informam às famílias. Apenas após as consultas nos postos de saúde, os estudantes poderão ser encaminhados para o SOPAI, para o Centro de Especialidades Médicas José de Alencar (CEMJA), para os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e para as instituições conveniadas.

Por todo o analisado, são os seguintes os desafios identificados no cumprimento da estratégia 20:

- i. alinhamento do entendimento acerca da necessidade do diagnóstico médico com o promanado dentro do paradigma da inclusão;
- ii. disseminação da desnecessidade da existência de laudo médico para que o estudante com deficiência possa ser atendido no AEE;
- iii. uniformização do procedimento oficial para a obtenção de laudos médicos;
- iv. supervisão do atendimento prestado nas instituições de saúde conveniadas, postos de saúde e demais entidades não-governamentais, com vistas a manter um controle de qualidade.

4.2.3 Análise de resultados acerca do apoio individualizado (estratégias 2, 3, 9 e 16)

Em análise às medidas de apoio individualizadas, foi possível identificar no PME 2015-2025 a existência de quatro estratégias que se articulam com sua efetivação, quais sejam as de

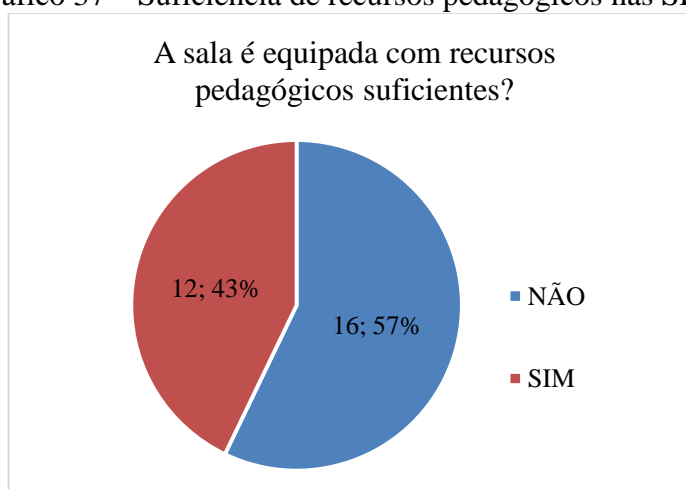
⁸⁷⁴ Até o momento de finalização deste trabalho, em dezembro de 2017, o órgão não havia fornecido novas informações acerca da alteração do contrato e da inclusão de atendimento ambulatorial.

números 2, 3, 9 e 16. A primeira destas, referente à ampliação das SRM nas quais é prestado o AEE, alinha-se à noção de que este serviço pertence à estrutura de funcionamento das chamadas escolas regulares. Nesse sentido, veja-se que 28 das escolas investigadas afirmaram possuir SRM, sendo que as duas escolas sem tal estrutura relataram encaminhar para outra instituição.

Ressalte-se que em uma das escolas sem SRM reportou-se que os estudantes não são atendidos na instituição para as quais são encaminhados, em virtude de conflito do tráfego na localidade, que impede o trânsito de uma instituição educacional para a outra. Ademais, das 28 escolas que afirmaram contar com a estrutura de SRM, em 13 relatou-se que há o fornecimento do AEE a estudantes com deficiência de outras instituições, sendo que o total de estudantes recebidos totaliza o montante de 91 estudantes. Tal quantitativo não está contabilizado no total de estudantes matriculados nas escolas investigadas, dado que sua matrícula foi efetivada em outras instituições.

Como apontado, as SRM cumprem um papel importante na promoção da inclusão, ao possibilitarem o fornecimento de atendimento das demandas individualizadas de apoio, de sorte que a qualidade de suas estruturas deve ser condizente com o relevante papel desempenhado. Neste sentido, averiguou-se nas escolas investigadas a percepção dos entrevistados acerca das condições das SRM, questionando-se, inicialmente, pela existência ou inexistência de suficiência dos recursos pedagógicos. Conforme se infere de gráfico 37 abaixo, em 16 escolas se apontou a insuficiência destes recursos, enquanto em doze se reportou a suficiência. Cumpre destacar que, na resposta deste quesito, o grupo entrevistado esteve livre para definir tanto o que se entende por “recursos pedagógicos” quanto por suficiência.

Gráfico 37 – Suficiência de recursos pedagógicos nas SRMs



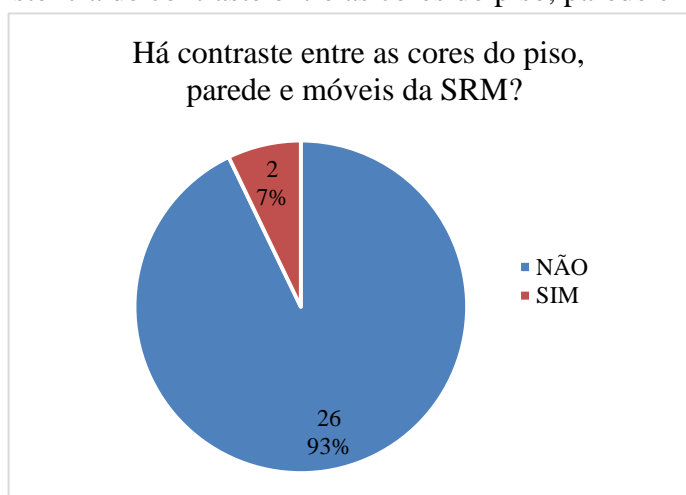
Fonte: GTEI, 2017.

Além da suficiência de recursos, a percepção dos entrevistados acerca da estrutura física

e arquitetônica da SRM também restou interpelada na investigação. Sobre isto, questionou-se primeiramente sobre a existência de contraste entre as cores do piso, paredes e móveis da sala em questão, obtendo-se a quase totalidade das SRM das escolas não conta com este requisito de acessibilidade (26 do total de 28), enquanto em apenas 2 se reportou que este recurso está presente.

Veja-se que em todas as escolas investigadas nas quais estão matriculados estudantes com baixa visão – B4, E1, F1, F3 e F5 – reportou-se a inexistência de contraste entre as cores de pisos, paredes e móveis. A inexistência deste fator, já identificada em outras pesquisas como geradora de problemas para questões de acessibilidade em SRM⁸⁷⁵, impacta a qualidade da estrutura deste espaço, na medida em que “o contraste visual entre superfícies adjacentes facilita a percepção e a legibilidade da informação desejada pelas pessoas com deficiência visual”⁸⁷⁶, de maneira a permitir o entendimento de diferentes planos e níveis, possibilitando, assim, a orientação espacial.

Gráfico 38 – Existência de contraste entre as cores do piso, parede e móveis nas SRMs



Fonte: GTEI, 2017.

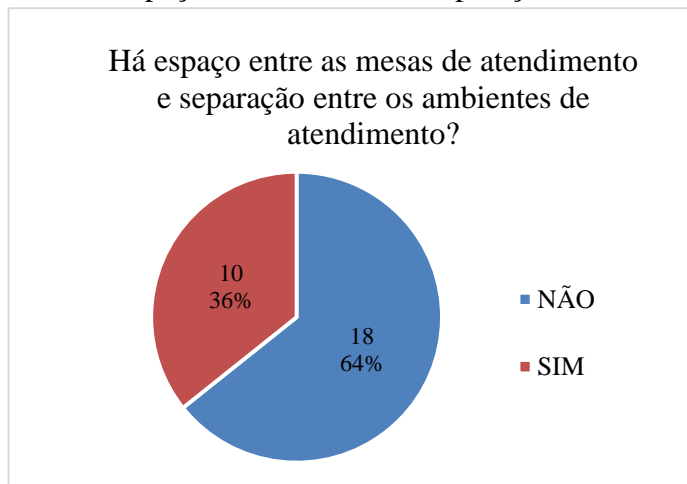
No que se refere à disposição do espaço dentro da SRM, 10 (36%) escolas afirmaram possuir espaço entre as mesas de atendimento e separação entre os ambientes, enquanto 18 (64%) escolas afirmaram não dispor do espaço entre as mesas, nem da separação entre os ambientes, de forma que em 20 escolas toda a SRM consiste em um compartimento único para atendimento, planejamento e realização de todos os tipos de atividades. Veja-se que

⁸⁷⁵ Cf. COSTA, Silvia Kimo; SILVA JUNIOR, Milton Ferreira da. Dispositivos Políticos, aspectos arquitetônicos de instituições de ensino e formas de inclusão e exclusão social na territorialidade sul baiana. Revista Oculum Ensaios, v. 11; n. 1; 2014, pp. 97-117

⁸⁷⁶ Seção B.5 do Anexo B – Fatores relevantes do projeto – da NBR 9050.

especificamente em duas escolas – A4 e C1 – reportou-se que a SRM possui dimensões reduzidas, fazendo-se necessária uma ampliação.

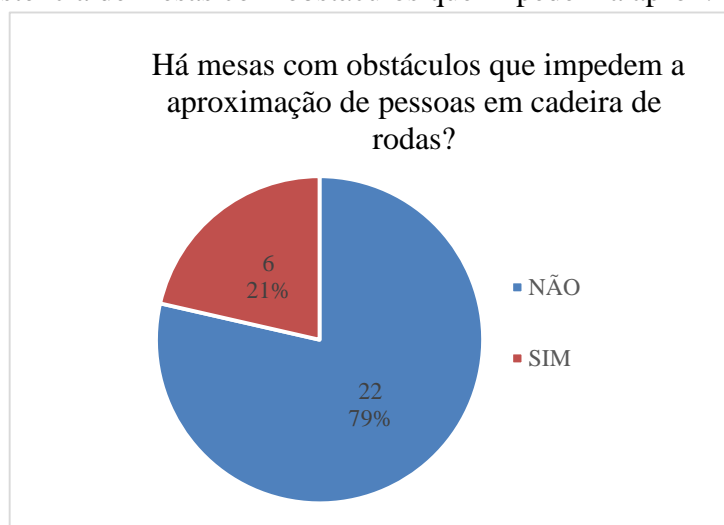
Gráfico 39 – Existência de espaço entre as mesas e separação entre os ambientes nas SRMs



Fonte: GTEI, 2017.

Conforme constante em gráfico 40 abaixo, obstáculos que impedem a aproximação de pessoas em cadeira de rodas não são uma realidade comum nas escolas investigadas. Em 22 (79%) das escolas, se reportou que referidos obstáculos inexistem, enquanto apenas 6 escolas relataram tal problemática. A determinação dos parâmetros antropométricos fixados para balizar o dimensionamento dos espaços, de modo a garantir a locomoção de pessoas em cadeiras de rodas, encontra-se presente nas seções 4.2 e 4.3 da NBR 9050.

Gráfico 40 – Existência de mesas com obstáculos que impedem a aprox. de p.c.r. nas SRMs

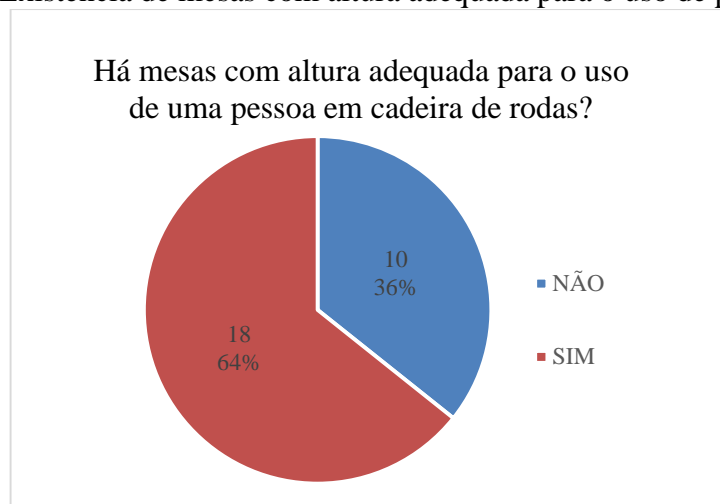


Fonte: GTEI, 2017.

Ainda referente ao acesso das pessoas em cadeira de rodas aos recursos da SRM, em 18 (64%) das escolas reportou-se a existência de mesas com altura suficiente para o uso deste

público, enquanto 10 (36%) não possuem mesas com altura adequada. Ressalte-se que as dimensões e características de mesas consideradas acessíveis constam em seção 9.3.1 da NBR 9050.

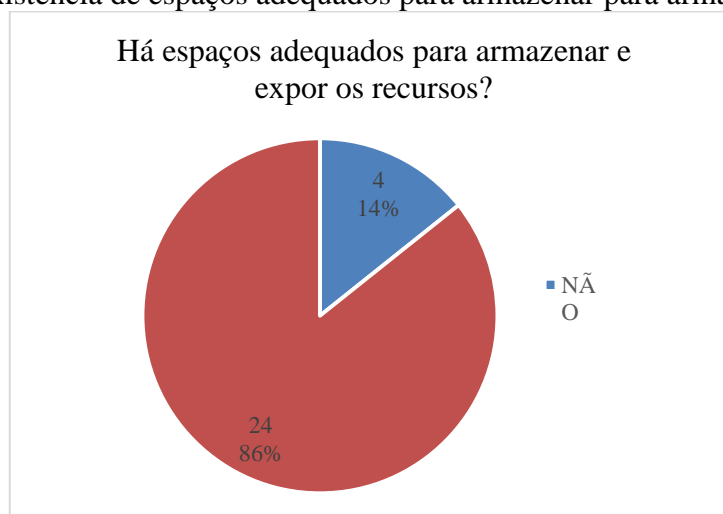
Gráfico 41 – Existência de mesas com altura adequada para o uso de p.c.r. nas SRMs



Fonte: GTEI, 2017.

Por fim, veja-se que, quanto à existência de espaços adequados para armazenar e expor material didático, flanelógrafo, quadro-negro, murais, livros, equipamentos de tecnologia assistiva, brinquedos, etc., que sejam acessíveis a todos, a maioria das escolas que possuem SRM (24 das 28) entendeu pela existência de tais elementos. Veja-se que em uma das escolas – E1 – relatou-se que, embora existam tais espaços de armazenamento, as estantes são primitivas e encontram-se em estado de baixa qualidade.

Gráfico 42 – Existência de espaços adequados para armazenar para armazenar e exp. recursos

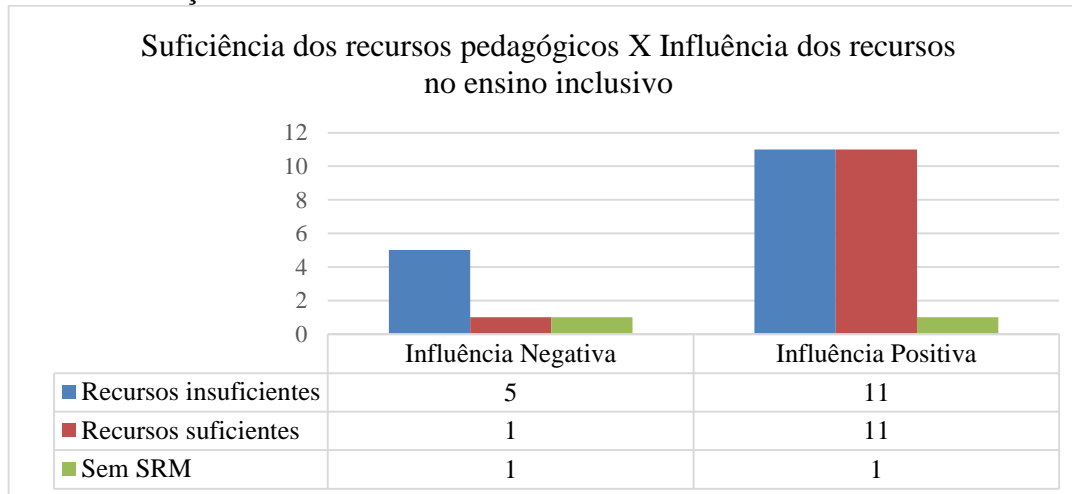


Fonte: GTEI, 2017.

É preciso destacar, em conformidade com gráfico 43 abaixo, que o estado da SRM ou de recursos pedagógicos multifuncionais foi citado em 23 escolas como um fator de influência positiva na qualidade do ensino inclusivo, configurando-se este caractere como o mais mencionado nas escolas investigadas. Apenas em 7 escolas se considerou o estado da SRM ou dos recursos pedagógicos multifuncionais como uma influência negativa na qualidade do ensino, enquanto em nenhuma referido fator foi reportado como indiferente na qualidade do ensino, o que indica sua relevância.

Por outro lado, faz-se necessário perceber que, das 16 escolas que relataram insuficiência de recursos multifuncionais, apenas 5 relataram referida insuficiência como negativa na qualidade do ensino inclusivo, enquanto 11 entenderam que tais recursos, ainda que insuficientes, configuram uma influência positiva. Ou seja, mesmo reconhecendo a insuficiência dos recursos multifuncionais, as escolas entendem, no geral, que o estado destes é positivo na qualidade do ensino inclusivo. Tal cenário pode qualificar-se como um indicativo de que, apesar da acentuada carência, há um entendimento de que estes recursos são essenciais para a manutenção da qualidade da inclusão nas escolas.

Gráfico 43 – Relação entre a existência ou suficiência de recursos multi. e a infl. na inclusão



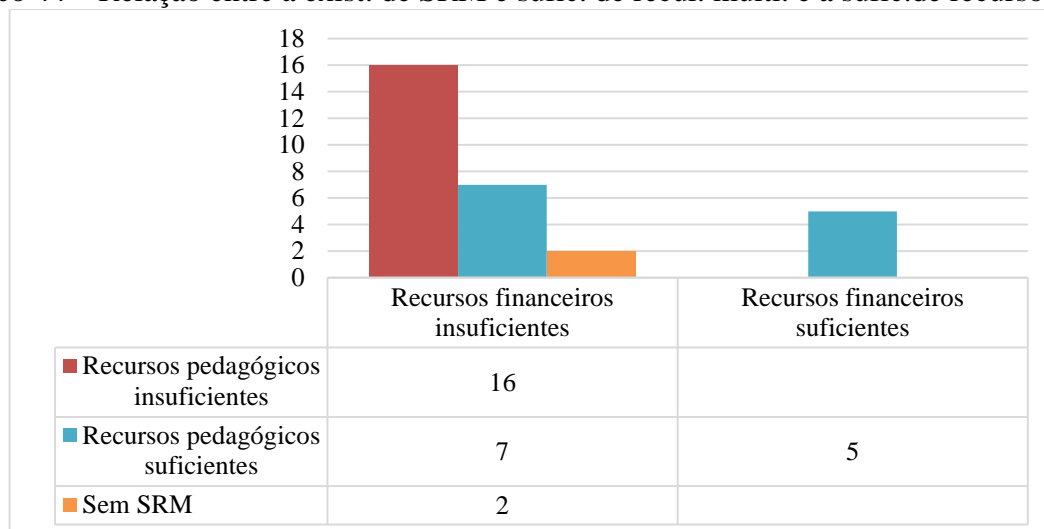
Fonte: GTEI, 2017.

Interessante destacar ainda, conforme pontuado em gráfico 44, que, quando se relacionam os relatos de suficiência ou insuficiência de recursos financeiros com os de suficiência ou insuficiência de recursos multifuncionais, estabelece-se uma relação de equivalência entre as escolas que relataram recursos financeiros e pedagógicos suficientes, quantificadas em 5.

Das 25 escolas nas quais se apontou carência nos recursos financeiros, 2 não possuíam SRM, em 7 se apontou recursos multifuncionais suficientes e em 16 se relatou insuficiência.

Deste modo, todas as escolas que relataram insuficiência nos recursos multifuncionais relataram igualmente carência de recursos financeiros, indicando uma relação de equivalência entre as percepções dos entrevistados acerca do estado de tais fatores.

Gráfico 44 – Relação entre a exist. de SRM e sufic. de recur. multi. e a sufic.de recursos finan.



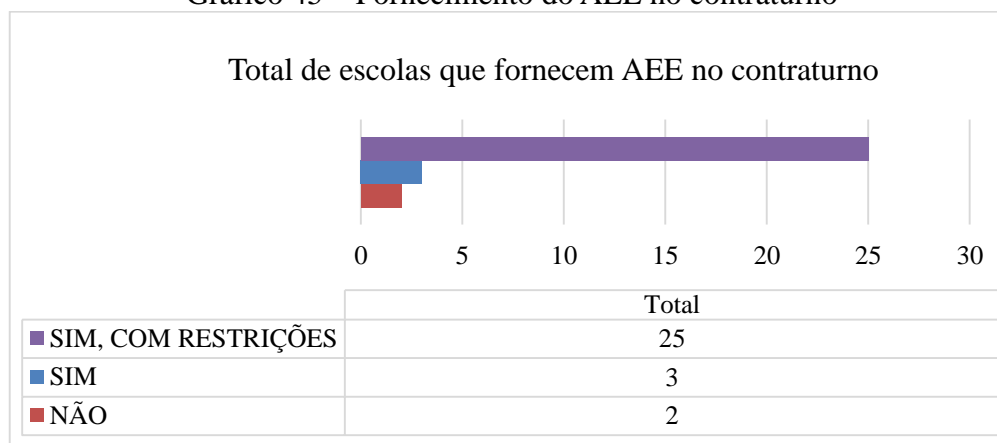
Fonte: GTEI, 2017.

Por fim, veja-se que em uma das instituições – F5 – reportou-se que a sala se encontra em péssimas condições, inviabilizando-se seu funcionamento em virtude da presença de mofo e da ausência de ar-condicionado. Na escola F2 reportou-se que a sala de SRM é empoeirada, quente e barulhenta, além de localizar-se no andar superior, sendo que não há elevadores em funcionamento. Sobre a acessibilidade, a escola E1 reportou-se que a rampa, percebida como fora dos padrões, configura-se como uma dificuldade para o acesso à SRM. Ademais, nesta mesma instituição, a mudança da localização da SRM prejudicou o acesso adaptado e acessível antes existente. Por fim, cumpre ressaltar, ainda, que na escola C2 se relatou que, apesar de existente, a SRM da instituição não passa por manutenção.

Ademais da análise da estrutura da SRM, averiguou-se a qualidade e o funcionamento do AEE neste espaço no âmbito das escolas investigadas. O AEE qualifica-se por ser um serviço complementar ou suplementar à educação regular, fornecido no contraturno – turno inverso à escolarização - sem prejuízo da participação dos estudantes nas demais atividades. Apesar de funcionar no contraturno, o AEE deve articular-se com o trabalho da sala de aula comum que o estudante contemplado frequenta, realizando atividades que se diferenciem das realizadas neste espaço, em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ao se questionar nas escolas investigadas se o AEE em tais instituições resta fornecido no contraturno, apenas em 3 respondeu-se afirmativamente, enquanto 25

reportaram que, apesar de o atendimento ser feito usualmente no contraturno, há restrições.

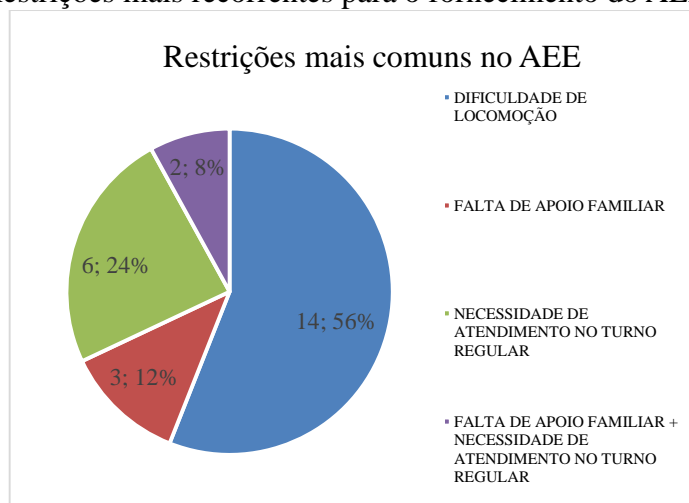
Gráfico 45 – Fornecimento do AEE no contraturno



Fonte: GTEI, 2017.

Ao se questionar os motivos pelos quais o atendimento é feito no turno, e não no contraturno, as restrições mais comuns foram as seguintes: dificuldade de locomoção no período inverso ao da escolarização, em virtude de impossibilidade de familiares conduzirem os estudantes com deficiência à escola ou da ausência de transporte escola neste período; falta de apoio familiar, em face da ausência de proatividade para levar os estudantes com deficiência neste período; e necessidade de atendimento no turno regular, por orientação da SME no sentido de que o AEE pode ser prestado na sala de aula comum ou por ausência de profissional de apoio.

Gráfico 46 – Restrições mais recorrentes para o fornecimento do AEE no contraturno

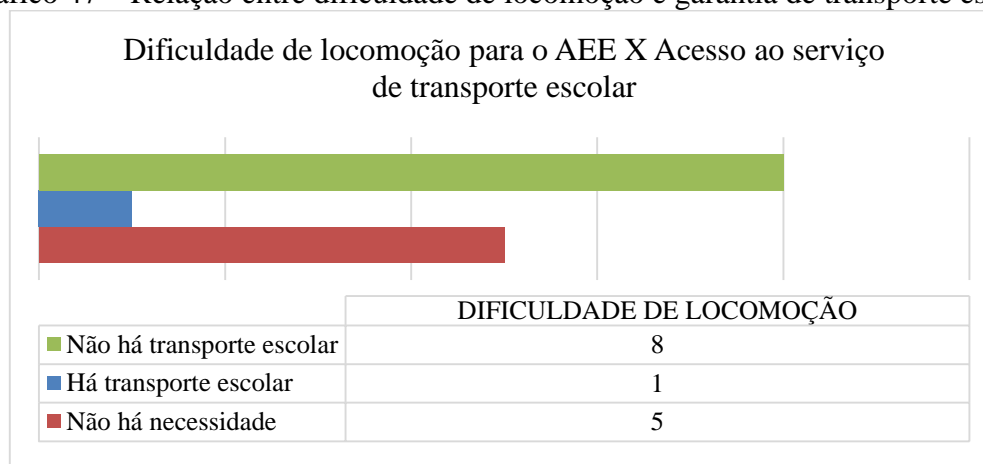


Fonte: GTEI, 2017.

Das restrições apontadas, mais da metade são relacionadas à dificuldade de locomoção dos alunos para as atividades no contraturno. Estas dificuldades de locomoção relacionam-se tanto à impossibilidade de os familiares dos estudantes conduzirem-nos às entidades escolares

quanto à ausência de transporte escolar neste período. Veja-se, de acordo com gráfico 47 abaixo, que das 14 escolas nas quais se reportou a dificuldade de locomoção como causa para AEE no turno regular, 8 relataram o não fornecimento de transporte escolar adaptado, sendo que apenas 1 indicou que há referido serviço. Em 5, relatou-se que não há necessidade de transporte escolar.

Gráfico 47 – Relação entre dificuldade de locomoção e garantia de transporte escolar



Fonte: GTEI, 2017.

A segunda restrição mais recorrente é a necessidade de atendimento do aluno no turno regular, que afeta 8 do total de escolas investigadas. Veja-se que na escola E1 reportou-se que no caso de atendimento de determinados estudantes com autismo e paralisia cerebral, o AEE é feito no turno, substituindo, quando fornecido, o ensino regular, em virtude da alta demanda por atendimentos, de sorte que a própria escola decidiu manejar os casos considerados mais delicados. Na instituição F3, reportou-se que há estudante cego que recebe AEE no turno por não existir intérprete ou profissional de apoio, de sorte que a professora do AEE fornece o serviço na sala de SRM no turno regular. Ainda, em escola D2, informou-se que a professora do AEE é sobrecarregada ao fazer as vezes de profissional de apoio, em virtude da demanda não suprida por este, relatando ainda que tal situação prejudica o atendimento dos estudantes no contraturno.

Veja-se, ainda, que o documento de Orientações Pedagógicas para o Desenvolvimento do Trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais/Atendimento Educacional Especializado da SME explica que o AEE dos estudantes do ensino fundamental pode acontecer na SRM ou na sala de aula comum mediante parceria entre professores da organização de situações de aprendizagem previstas no Plano de AEE do aluno. Ademais, em tal documento refere-se explicitamente que o atendimento de alunos com transtornos globais do desenvolvimento deve acontecer preferencialmente no contexto da sala comum, visando contribuir para sua efetiva

participação nas atividades e na rotina escolar.

Nada obstante, tais orientações não encontram reverbero nas notas técnicas, pareceres e resoluções do MEC acerca da matéria. Nesse sentido, veja-se que todos os documentos a seguir orientam para a organização deste atendimento, prioritariamente, em sala de recursos multifuncionais da própria escola, no turno inverso ao da escolarização: Nota Técnica Nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE, Nota Técnica Nº 11/2010/MEC/SEESP/GAB, Nota Técnica Nº 13/2009/MEC/SEESP/DPEE, Parecer Técnico Nº 19/2011/MEC/SEESP/DPEE, Parecer Técnico Nº 136/2010/MEC/SEESP/DPEE, Parecer Técnico Nº 14/2009/MEC/SEESP/DPEE e Resolução nº 4 CNE/CEB de 2009. Ademais, mesmo no plano municipal, o art. 12 da Resolução Nº 10 CME/CEF de 2013 estabelece que “o Sistema Municipal de Ensino deverá oferecer nas unidades escolares o atendimento educacional especializado, serviço realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização”.

Neste sentido, se desconhecem as justificativas que orientam o documento elaborado pela SME, fundamentando o fornecimento do AEE em sala de aula comum em face da necessidade. Um dos motivos para a existência de tal orientação pode ser a insuficiência dos profissionais de apoio, relatada em 7 das 8 instituições que reportaram fornecer o serviço do AEE durante o turno regular. Outro motivo pode ser a alta demanda existente em algumas instituições – sobretudo nas pesquisadas – que gera a impossibilidade de todos os estudantes serem atendidos no contraturno. O certo é que tal orientação não se encontra justificada, contradizendo a noção de que o serviço do AEE é complementar ou suplementar ao ensino regular, não podendo substituí-lo.

Por toda a análise aqui efetivada, é possível compreender que o cumprimento desta estratégia é desafiado pelos seguintes fatores:

- i. promoção do fornecimento e da manutenção dos recursos multifuncionais existentes nas SRM;
- ii. realização de medidas de acessibilidade nas SRM, sobretudo no que diz respeito às questões espaciais e de existência de contrastes de cores entre pisos, paredes e móveis;
- iii. fornecimento de transporte escolar para o deslocamento dos estudantes que frequentam o AEE devidamente no contraturno;
- iv. alinhamento do entendimento de que o AEE deve ser fornecido no contraturno, na SRM.

No tocante ao cumprimento da estratégia 3, referente à criação do cargo do profissional

de apoio e asseguarção de número suficiente de tais profissionais, veja-se nas 30 escolas visitadas existiam apenas 17 profissionais de apoio, o que corresponde a uma média de 0,56 por escola. Esses profissionais estão distribuídos na forma do quadro abaixo.

Quadro 6 – Distribuição dos profissionais de apoio nas 30 escolas

Escola	A1	A2	A3	A4	A5	B1	B2	B3	B4	B5	C1	C2	C3	C4	C5
Profissionais existentes	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	2	0	0	1	1
Escola	D1	D2	D3	D4	D5	E1	E2	E3	E4	E5	F1	F2	F3	F4	F5
Profissionais existentes	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	2	0	1	0

Fonte: GTEI, 2017.

Ademais, em conformidade com gráfico 48 abaixo, observe-se que em 15 do total das escolas investigadas não foi identificada sua presença, sendo que, nestas, em 14 se identificou demanda não suprida por profissionais de apoio, enquanto em apenas 1 escola apresentou-se não ter demanda por profissionais de apoio. Em 13 escolas, foi identificada a presença de apenas 1 profissional de apoio, sendo que em todas esta reportou-se que o número de profissionais não supre a demanda. Por fim, em 2 escolas foi relatada a presença de 2 profissionais de apoio, sendo que em 1 escola se percebeu tal quantitativo como suficiente e em 1 escola entendeu-se que tal quantitativo não supre a demanda. No total, em apenas 2 (7% do total) escolas reportou-se a informação de que a quantidade de profissionais de apoio, seja ela inexistente ou positiva, supre a demanda, enquanto 28 (93% do total) identificaram uma carência quantitativa destes profissionais.

Gráfico 48 – Quantidade de profissionais de apoio escolar nas escolas



Fonte: GTEI, 2017.

Ao questionar-se às equipes selecionadas qual seria o número ideal de profissionais de

apoio a serem lotados nas instituições, de forma a suprir as demandas da entidade educacional, chegou-se ao quantitativo total de 121 profissionais de apoio para atingir um atendimento ideal da demanda por elas percebida, representando a contratação de 104 novos profissionais de apoio. Comparando-se o número de profissionais existentes nas escolas com o número ideal, obtém-se o constante no quadro 5 abaixo, sendo possível ter uma noção panorâmica da distribuição destas demandas, concluindo-se que a média de profissionais por escola passaria a ser de aproximadamente 4.

Quadro 7 – Número de profissionais de apoio necessários segundo as escolas visitadas

Escola	A1	A2	A3	A4	A5	B1	B2	B3	B4	B5	C1	C2	C3	C4	C5
Profissionais existentes	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	2	0	0	1	1
Nº ideal de profissionais	2	4	10	3	3	0	2	3	4	3	5	10	3	2	12
Escola	D1	D2	D3	D4	D5	E1	E2	E3	E4	E5	F1	F2	F3	F4	F5
Profissionais existentes	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	2	0	1	0
Nº ideal de profissionais	3	4	5	5	3	3	1	2	3	7	6	2	2	6	3

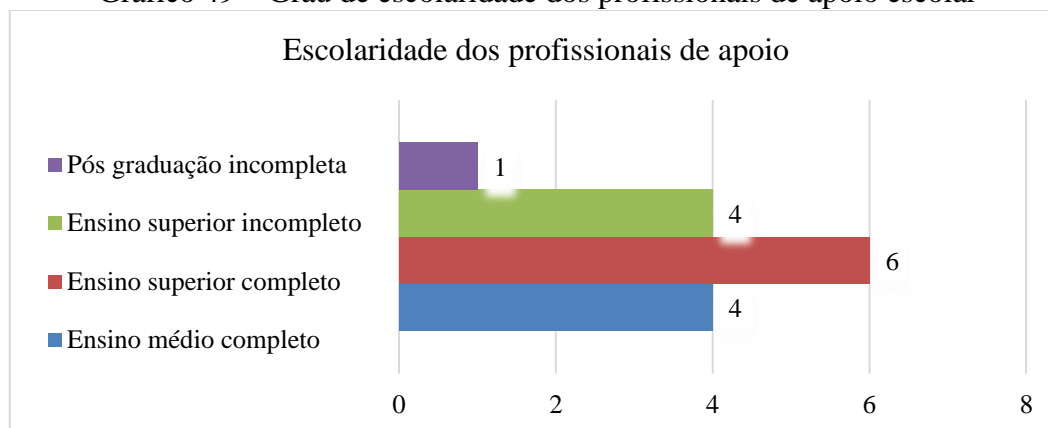
Fonte: GTEI, 2017.

Este cenário comprova uma carência acentuada de profissionais de apoio, que pode se dever a dois fatores, separada ou conjuntamente: i. ausência de orientações adequadas da gestão acerca dos quadros que ensejam a demanda por profissional de apoio; e, ii. a inexistência de um quantitativo suficiente de profissionais de apoio de modo a suprir as demandas. De toda forma, é preciso destacar que a quantidade total reportada (17 profissionais de apoio) corresponde ao apoio individualizado prestado a 1077 estudantes com deficiência, matriculados nas escolas pesquisadas, sendo possível supor que tal montante está aquém do ideal.

Veja-se, ainda, que, para efetivar as tarefas correlatas ao cargo que ocupa, o profissional de apoio precisa ter formação em educação inclusiva, apesar de não se relatar na legislação nem nos normativos administrativos uma formação mínima específica. Considerando isto, veja-se que em 7 das 15 escolas que possuem profissionais de apoio relatou-se a existência de profissionais de nível superior completo ou pós-graduação em andamento, sendo que nas demais (8) relatou-se que os profissionais lotados nas escolas possuem ensino médio completo (4) ou ensino superior incompleto (4). Ademais, ressalte-se que das escolas que relataram possuir profissionais de apoio, em 8 se apontou o preparo de seus profissionais de apoio como uma influência positiva na qualidade do ensino inclusivo, enquanto em 5 identificou-se tal fator como uma influência negativa na qualidade do ensino inclusivo. Em 2 relatou-se este fator como indiferente. Tal cenário denota, em verdade, uma total inconsistência nas formações dos

profissionais de apoio existentes, não parecendo existir um padrão acerca dos requisitos mínimos que referido profissional deve ter quanto à sua formação para que seja contratado.

Gráfico 49 – Grau de escolaridade dos profissionais de apoio escolar



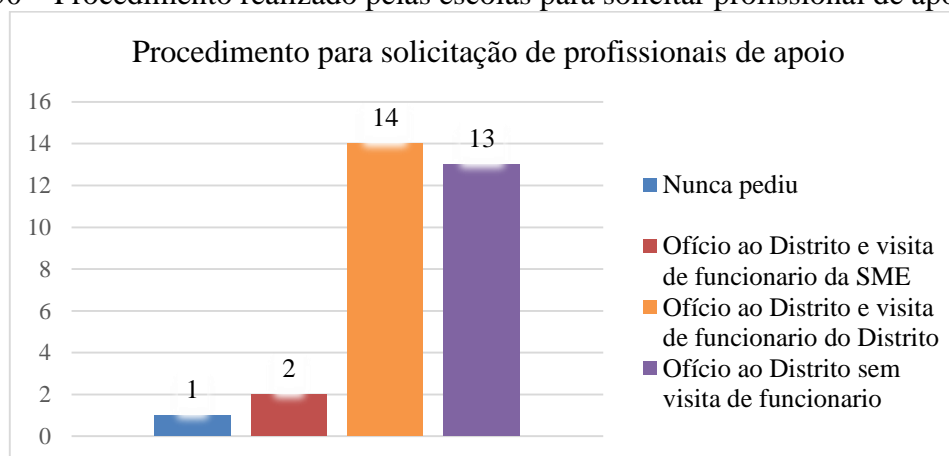
Fonte: GTEI, 2017.

Sobre o fornecimento dos profissionais de apoio nas escolas investigadas, analisou-se também a recorrência dos procedimentos de solicitação deste profissional. De acordo com informações prestadas pela SME em PA N° 2016/364556, fls. 598-600, o procedimento para solicitação de profissionais de apoio segue o seguinte fluxo: a escola solicita o profissional ao Distrito de Educação respectivo por meio de ofício; o Distrito encaminha um de seus técnicos em educação especial para verificar a necessidade efetiva de profissional na escola, emitindo, ao final, parecer técnico acerca da demanda; com base no relatório do técnico, o Distrito encaminha a carência da escola à SME; por fim, a SME realiza os trâmites para a contratação do profissional.

De acordo com gráfico 50, a maioria das escolas inicia o procedimento de forma adequada, encaminhando o Ofício correspondente ao Distrito de Educação. A partir desse ponto, no entanto, os relatos das escolas divergem. Em aproximadamente metade das escolas informou-se que ocorre a visita de um servidor do Distrito para avaliar a necessidade real do profissional solicitado, realizando então um parecer técnico referente a situação encontrada. Nada obstante, em 13 escolas informou-se que após o envio do Ofício, não há visita de qualquer servidor, nem da SME nem do Distrito, à escola. Tal realidade indica que, ainda que as escolas sigam de forma adequada o procedimento padrão, no que diz respeito ao papel delas no fluxo, a partir daí o respeito ao fluxo estabelecido é comprometido por razões externas à realidade escolar, com boa parte das escolas sem receber qualquer retorno de suas solicitações. É preciso destacar que a ausência de visita de técnico do distrito para elaborar parecer acerca da demanda pode prejudicar gravemente a efetivação desta medida de apoio, na medida em que não se baliza

o deferimento ou indeferimento de tal serviço em relatório técnico.

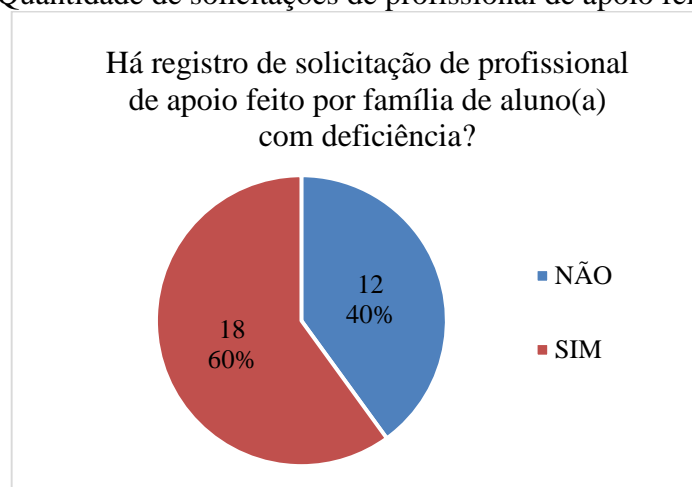
Gráfico 50 – Procedimento realizado pelas escolas para solicitar profissional de apoio escolar



Fonte: GTEI, 2017.

Observe-se ainda que em duas escolas de distritos diferentes – F3 e D2 – há relato de que estes orientam que não se solicite profissionais de apoio, uma vez que tais demandas não serão atendidas. Ademais, na escola F3, relatou-se que há a disseminação da informação de que são permitidos apenas 2 profissionais de apoio por escola, a despeito de inexistir tal restrição em quaisquer legislações ou normativos. Ainda sobre o procedimento de solicitação do profissional de apoio, questionou-se às equipes selecionadas se havia conhecimento por parte de seus integrantes de casos de pedidos de profissionais de apoio realizados pela própria família do estudante, feitos administrativa ou judicialmente, obtendo-se que em 18 das escolas visitadas há conhecimento de tais casos, o que evidencia mais uma falha na padronização das solicitações.

Gráfico 51 – Quantidade de solicitações de profissional de apoio feitas por famílias



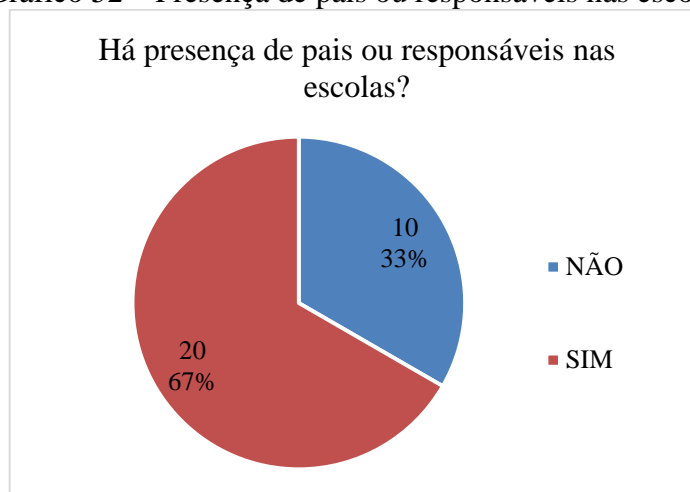
Fonte: GTEI, 2017.

Especificamente na escola C2, reportou-se que o encaminhamento é feito diretamente

para o Ministério Público. Na escola F5, relatou-se que há estudante com profissional de apoio pago pela família atuando dentro da instituição pública, em virtude da ausência de fornecimento deste serviço. Na mesma escola, reportou-se ainda que há pedidos de profissionais de apoio feitos havia mais de dois anos da visita, sem resposta. Outro apontamento interessante foi reportado pela escola E4, na qual se relatou seleção dos que "tem mais deficiência" na priorização para pedir o profissional de apoio. Ademais, na escola A2 relatou-se que há crianças que são mandadas para casa mais cedo, antes do término da aula por falta de profissional de apoio.

Os prejuízos causados pela ausência do profissional de apoio resvalam não apenas na figura específica e individual do estudante com deficiência, comprometendo igualmente a realidade dos pais ou responsáveis por tais estudantes, na medida em que muitos, não raro por solicitação da própria escola, permanecem durante o curso das atividades escolares para fazer as vezes de profissionais de apoio. 67% das escolas responderam que há casos de pais ou responsáveis presentes nas escolas para auxiliar os filhos nas atividades de higiene, alimentação e todas as outras que compõem a atribuição de profissionais de apoio.

Gráfico 52 – Presença de pais ou responsáveis nas escolas

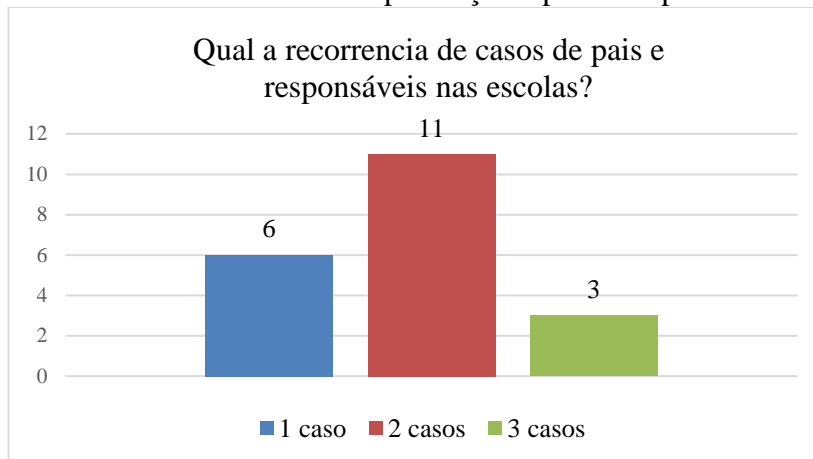


Fonte: GTEI, 2017.

Com base nessa informação, é possível destacar o impacto que a ausência de profissionais gera nas famílias das crianças e adolescentes com deficiência, exigindo a permanência dos pais para que o aluno possa estar presente às aulas. Veja-se, ademais, que além de despreparado ou despreparada para tanto, o pai, mãe ou responsável pelo estudante não deve cumprir um papel não destinado a ele ou ela, existindo potenciais prejuízos à própria noção de inclusão educacional. Nada obstante, observe-se que em 11 das escolas se reportou 2 casos de pais ou responsáveis que permanecem na escola; 3 escolas afirmaram ter 3 casos de pais

auxiliando os filhos nas atividades que seriam atribuição do profissional de apoio; por fim, 6 escolas afirmaram que possuem apenas um caso de pais nessa situação.

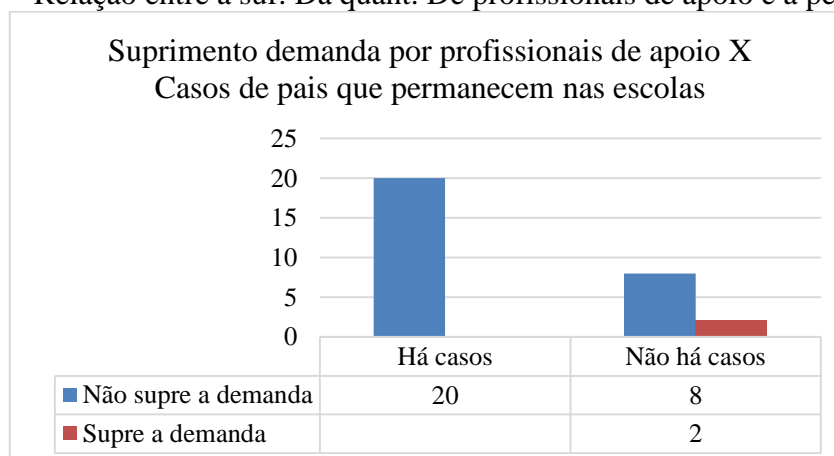
Gráfico 53 – Recorrência de casos de presença de pais e responsáveis nas escolas



Fonte: GTEI, 2017.

Em todas as escolas nas quais se reportou a presença dos familiares fazendo as vezes de profissionais de apoio relatou-se igualmente a demanda não suprimida por profissionais. Nas escolas em que se relatou que a quantidade de profissionais supre a demanda, não se reportou a existência de casos em que pais permanecem na escola, sendo que em 8, nas quais há demanda não atendida, se reportou que não há casos de pais que permanecem nas escolas. É claro que a ausência dos profissionais de apoio impacta a realidade das famílias cujos filhos necessitam desse serviço, de forma que 71% das escolas que relataram não ter a demanda por profissionais de apoio suprida possuem casos de permanência de pais e responsáveis na escola.

Gráfico 54 – Relação entre a suf. Da quant. De profissionais de apoio e a perman.de pais



Fonte: GTEI, 2017.

É preciso destacar que a estratégia se refere à criação de cargo de profissional de apoio.

Atualmente, o modo de contratação se dá por contrato de terceirização da Prefeitura de Fortaleza com a empresa Rent Serviços Empresariais, sendo que o cargo do contrato possui a rubrica “Auxiliar de Serviços Educacionais”, conforme consta em PA Nº 2016/364556, fls. 707-709. Veja-se que esta contratação, além de precarizada laboralmente, acarreta diversos problemas de gestão.

O primeiro deles diz respeito à finalização periódica dos contratos, que impede a criação de um vínculo institucional de longo prazo do profissional com a escola na qual trabalha. Por outro lado, a ruptura contratual, que periodicamente afeta aos profissionais de apoio, acarreta prejuízos também à manutenção de uma formação continuada, dado que não há garantias de que os profissionais capacitados serão recontratados a cada renovação, gerando mais gastos com promoção de capacitações. Especificamente na escola E1, reportou-se que há trocas de profissionais por indicações políticas, não se esclarecendo perfeitamente como tal articulação ocorreria. O certo é que, na escola, referidas trocas prejudicam a criação de laços entre o profissional de apoio e o estudante.

Referido cenário gerou a expedição de Notificação Recomendatória Nº09-16ªPmJ-CIV de 04 de novembro de 2016, pelo Ministério Público do Estado do Ceará e pela Defensoria Pública Geral do Estado do Ceará, que admoesta ao Município de Fortaleza a criação do cargo de profissional de apoio no prazo de 20 dias do recebimento da recomendação. Este procedimento de criação deveria se dar com o envio à Câmara Municipal de Fortaleza de Projeto de Lei para criação do referido cargo, solicitando o Regime de Urgência para a tramitação da proposição perante a Câmara, nos termos do Art. 183 do Regimento Interno da Câmara dos Vereadores de Fortaleza. Esgotado o prazo, nenhuma medida legislativa foi iniciada.

Em resposta constante no PA Nº 2016/364556 sobre a realização desta estratégia, a SME expressou que “o processo encontra-se na Coordenadoria Jurídica para a criação de 300 (trezentos) cargos de Assistente de Apoio Escolar à Educação Especial e de 06 (seis) cargos de intérprete/instrutor de libras”. Em julho de 2016, o GTEI tomou conhecimento de projeto para a criação do cargo de profissional de apoio, que estaria, à época, em trâmite administrativo, visando à criação de referido quantitativo de cargos. Contudo, conforme é possível observar em Justificativa Técnica constante em PA Nº 2016/364556, fls. 506A/509A, não havia qualquer estudo ou estimativa que fundamentasse a quantidade destacada. Por fim, a despeito de referidas incongruências, a criação do cargo restou – até a data de finalização deste trabalho, em dezembro de 2017 – sem qualquer previsão de concretização. Neste sentido, veja-se que, em termo de audiência constante em PA Nº 2016/364556, datado de 13 de novembro de 2017, a Secretária Municipal de Educação informou que “nesse momento, não há espaço para criação

de novo orçamento com vistas a viabiliza a criação de cargo nesse ano”.

Ao se questionar às equipes das escolas como qualificavam a situação do profissional de apoio – existência ou inexistência - enquanto um fator de influência na qualidade do ensino inclusivo, veja-se que a maioria (25 do total) referiu tal quesito como uma influência negativa, tendo sido então este o fator mais mencionado como negativo nas escolas entrevistadas. 4 identificaram tal quesito como uma influência positiva, enquanto apenas 1 escola entendeu referido fator como indiferente, o que denota o alto reconhecimento da relevância que este quesito tem na qualidade da educação inclusiva.

Gráfico 55 – Influência do profissional de apoio na qualidade do ensino inclusivo

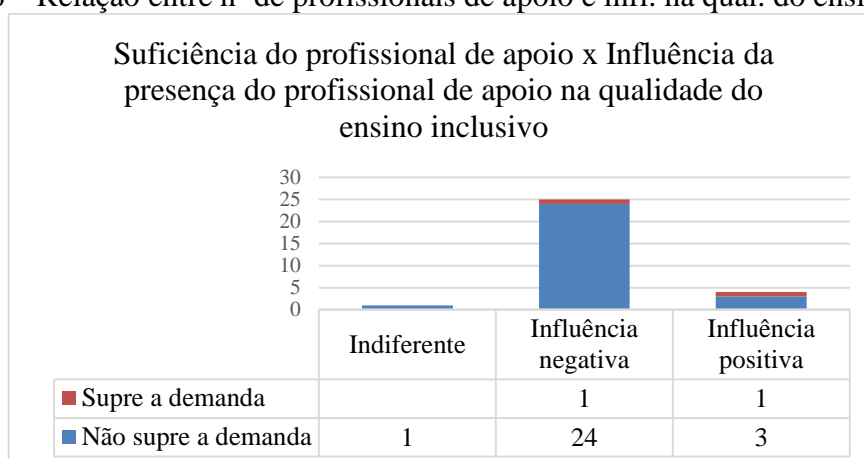


Fonte: GTEI, 2017.

Ressalte-se que, conforme gráfico 56, ao se relacionar as respostas acerca da suficiência do número de profissionais de apoio com a influência do estado deste fator na escola na qualidade do ensino inclusivo, é possível perceber que, das 25 em que se afirmou que o estado de tal fator é uma influência negativa, em 24 se reportou existência de demanda não suprida. Mesmo nas 4 escolas que apontaram tal estado como uma influência positiva houve, em 3, o relato de que o número de profissionais de apoio existentes na instituição não supre a demanda.

Por fim, na única escola em que se relatou tal quesito como indiferente na qualidade do ensino inclusivo houve também a informação de que o quantitativo de profissionais existentes não supre a demanda. Este cenário denota uma recorrência comum, nas mesmas escolas, dos relatos que expressam o estado desse fator como uma influência negativa e dos que reportam a insuficiência do número de profissionais em face da demanda existente.

Gráfico 56 – Relação entre nº de profissionais de apoio e infl. na qual. do ensino inclusivo



Fonte: GTEI, 2017.

Por todo o analisado, os maiores desafios identificados nesta estratégia são os seguintes listados:

- i. criação do cargo público de profissional de apoio, com processo de seleção e determinação de qualificação padronizados;
- ii. padronização do processo de solicitação da demanda por profissional de apoio, de forma a possibilitar o eficaz atendimento das solicitações;
- iii. alinhamento de compreensão acerca das funções desempenhadas por este profissional;
- iv. formação de um quadro de profissionais em quantidade apta a suprir as demandas e em qualidade acordante com as tarefas pertinentes ao cargo.

Ainda no que diz respeito às medidas de apoio individualizadas, é possível perceber como uma estratégia alocada dentro da conceituação de tais medidas a qualificada sob o número 9, relativa à escolarização do estudante impossibilitado de frequentar o ambiente escolar por meio do atendimento domiciliar ou hospitalar. Referida escolarização, ocorrida apenas em casos extraordinários, quando haja comprovado impedimento de atendimento da educação regular, pauta-se na disponibilização de um professor itinerante. Considerando que as equipes das escolas entrevistadas dificilmente poderiam deter informações acerca do cumprimento de tal estratégia, analisa-se aqui somente a informação prestada em sede de PA N° 2016/364556, em resposta à solicitação das ações realizadas.

Neste sentido, no que diz respeito à estratégia 9, a SME respondeu que “as demandas que são informadas à SME são atendidas com professores itinerantes, a fim de garantir os direitos de escolarização de todos os estudantes”. Similarmente a outras resposta, há uma vagueza quanto ao apontamento do número de estudantes atendidos segundo referido

atendimento hospitalar ou domiciliar, deixando-se, ainda, de explicitar que tipo de escolarização referidos estudantes recebem.

Por este motivo, apesar da ausência de informações mais detalhadas acerca do grau de cumprimento desta estratégia, é possível, a partir da pesquisa empreendida pelo GTEI, destacar como desafio à realização da estratégia 9 o necessário levantamento de informações acerca dos moldes de efetivação de tal serviço um desafio condicionante da própria verificação do grau de cumprimento desta atuação.

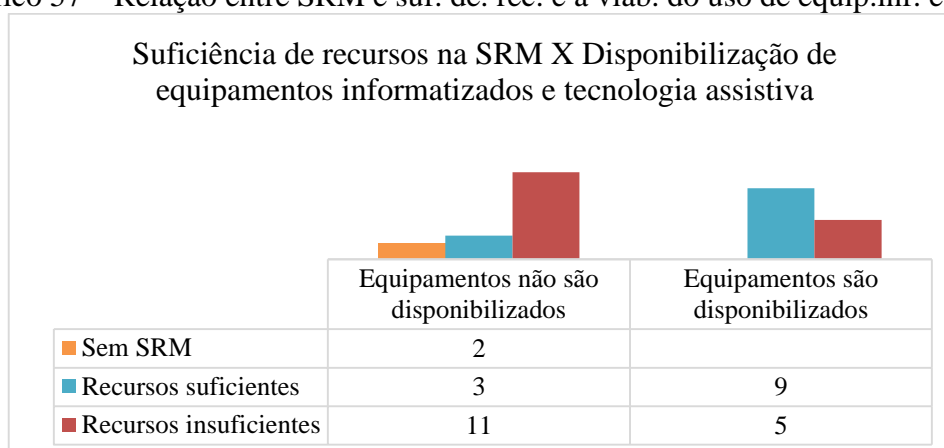
Por fim, em análise às estratégias referentes ao fornecimento de apoios individuais, selecionou-se enquanto pertinente a esta segmentação a de número 16, referente à viabilização do uso de equipamentos informatizados e de tecnologia assistiva. No tocante a esta, constatou-se, na pesquisa realizada pelo GTEI, que em 14 das escolas pesquisadas se apontou a garantia de referidos recursos, enquanto em 16 reportou-se que estes não estão ofertados.

É importante destacar que as SRM são os espaços, em geral, de manutenção de tais recursos, na medida em que o Professor do AEE se configura como o profissional encarregado de orientar o uso de recursos de Tecnologia Assistiva, segundo o art. 25, inc. VIII, da Resolução Nº10 CME/CEF de 2013, e de ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação, de acordo com o art. 13, inc. VII da Nº 4 CNE/CEB/MEC de 2009.

Relacionando-se, pois, as respostas fornecidas acerca do estado da SRM e dos recursos pedagógicos multifuncionais com a viabilização do uso de equipamentos informatizados e de tecnologia assistiva, obtém-se que em 11 das 16 escolas, nas quais se apontou que não há o fornecimento de recursos informatizados e de tecnologia assistiva, afirmou-se, igualmente, a insuficiência dos recursos pedagógicos multifuncionais.

Por outro lado, em 9 das 14 que informaram a existência de recursos informatizados e de tecnologia assistiva, reportou-se a suficiência de recursos pedagógicos multifuncionais. Perfaz-se, neste sentido, uma relação direta entre a percepção da suficiência dos recursos pedagógicos multifuncionais e dos recursos informatizados e de tecnologia assistiva, conforme gráfico 57 abaixo, de modo que o cumprimento da citada estratégia 2 relaciona-se intrinsecamente com a estratégia 16.

Gráfico 57 – Relação entre SRM e suf. de rec. e a viab. do uso de equip.inf. e de TA



Fonte: GTEI, 2017.

Cumprir ressaltar que, em resposta à solicitação das ações realizadas no cumprimento desta estratégia, conforme constante em PA N° 2016/364556, a SME restringiu-se à seguinte resposta: “Formação e acompanhamento aos professores do Ensino Regular e Especial/AEE para elevar a qualidade das ações educacionais inclusivas realizadas nas unidades escolares”. Não se explicita no consignado que tipo de formação e acompanhamentos haveriam sido realizados, deixando de estabelecer um liame claro com o visado na estratégia. Referido conteúdo de resposta não parece, portanto, apresentar conexões objetivas com o constante na estratégia 16, referente à viabilização de equipamentos informatizados e de tecnologia assistiva aos estudantes que deles necessitam. Citado fator condicionante – a necessidade – parece também ser um caractere olvidado, uma vez que, considerando que a viabilização do uso destes equipamentos deve se dar mediante a existência de necessidade de estudantes, não se explicita qualquer levantamento de suprimento de solicitações.

Por estes motivos, os principais desafios identificados no cumprimento desta estratégia dizem respeito aos seguintes fatores:

- i. esclarecimento quanto ao papel dos equipamentos informatizados e de tecnologia assistiva na promoção do paradigma da inclusão;
- ii. fixação de de um processo claro de identificação de necessidades de equipamentos e subsequente suprimento de demandas;
- iii. alinhamento do que venham a ser as formações e capacitações destinadas à facilitação do uso destes materiais.

Delineadas as análises constantes nesta seção, relativas as estratégias do PME 2015-2025 que refletem as obrigações convencionais contextuais, estrutura-se, a seguir, quadro que sumariza as informações aqui contidas.

Quadro 8 – Sumário das análises delineadas e desafios identificados na realização das obrigações convencionais contextuais

CDICPD		PME 2015-2025	Análises delineadas	Desafios identificados
Art. 24, p. 2, alíneas 'c', 'd' e 'e'	Adaptações razoáveis	Estratégia 1	<ul style="list-style-type: none"> - Em 20 das escolas se relatou a disponibilização de recursos pedagógicos de facilitação da aprendizagem. - Em 20 escolas se relatou qualidade ruim ou regular do atendimento de demandas pedagógicas. - Há uma falta de clareza quanto a existência de programas consistentes com a viabilização do processo de aprendizagem que orientem o fornecimento de recursos pedagógicos. - O processo de suprimento das demandas de recursos pedagógicos não está esclarecido. - Percebeu-se uma total ausência de equipes interdisciplinares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecimento do que são os recursos, equipamentos, adaptações e equipes passíveis de promoverem o objetivo da facilitação do processo de aprendizado. - Alinhamento de um processo a partir do qual as escolas possam demandar o fornecimento de específicos recursos pedagógicos. - Promoção de formações para o uso dos recursos pedagógicos de facilitação da aprendizagem aos atores responsáveis por operacionaliza-los.
		Estratégia 6	<ul style="list-style-type: none"> - Em 28 das escolas reportou-se a existência da inclusão do critério de idade/série e/ou avaliação do nível para a enturmação dos estudantes com deficiência. - Em 24 escolas reportou-se a existência de flexibilização do conteúdo programático, sem apontamento de parâmetros para esta flexibilização. - Em 25 escolas relatou-se a realização de provas adaptadas e a utilização de método avaliativo no formato de relatório de avanços e potencialidades. - Em 23 das escolas relatou-se a flexibilização nos tempos das atividades 	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecimento acerca das ações pedagógicas com vistas a manter a escolarização na idade adequada à série. - Asseguração da presença de profissionais habilitados a fazer a sopesar o nível e a idade na avaliação do estudante, no ato da matrícula, de forma a garantir uma seriação adequada. - Padronização e esclarecimento dos procedimentos adotados quanto à flexibilização no currículo, na confecção das provas e nos tempos de execução das atividades.
	Apoios necessários	Estratégia 10	<ul style="list-style-type: none"> - Em 26 escolas relatou-se a inexistência de convênios com centros de atendimento educacional especializado. - A despeito do baixo índice de convênios firmados, os encaminhamentos para estas instituições são feitos em 25 escolas. - Analisou-se que as instituições para as quais mais se encaminha estudantes não estão qualificadas em convênios firmados pela prefeitura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção de esclarecimento amplo acerca dos convênios já existentes, disseminando seus termos, objetivos e metas. - Manutenção de um controle sobre os encaminhamentos, de forma a possibilitar uma gestão de qualidade dos serviços prestados. - Manutenção de uma interação entre as instituições especializadas e as escolas regulares. - Reavaliação da existência de convênios com entidades que, na prática, não recebem estudantes com deficiência.

		<p>Estratégia 13</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Em 28 das escolas reportou-se a inexistência de convênios com instituições de apoio psicológico. - Das 20 escolas que relataram resistência ou falta de apoio familiar, nenhuma afirmou possuir convênios com instituições públicas de apoio psicológico. - Notou-se uma falta de clareza da gestão quanto às possíveis entidades parceiras na realização desta estratégia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento das entidades aptas a prestar apoio psicológico aos familiares dos estudantes com deficiência e profissionais da educação. - Estruturação de um planejamento claro quanto ao processo de fornecimento de encaminhamento para referidas instituições, com garantia de resguardo da saúde mental dos membros da comunidade escolar.
		<p>Estratégia 19</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Em nenhuma das escolas se relatou a garantia de profissionais da área de psicologia e assistência social. - Notou-se uma falta de clareza da gestão quanto às possíveis entidades parceiras na realização desta estratégia. - A estratégia conta com prazo de realização de 5 anos, sendo que, na metade deste interregno, inexistem escolas nas quais possa se verificar seu cumprimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Garantia de lotação de profissionais das áreas de psicologia e assistência social, de forma a possibilitar o serviço de equipes multidisciplinares no contexto escolar. - Estruturação de um planejamento claro quanto ao processo de fornecimento dos serviços destes profissionais. - Cumprimento da estratégia em atenção ao prazo de 5 anos estabelecido.
		<p>Estratégia 20</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Em 29 escolas relatou-se alunos não-laudados. - Em 9 escolas afirmou-se exclusivamente a dificuldade de acesso à saúde como motivo para a ausência do lado. - Em 6 escolas afirmou-se exclusivamente a resistência ou falta de apoio da família como motivo para a ausência do lado. - A dificuldade de acesso à saúde e a resistência da família, conjuntamente, foram motivos identificados em 14 escolas. - Em 18 escolas relatou-se o estado do processo de diagnóstico como prejudicial à qualidade do ensino. - 86% dos estudantes com deficiência das escolas investigadas foram matriculados com laudo médico. - Nas escolas pesquisadas, 82 estudantes qualificados como com deficiência intelectual e 25 estudantes qualificados como com autismo tiveram tal diagnóstico obtido por meio de avaliação pedagógica. - Em 7 escolas afirmou-se que o fornecimento do AEE depende de laudo médico. - Em 21 escolas identificou-se o 	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção do alinhamento do entendimento acerca da necessidade do diagnóstico médico com o promanado dentro do paradigma da inclusão. - Disseminação da desnecessidade da existência de laudo médico para que o estudante com deficiência possa ser atendido no AEE. - Uniformização do procedimento oficial para a obtenção de laudos médicos. - Estabelecimento de processo de supervisão do atendimento prestado nas instituições de saúde conveniadas, postos de saúde e demais entidades não-governamentais, com vistas a manter um controle de qualidade.

			processo deficitário de diagnósticos médicos como uma influência negativa na qualidade do ensino inclusivo	
Medidas de apoio individualizado	Estratégia 2	<ul style="list-style-type: none"> - A presença de SRM foi constatada em 28 escolas. - Em 16 das 28, apontou-se a insuficiência dos recursos. - Em 26 se reportou a inexistência de contraste entre as cores do piso, paredes e móveis da sala. - Em 18 das escolas reportou-se ausência de espaço entre mesas de atendimento e de separação entre os ambientes. - Em 22 das escolas se relatou que inexistem obstáculos que impedem a aproximação de pessoas em cadeiras de rodas. - Em 18 escolas relatou-se existência de mesas em altura adequada para uso de pessoas em cadeiras de rodas. - Em 24 escolas entendeu-se pela existência de espaços adequados para armazenamento de recursos. - Em 23 escolas o estado da SRM foi citado como um fator de influência positiva na qualidade do ensino inclusivo. - Em 25 escolas reportou-se restrições ao AEE no contraturno, sendo a maior restrição identificada a dificuldade de locomoção. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção do fornecimento e da manutenção dos recursos multifuncionais existentes nas SRM. - Realização de medidas de acessibilidade nas SRM, sobretudo no que diz respeito às questões espaciais e de existência de contrastes de cores entre pisos, paredes e móveis. - Fornecimento de transporte escolar para o deslocamento dos estudantes que frequentam o AEE devidamente no contraturno. - Alinhamento do entendimento de que o AEE deve ser fornecido no contraturno, na SRM. 	
	Estratégia 3	<ul style="list-style-type: none"> - Nas 30 escolas visitadas existiam apenas 17 profissionais de apoio, o que corresponde a uma média de 0,56 por escola. - Em 15 escolas se identificou total ausência de profissional de apoio. Destas, 14 relataram demanda não suprida. - Em 13 escolas, foi identificada a presença de apenas 1 profissional de apoio, relatando-se nestas que o número de profissionais não supre a demanda - A soma do número ideal de profissionais de apoio relatada nas escolas corresponde a 121, sendo a média aproximadamente 4 por escola. - Notou-se uma total inconsistência nas formações dos profissionais de apoio existentes - Há relatos de orientação pelos distritos educacionais no sentido de que as escolas não solicitem o profissional de apoio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação do cargo público de profissional de apoio, com processo de seleção e determinação de qualificação padronizados. - Padronização do processo de solicitação da demanda por profissional de apoio, de forma a possibilitar o eficaz atendimento das solicitações. - Alinhamento de compreensão acerca das funções desempenhadas por este profissional. - Formação de um quadro de profissionais em quantidade apta a suprir as demandas e em qualidade acordante com as tarefas pertinentes ao cargo. 	

			<ul style="list-style-type: none"> - Em 20 escolas relatou-se a existência de casos de pais ou responsáveis presentes nas escolas para auxiliar os filhos nas atividades de higiene, alimentação e todas as outras que compõem a atribuição de profissionais de apoio. - Atualmente, não há previsão de criação de cargo de profissional de apoio. - Em 25 escolas reportou-se a inexistência de profissional de apoio como um fator de influência negativa na qualidade do ensino. 	
		Estratégia 9	<ul style="list-style-type: none"> - Não foi possível identificar a quantidade de estudantes em atendimento domiciliar ou hospitalar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento de informações acerca dos moldes de efetivação de tal serviço e da quantidade de estudantes beneficiados.
		Estratégia 16	<ul style="list-style-type: none"> - Em 14 das escolas pesquisadas se apontou a garantia de equipamentos informatizados e de tecnologia assistiva, enquanto em 16 reportou-se que estes não estão ofertados. - Há uma relação direta entre a percepção da suficiência dos recursos pedagógicos multifuncionais e dos recursos informatizados e de tecnologia assistiva. - Notou-se a ausência de um processo claro de proposição de demandas por estes recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecimento do papel dos equipamentos informatizados e de tecnologia assistiva na promoção do paradigma da inclusão. - Fixação de um processo claro de identificação de necessidades de equipamentos e subsequente suprimento de demandas. - Alinhamento do que venham a ser as formações e capacitações destinadas à facilitação do uso destes materiais.

Fonte: GTEI, 2017; PME 2015-2025. Elaboração: autora.

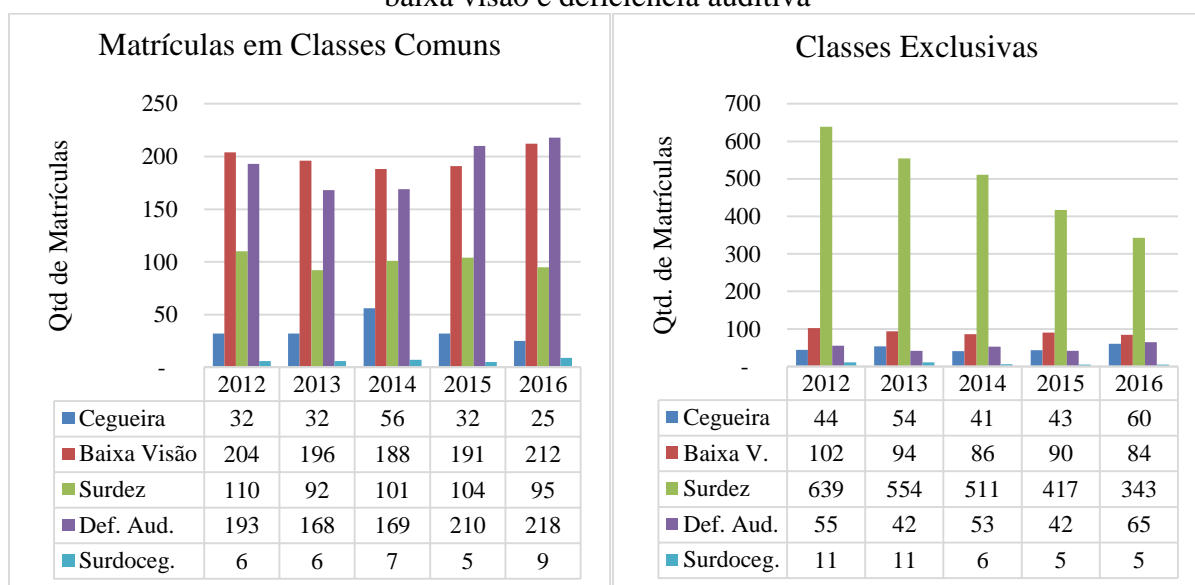
4.3 Braille e Libras: em Fortaleza, há protagonismo educacional de cegos, surdocegos e surdos?

Analisar separadamente a efetivação das estratégias do PME 2015-2025 que dizem respeito a estudantes cegos e surdos configura-se como uma opção voltada para reconhecer e atender às peculiaridades que permeiam a histórica exclusão educacional que tais segmentos sofrem. Nada obstante, esta é uma realidade que vem mudando nos últimos anos, em virtude das mudanças de perspectivas de ensino oportunizadas pelo paradigma da inclusão e pelo modelo de direitos humanos de deficiência.

Conforme gráficos 58 e 59 abaixo, é possível perceber que há, no geral, um aumento das matrículas de pessoas surdas, cegas, surdocegas, com baixa visão e com deficiência auditiva nas classes comuns e uma diminuição das matrículas de tais pessoas nas classes exclusivas. Por outro lado, no que se trata de pessoas cegas, houve, de 2012 a 2016, uma diminuição das matrículas em classes comuns e um aumento nas matrículas nas classes exclusivas.

Já no que diz respeito às pessoas surdas, apesar de haver um decréscimo das matrículas destas nas classes exclusivas, o quantitativo total de alunos matriculados nestas (343) foi, em 2016, bastante superior ao de matrículas nas classes comuns (95), sendo que mesmo as matrículas nas classes comuns apresentaram, de 2012 a 2016, uma diminuição. Veja-se ainda que, em 2016, dos 809 estudantes matriculados em escolas especiais ou classes exclusivas, 557 (68% do total) eram surdos, cegos, surdocegos, com deficiência auditiva ou baixa visão.

Gráficos 58 e 59: Mat. em classes com. e excl. de cegos, surdos, surdocegos, pessoas com baixa visão e deficiência auditiva⁸⁷⁷



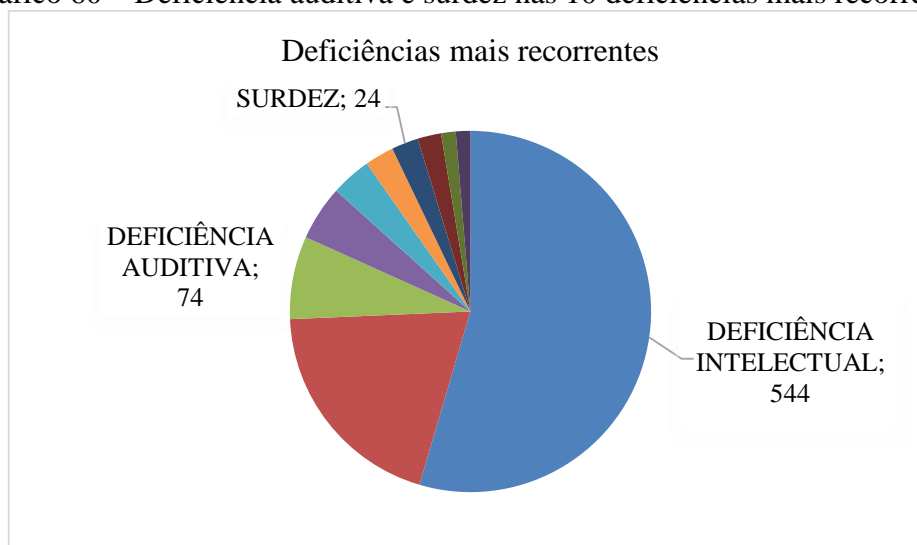
Fonte: Sinopse Estatística INEP/MEC – Censo Escolar. Elaboração: Autora

No tocante ao âmbito abrangido pela pesquisa do GTEI, é preciso destacar a baixa expressividade de tais deficiências nas escolas pesquisadas, como é possível perceber no gráfico 60 abaixo, que representa as dez deficiências mais recorrentes, destacando a mais expressiva – deficiência intelectual, atingindo o quantitativo de 544 alunos – e a deficiência auditiva e a surdez – registradas respectivamente em 74 e 24 matrículas no total.

Em nenhuma das escolas pesquisadas registrou-se a matrícula de estudantes cegos, sendo que apenas 6 estudantes com deficiência visual foram registrados nas 30 escolas visitadas. Ademais, na escola F3, há relato de aluno cego registrado na categoria de aluno com baixa visão, demonstrando uma incongruência entre o constante no SGE. No total de 1077 alunos com deficiência matriculados nas escolas visitadas, apenas 112 configuravam-se como alunos cegos, surdos, surdocegos, com baixa visão ou deficiência auditiva, considerando-se nesta contagem todos aqueles que também tinham outra deficiência.

⁸⁷⁷ As matrículas consideradas para elaborar estes gráficos abrangem todas as redes: pública municipal, pública estadual, privada e federal.

Gráfico 60 – Deficiência auditiva e surdez nas 10 deficiências mais recorrentes



Fonte: GTEI, 2017.

É preciso registrar que, dos 74 alunos com deficiência auditiva e dos 26 com surdez, considerando-se todos os que tem apenas este diagnóstico ou este e outros associados, respectivamente 58 e 10 são alunos registrados como matriculados na escola B1. Nesta, uma situação bastante peculiar foi relatada: todos estes estudantes não frequentam, de fato, a instituição na qual estão matriculados. Segundo o relato da equipe entrevistada, a escola, que não possui SRM – em virtude do que a entrevista não contou com a presença de Professora do AEE –, apenas registra estes estudantes no sistema como matriculados na instituição, mas estes são escolarizados em uma instituição privada, chamada Filippo Smaldone. Esta instituição, conforme apontado, é conveniada com a Prefeitura Municipal de Fortaleza, contudo, em conformidade com análise da estratégia 10, em nenhuma das escolas visitadas se relatou encaminhar alunos para tal entidade. No caso da escola B1, o relato já foi de que os estudantes do Filippo Smaldone registrados como nela matriculados sequer comparecem à escola municipal, frequentando integralmente a instituição privada citada. Referida articulação de registro de alunos de escola exclusiva privada como estudantes de escola municipal não encontra respaldo em nenhuma legislação ou normativo acerca da matéria.

Nesta seção, se analisam, portanto, os maiores desafios para o cumprimento das estratégias referentes à educação inclusiva na rede pública municipal de cegos, surdos, surdocegos, pessoas com deficiência visual e com baixa visão, quais sejam as estratégias 4, 21 e 22, em conformidade com a enumeração proposta em Apêndice A. Cumpre ressaltar que, no tocante aos alunos cegos, não foi identificada nenhuma estratégia específica pertinente ao PME 2015-2025, analisando-se, a este teor, caracteres questionado quando da averiguação da

situação das SRM e da viabilização do uso de equipamentos informatizados e de tecnologia assistiva, em face das estratégias 2 e 16. Ao fim, é preciso perceber que a educação destes segmentos se apresenta com contornos de peculiaridades não em virtude de uma classificação natural de sua distinção, mas em decorrência do histórico de segregação e integração que a permeia, face a o que, em tempos de inclusão, referida temática ainda demanda um olhar apartado.

4.3.1 Análise de resultados acerca da garantia de ensino em línguas e modos de comunicação adequados

No que diz respeito ao cumprimento da estratégia 4, relativa à implantação de escola municipal bilíngue, na qual haja a escolarização e o ensino em Libras e Língua Portuguesa, para os estudantes com surdez, deficiência auditiva e ouvintes, é preciso destacar que tal entidade já existe e foi visitada durante as pesquisas do GTEI, consistindo na Escola Municipal de Educação Bilíngue Francisco Sunderland Bastos Mota, tendo recebido o epíteto de Escola D4 na pesquisa conduzida pelo GTEI.

Referida entidade restou instituída pelo Decreto Nº 13.420 de 2014, tendo como fundamento o modelo bilíngue, para o qual a Libras se constitui como língua de convivência, comunicação e instrução acadêmica e como componente curricular que possibilite aos alunos surdos/deficientes auditivos e surdocegos a promoção de sua identidade linguística e cultural, bem como o exercício pleno da cidadania, o acesso ao conhecimento e às informações, a ampliação do uso social da língua de sinais nos diferentes contextos e a reflexão sobre a história e a estrutura gramatical dessa língua⁸⁷⁸.

Destaque-se que, nesta escola, o grupo selecionado para a resposta do questionário não contou com a presença de Professor do AEE – dado que a escola não possui SRM – e de Coordenador, uma vez que inexistiam funcionários lotados na instituição desempenhando tal cargo. Ao tempo da visita, a escola contava com o quantitativo de 99 estudantes matriculados no total, sendo que apenas 27 eram estudantes com deficiência. Destes, 8 qualificam-se como estudantes com deficiência auditiva e 13, como alunos surdos, sendo que os demais 6 estudantes eram pessoas com deficiência intelectual (4) e deficiência intelectual e física (2).

No relato do grupo entrevistado, a maioria dos alunos não possui deficiência auditiva, o que é prejudicial ao desempenho da instituição enquanto escola bilíngue⁸⁷⁹, dado que a proposta

⁸⁷⁸ Art. 2º, par. 1º do Decreto Nº 13.420 de 2014.

⁸⁷⁹ A este respeito, a *World Federation of the Deaf*, em comentário às disposições da CIDPCD acerca da educação de surdos, aponta como uma das barreiras para o sucesso educacional de surdos o seguinte: “Schools in which the majority of students are hearing may present barriers to deaf students, in that they lack the supportive and

inicial era de que a escola fosse um espaço de identificação da cultura surda. Há reporte, ainda, de que o Distrito Educacional ao qual está vinculada a instituição tem ignorado reiteradamente o reconhecimento do espaço enquanto pertinente à cultura surda, focando na exigência de que os estudantes surdos tenham o mesmo desempenho escolar que os alunos ouvintes. Nada obstante, a escola apresenta desempenho baixo nos exames patronizado, o que pode ser associado a diversos fatores⁸⁸⁰. O principal deles, de acordo com a equipe entrevistada, relaciona-se ao fato de que os professores surdos têm muitas dificuldades em ensinar os ouvintes, chegando a tentar usar técnicas visuais, como mímicas, para transmitir os conteúdos.

Relatou-se também que a instituição é acentuadamente procurada por pais ou responsáveis de estudantes ouvintes, resultando no cenário de sobrepujança destes em relação aos surdos. Este panorama se deve à qualificação da entidade enquanto Escola de Tempo Integral (ETI), de sorte que, ao tempo da visita, havia uma lista de espera de alunos aguardando vaga para matrícula, sendo que nenhum dos solicitantes era surdo ou pessoa com deficiência auditiva. Nesse sentido, para entender a baixa procura de surdos pela instituição, é preciso compreender quais são os fatores de uma educação tida na comunidade surda enquanto apropriada que não se encontram prevalentes na instituição.

Ressaltou-se, ainda, na oportunidade que, apesar de ser uma ETI, a entidade não possui a estrutura característica de uma instituição integral não sendo, ainda, rota do transporte escolar, o que contribui para a precarização do serviço educacional prestado – tanto no que diz respeito a não-ouvintes quanto a ouvintes. No que diz respeito ao fomento à apropriação da linguagem de sinais, a equipe selecionada relatou que o ensino de Libras não é obrigatório, uma vez que inexistente na escola material específico que possibilite a transmissão dos conhecimentos

inclusive signing environments that deaf students require to thrive and to acquire a strong sense of linguistic and cultural identity”. WORLD FEDERATION OF THE DEAF. **WFD Position Paper on the Language Rights of Deaf Children**. Disponível em: <<https://wfdeaf.org/news/resources/wfd-position-paper-on-the-language-rights-of-deaf-children-7-september-2016/>> Último acesso em: 17 dez. 2017.

⁸⁸⁰ A este teor, Lara, ao direcionar os resultados educacionais entendidos como fracassos de estudantes surdos direciona os seguintes questionamentos fundamentais: “Por que o fracasso escolar da pessoa surda (independentemente do grau e do tipo de surdez) é tão expressivo em vários momentos e em inúmeros lugares? Será que a dificuldade é apenas do aluno? Apenas da escola? Ou do professor? Será que existe interação entre eles? Mas será que o sistema, as instituições educacionais, também, não influenciaram (influenciam) de forma implacável tal insucesso? E as metodologias? Que importância assumem no processo formal de educação? Qual é a participação do surdo nos debates educacionais? As políticas educacionais estiveram (estão) atentas às situações linguísticas, cognitivas, sociais e históricas da pessoa surda? E os discursos ideológicos, empregados até hoje, representam o surdo enquanto um ser pensante com identidade socialmente construída ou é apenas um ser no mundo, objeto de experiências e estigmas? Como se desenvolveram (e se desenvolvem) os currículos, tendo em vista o processo formal de educação do surdo? Existiu (existe) uma preocupação real com a cultura e as experiências vividas por essas pessoas?”. LARA, Alvina Themis Silveira. Processo formal de educação de pessoas surdas: subsídios para a (re)construção do espaço educacional para portadores de surdez. In: In: STOBÁUS, Claus Dieter; MOSQUERA, José Mouriño. **Educação Especial**: em direção à Educação Inclusiva. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2006. p. 133-132.

linguísticos. Ressalte-se, por outro lado, que esta foi a única escola constante no recorte da pesquisa do GTEI que contava com intérprete de Libras em seus quadros funcionais.

A explanação do cenário da escola, reportada pela equipe de entrevistados, remete, em primeiro lugar, ao questionamento: a Escola Municipal de Educação Bilíngue Francisco Sunderland Bastos Mota é, de fato, uma escola bilíngue? É preciso compreender que a proposta de educação bilíngue não pode se efetivar sem o respeito primordial ao direito do estudante surdo de ser escolarizado na língua de sinais enquanto uma língua natural e sem o contato com a comunidade surda, configurando-se estes como dois fatores frontalmente desrespeitados na estruturação da escola pesquisada.

No que se refere ao primeiro fator, a ausência de material que possibilite o ensino de Libras gera dificuldades de escolarização dos surdos, limitando possibilidades de identificação destes dentro do contexto de sua comunidade, na medida em que, na comunidade surda, a aquisição da língua de sinais constitui um fator fundamental de construção do sujeito surdo. Referido fator conecta-se, portanto, com o segundo mencionado, referente ao contato com a comunidade surda, que deve ser proporcionado também no contexto escolar, sobretudo ao considerar-se que muitos estudantes surdos pertencem a famílias de pais ouvintes, de forma que o âmbito escolar bilíngue pode configurar-se como único e importante conexão com referida comunidade.

Como se percebe, a escola analisada não está formatada para funcionar como escola bilíngue, não possuindo materiais que proporcionem o ensino adequado de Libras. É preciso, ainda, que se tenha em mente que um enfoque bilíngue vai além de meras propostas educacionais, de forma que precisa haver uma investigação e uma avaliação constantes dos mecanismos de poder e das relações dentro de uma escola bilíngue e dentro do sistema educacional no qual está inserida⁸⁸¹.

Explanado este cenário e considerando as especificidades que permeiam tanto a redação da estratégia quanto a situação da escola analisada, entende-se, neste trabalho, que os maiores desafios para a realização da estratégia 4 são os seguintes:

- i. alinhamento da execução da política com o que idealmente se configura como escola bilíngue;
- ii. garantia de que a escola se configure como um espaço de promoção da cultura surda;
- iii. assegurar de que o ensino dos alunos surdos ou com deficiência auditiva seja promovido em Libras.

⁸⁸¹ SKLIAR, Carlos. QUADROS, Ronice Muller. op.cit. 2004. p. 369.

4.3.2 Análise de resultados acerca da facilitação do aprendizado de Libras

Acerca do cumprimento das últimas estratégias do PME 2015-2025 referentes à educação especial, que abordam a contratação de intérpretes nas escolas com estudantes surdos matriculados e a garantia do ensino de Libras como disciplina obrigatória na Educação e no Ensino Superior, é preciso destacar que, além das escolas B1 e D4 – cujas situações peculiares restaram explanadas – em mais três escolas do recorte – C3, C4 e E4 – relatou-se matrículas de estudantes surdos. Em nenhuma destas se constatou a presença de intérprete de libras ou de garantia do ensino de Libras como disciplina obrigatória. Conforme já reportado, mesmo na escola bilíngue investigada não se apontou a obrigatoriedade de Libras enquanto disciplina, tendo em vista a ausência de material apropriado.

Em resposta fornecida pela SME no âmbito do PA Nº 2016/364556 acerca do cumprimento de referidas estratégias, há as seguintes consignações: quanto à estratégia 21, a referência a processo para criação de 6 cargos de Intérprete/Instrutor de Libras; quanto à estratégia 22, a resposta de que esta é uma “ação a ser realizada a partir de 2017”. Em complemento posterior, o órgão acrescentou que a SME “participará dos estudos realizados junto aos movimentos nacionais para viabilizar e efetivar referida estratégia”.

Assim, além da falta de objetividade da resposta fornecida, é preciso destacar a inexistência da apresentação de uma estimativa de adequação do quantitativo de cargos a serem criados ou de plano de ação para criação de disciplina obrigatória de Libras. Por outro lado, no tocante à estratégia 21, considerando que o projeto de criação do cargo de profissional de apoio – alcunhado de assistente de apoio escolar – coincide com o projeto de criação do cargo de intérprete/instrutor de Libras, bem como o constante em termo de audiência inserto no PA Nº 2016/364556, datado de 13 de novembro de 2017, é possível inferir que referidas instituições de cargos apresentam-se, atualmente, sem previsão de concretização.

Apesar das limitações da pesquisa, é possível inferir que os maiores limitadores ao cumprimento das estratégias 21 e 22 podem advir da dificuldade de reconhecimento da Libras não como uma linguagem alternativa ou subsidiária, mas sim como uma linguagem de protagonismo dentro de uma comunidade, qual seja a comunidade surda. Esta mesma perspectiva restava transparecida na Carta Aberta dos Doutores Surdos Brasileiros ao Ministro da Educação assertivamente colocava que a Libras não é uma língua falada apenas por pessoas “deficientes”, sendo, em verdade, a principal e primeira língua da maioria dos surdos brasileiros.

Nesse sentido, não garantir recursos essenciais para a aquisição desta significa tolher as possibilidades de aquisição da “voz” para todo um segmento populacional. As situações de não

asseguração do ensino de Libras, com material adequado, e de ausência de intérpretes nas escolas em que existam alunos surdos ensejam o silenciamento, que limita as possibilidades de formação não apenas educacional, mas social, política e cultural de um estudante com surdez. Trata-se, neste caso, de garantir igualdade de condições e de oportunidades de aquisição da língua natural e de construção da própria identidade cidadã.

Por outro lado, a facilitação do aprendizado de Libras nas políticas educacionais inclusivas é, ainda, uma questão a ser tratada no âmbito da igualdade. Uma vez que o ensino de Português como língua primeira para pessoas com deficiências outras que não a surdez ou para pessoas sem deficiência têm todo o substrato assegurado dentro da política de educação básica, com a garantia de materiais e professores capacitados. Deste modo, o ensino de Libras deve receber tratamento equivalente dentro do contexto da política de educação especial.

É possível, portanto, entender que os desafios identificados na realização das estratégias 21 e 22 são, respectivamente: o reconhecimento e respeito da Libras como a língua natural da comunidade surda, e não como uma linguagem alternativa ou subsidiária; e a garantia do fornecimento de materiais apropriados para o ensino de Libras em todas as instituições, não somente naquelas em que haja estudantes surdos.

4.3.3 Análise de resultados acerca dos recursos para pessoas com deficiência visual

De proêmio, como já explanado, destaque-se que inexistem no PME 2015-2025 quaisquer estratégias que versem acerca da educação de pessoas com deficiência visual, o que se pode considerar, desde já, como um desafio à execução de referido processo educacional. Mesmo em face da inexistência de estratégias relativas à educação de pessoas com deficiência visual, questionamentos referentes ao ensino destes segmentos restaram consideradas na averiguação do cumprimento de outras estratégias – sobretudo as de número 2 e 16, referentes às SRM e a viabilização de equipamentos informatizados e de tecnologia assistiva.

Primeiramente, sublinhe-se que em nenhuma das escolas investigadas registrou-se a matrícula de estudantes cegos. Sobre o quantitativo de matrículas de alunos com deficiência visual matriculados, reportou-se o montante total de 6 – matriculados nas instituições A5, B2, B3, C2, C4 e C5. Nada obstante, haviam, em 2016, 218 estudantes com deficiência visual matriculados em classes comuns. A baixa expressividade de estudantes com esta deficiência no recorte da pesquisa do GTEI pode se dever a vários fatores, sendo possível que existam altos índices de matrículas em outras escolas que não as visitadas, mas não em quantidade que as denote como escolas com grandes quantitativos de alunos com deficiência. Referido cenário pode indicar uma falha no método utilizado para eleger as escolas ou apontar para uma

concentração destes estudantes em escolas mais aptas a recebê-los. Neste sentido, indica-se, preliminarmente, a necessidade de mais investigações de campo no que se refere a este ponto, podendo-se indicar apenas parcialmente os desafios identificados como relevantes à concretização da educação inclusiva de pessoas cegas e com deficiência visual.

Considerando-se referidos limites, a pesquisa pôde averiguar sobretudo a existência de materiais pertinentes ao ensino de pessoas cegas e com deficiência visual nas escolas entrevistadas. Neste sentido, veja-se que, quando interpeladas acerca da existência de material de apoio em caso de matrícula de estudante com deficiência visual completa, em 19 do total reportou-se que não há referido recurso, sendo que em 3 destas – nas instituições A5, B3 e C4 - identificou-se matrícula de alunos com deficiência visual. Dentre as 11 que reportaram a existência deste material, 3 – B2, C2 e C5 – contavam com matrículas de alunos com deficiência visual. Neste sentido, há pelo menos três escolas da rede municipal em que os estudantes com deficiência visual não contam com material adequado de apoio, como a reglete e a punção, o sorobã e impressora Braille.

Ainda neste tocante, questionou-se, quando da averiguação da equipagem da SRM, pela existência de programa de leitor de tela. Das 28 escolas com SRM, em 13 reportou-se sua existência, enquanto nas 15 demais instituições relatou-se a ausência destes programas. Ressalte-se que em 3 escolas com alunos com deficiência visual matriculados – A5, C4 e C5 – reportou-se a inexistência deste material. Desta maneira, há pelo menos duas escolas na rede pública municipal – A5 e C5 – que não contam com material de apoio para alunos com deficiência visual completa nem com programa de leitor de tela.

Por estes motivos, apesar de inexistir estratégias específicas para a educação de pessoas com deficiência visual, é possível perceber que, dentro da própria configuração atual do PME 2015-2025, há estratégias que findam por endereçar algumas demandas de recursos e materiais típicas de estudantes com esta deficiência. Considerando o teor destas estratégias, referentes à estrutura de SRM e ao fornecimento de equipamentos informatizados e de tecnologia assistiva, é possível compreender como desafios à realização da educação de pessoas com deficiência visual a manutenção rápida e eficaz de verificação e suprimento de demandas, de forma que os materiais necessários estejam devidamente alocados nas instituições que contem com estudantes com deficiência visuais matriculados.

Delineadas as análises constantes nesta seção, relativas as estratégias do PME 2015-2025 que refletem as obrigações relativas a educação de cegos, surdos e surdocegos, estruturase, a seguir, quadro que sumariza as informações aqui contidas.

Quadro 9 – Sumário das análises delineadas e desafios identificados na realização de obrigações relativas a educação de cegos, surdos e surdocegos

CDICPD		PME 2015-2025	Análises delineadas	Desafios identificados
Art. 24, Parágrafo 3	Ensino em línguas e em modos e meios de comunicação adequados	Estratégia 4	<ul style="list-style-type: none"> - Se considerar-se a literalidade oficial da estratégia, pode-se dizer que esta foi cumprida com a instituição da Escola Municipal de Educação Bilíngue Francisco Sunderland Bastos Mota. - Contudo, notou-se, na análise desta instituição, inexistência de alinhamento da execução da política educacional com o que idealmente se configura como escola bilíngue. - Nesta, a maioria dos alunos não possui deficiência auditiva. - Há uma alta procura da instituição por pais de alunos sem deficiência, em virtude de sua qualificação como ETI. - Apesar de ser escola bilíngue, o ensino de Libras não é obrigatório, uma vez que não existe material na instituição. - A escola é a única que conta com intérpretes de libras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alinhamento da execução da política com o que idealmente se configura como escola bilíngue. - Garantia de que a escola se configure como um espaço de promoção da cultura surda. - Asseguração de que o ensino dos alunos surdos ou com deficiência auditiva seja promovido em Libras.
	Facilitação do aprendizado de Libras	Estratégia 21	<ul style="list-style-type: none"> - Em 3 escolas relatou-se matrícula de estudantes surdos, sendo que em nenhuma destas se constatou a presença de intérpretes de Libras. - Não há previsão de criação do cargo de intérprete de Libras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento e respeito da Libras como a língua natural da comunidade surda, e não como uma linguagem alternativa ou subsidiária
		Estratégia 22	<ul style="list-style-type: none"> - Em 3 escolas relatou-se matrícula de estudantes surdos, sendo que em nenhuma destas se constatou o ensino de Libras como disciplina obrigatória. 	<ul style="list-style-type: none"> - Garantia do fornecimento de materiais apropriados para o ensino de Libras em todas as instituições, não somente naquelas em que haja estudantes surdos.
Pessoas cegas e com deficiência visual	Ausência de estratégia	<ul style="list-style-type: none"> - Não há estratégia que aborde a educação de pessoas com deficiências visuais. - Em nenhuma das escolas investigadas relatou-se matrícula de alunos cegos, sendo que em 6 relatou-se presença de estudantes com deficiência visual. - Em 19 escolas não há material de apoio para aluno com deficiência visual completa. - Em 15 escolas relatou-se ausência de programa de leitor de tela. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alocação de recursos de apoio educacionais nas instituições nas quais hajam alunos com deficiência visual. 	

Fonte: GTEI, 2017; PME 2015-2025. Elaboração: autora.

5. CONCLUSÃO

A travessia até aqui trilhada leva a reconhecer que, na pesquisa de direitos das pessoas com deficiência, não raro os resultados consubstanciam-se mais em novas perguntas do que em respostas claras, a denunciar, possivelmente, o necessário desafio que a deficiência propõe ao direito. Isto porque o direito à educação inclusiva de pessoas com deficiência demanda, em sua análise, a resposta a questionamentos que o direito pode não estar – ainda – apto a responder.

Estudar este objeto, a partir das ciências jurídicas, constitui tarefa que se assemelha metaforicamente a um urgente e incerto abrir de trilhas na densa mata do conhecimento, permeado por todos os necessários equívocos e infundáveis retornos comuns a tal atividade. Assim, é possível que a única conclusão evidentemente final seja aquela consubstanciada na noção de que nenhum passo ou inferência errada são em vão. Em direito das pessoas com deficiência, tatear o conhecimento é necessário. Dessa maneira, buscou-se, em última instância, ampliar a produção acadêmica e as investigações na temática, propondo-se prismas teóricos e empíricos específicos.

Ainda, a sensação de que incorreções, impropriedades e ilações inapropriadas foram deixadas a olho nu é sempre um colocar em guarda baixa a própria alma de pesquisador. Este apenas rabisca, antes de iniciado, o mapa do trajeto, enquanto o rumo toma seu próprio formato em seu desenrolar. Contudo, este trabalho se finaliza com a percepção de que os passos dados, apesar de poucos e incertos, podem reverberar na formação de uma jornada mais grandiosa, devotada aos estudos sobre o direito à educação inclusiva em ciências jurídicas mais abertas ao desafio que a deficiência coloca.

Deste modo, as conclusões advindas deste estudo estão intrinsecamente relacionadas ao desenho de sua trajetória. Neste sentir, os primeiros passos dados em sede de capítulo 2 consistiram no estabelecimento de conceitos e respostas a perguntas estruturais. No manejo destes conceitos e respostas, duas categorias foram essenciais: os paradigmas e os modelos de deficiência.

Assim, depreendeu-se da análise dos paradigmas que os de exclusão, segregação e integração fundamentam-se na existência de um parâmetro de normalidade, tendente a uma correção dos desviantes. A inclusão, por outro lado, perfaz a crítica da normalidade no campo da educação, em virtude do que todas as demandas educacionais devem ser supridas pelo modelo de escola inclusiva, inexistindo distinção entre necessidades educacionais regulares ou especiais. Portanto, na inclusão, a diversidade pode ser entendida como plano de fundo essencial à valorização das diferenças.

Ainda, a partir da análise historiográfica da deficiência, percebeu-se que os modelos de prescindência, de reabilitação e social permeiam a interpretação da deficiência em sociedade, operando como quadros referenciais a partir dos quais a deficiência é enxergada. Em consideração a estes modelos, inferiu-se que apenas a partir do social foi possível passar a falar em direito à educação de pessoas com deficiência, sendo o modelo de direitos humanos – como derivação daquele – o considerado adequado neste trabalho para abordar o direito à educação inclusiva.

Ainda sob a égide do capítulo 2, percebeu-se que não é possível falar em uma única história da educação de pessoas com deficiência no Brasil, considerando os diferentes momentos em que se reconheceram as possibilidades de educação destas pessoas em virtude de suas deficiências específicas. Mesmo em face da ausência dessa unicidade, inferiu-se que algumas ferramentas específicas ensejaram uma formatação particular da história brasileira da educação de pessoas com deficiência, como as perspectivas higienistas e eugênicas. A partir destas, saúde e educação foram tratadas como questões irmanadas ideológica e administrativamente, o que gerou uma qualificação da deficiência no âmbito da anormalidade médica que perdurou por décadas, ressonando até hoje na identificada necessidade de que cada estudante com deficiência passe por avaliação médica e seja laudado.

Referido cenário começa a modificar-se com a Constituição de 1988 e com as primeiras declarações e convenções internacionais de direitos das pessoas com deficiência. Contudo, as alterações substanciais no panorama das políticas públicas destinadas as pessoas com deficiência são provocadas pela CIDPCD, que se diferencia dos instrumentos internacionais anteriores por ser o primeiro documento juridicamente vinculante; por consagrar uma visão da inclusão enquanto regra e da segregação como exceção; por não consagrar diversos termos anteriormente associados ao direito à educação de pessoas com deficiência; e por ser o primeiro tratado de direitos humanos incorporado ao Brasil com status material e formalmente constitucional.

Por fim, o desenvolvimento do capítulo 2 possibilitou, em análise ao art. 24 da CIDPCD, concluir que as teorias de justiça da tradição ocidental não abarcam a questão da deficiência em virtude da exclusão desta da composição inicial dos princípios de justiça e da noção individualista da desigualdade de oportunidades ensejada pela situação de deficiência em sociedade. A partir desta investigação, adota-se uma noção de igualdade – fundamental aos conceitos basilares de efetivação do direito à educação inclusiva, quais sejam a não-discriminação e a igualdade de oportunidades – conforme à crítica da dependência à igualdade

de Kittay, de forma a evidenciar a necessidade de inclusão da dependência enquanto uma questão a ser tratada no âmbito das teorias de justiça.

A partir disto, concluiu-se, ao analisar os fins visados na efetivação do direito à educação inclusiva do art. 24 da CIDPCD, que o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima não dizem respeito ao aprimoramento de capacidades específicas. Desta forma, o objetivo de máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos, da criatividade, das habilidades físicas e intelectuais de pessoas com deficiência faz com que a efetivação do direito à educação inclusiva sempre tenha por norte as potencialidades dos estudantes com deficiências, e não seus déficits. Ademais, os objetivos fixados na CIDPCD conduzem ainda ao entendimento da educação em direitos humanos e para a cidadania como essenciais no processo de educação das pessoas com deficiência.

Analisar a efetivação do direito à educação inclusiva, considerada a natureza deste como um direito social, apresentou-se como uma tarefa que levou à análise do objeto por excelência dos direitos sociais, quais sejam as políticas públicas. Por este motivo, no capítulo 3, a pesquisa conduziu ao pertinente enfoque no âmbito municipal para o entendimento do acesso ao primeiro momento da educação escolar: a educação básica. Deste modo, entendendo que o Plano de Educação apresenta-se como principal instrumento da política educacional, fixou-se o PME 2015-2025 de Fortaleza/CE como âmbito de reflexão das obrigações convencionais, com o intuito de compreender de que maneira os comandos do art. 24, parágrafos 2 e 3, se articulam com o estruturado na política local.

Deste modo, o capítulo 3 permitiu inferir, inicialmente, que os tratados internacionais vinculam a todos os entes federativos, sendo que, no caso da CIDPCD, tal vinculação se dá de maneira formal e materialmente análoga à vinculação das normas municipais às normas constitucionais. Destarte, o município deve necessariamente considerar, na elaboração e na execução da política educacional, as concepções esposadas na CIDPCD, de forma que a política local deve atender às obrigações fixadas no texto convencional, como a inclusão no sistema educacional geral, a realização de adaptações educacionais razoáveis proporcionais às necessidades individuais e o fornecimento do apoio necessário e das medidas de apoio individualizada. Assim, pode-se entender que a meta e as estratégias fixadas em um plano municipal de educação têm o condão de gerar as condições de implementação dos preceitos convencionais e de superação de obstáculos para a realização das obrigações genéricas da CIDPCD.

A partir destas considerações e em consonância com o constante na Observação Geral Nº 4 da ONU, fez-se uma análise bifronte dos preceitos convencionais e municipais,

estruturando-se um entendimento não apenas do significado das obrigações convencionais constantes no art. 24 da CIDPCD, mas também um panorama de reflexo destas no âmbito do plano municipal. Em um primeiro recorte, foram considerados os comandos de não-exclusão/não-segregação e as características de disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade, respectivamente pertinentes às alíneas ‘a’ e ‘b’ do parágrafo 2 do art. 24.

Nesta tarefa, consideraram-se como preliminares aos demais os cumprimentos dos comandos de não-exclusão/não-segregação e o adimplemento do caráter de disponibilidade. Isto porque se concluiu como pressupostos essenciais do paradigma educacional inclusivo: o alijamento de preceptivos legais, executivos e consuetudinários que mantenham a exclusão direta ou indireta; a reestruturação dos postulados fundantes de sistemas educacionais destoantes para os com e sem deficiência; e a destinação de recursos suficientes para possibilitar a própria reestruturação do sistema educacional sob o paradigma inclusivo.

Ademais, a partir do capítulo 3, pode-se perceber que o contexto desempenha um papel essencial na promoção do paradigma da inclusão. Destarte, consideraram-se como obrigações contextuais as relacionadas às medidas de adaptação razoável e ao fornecimento dos apoios, gerais e individuais. Estes relacionam-se não apenas à garantia da educação de qualidade, mas também às possibilidades de permanência e êxito do estudante com deficiência na escola. Neste ponto, é preciso ressaltar que saltou aos olhos a inexistência de referência no PME 2015-2025 ao termo “adaptações razoáveis”. Tal ausência é notável, uma vez que a obrigação de fazer esse ajuste é de aplicação imediata e não está sujeita à eficácia progressiva.

Por fim, ainda em capítulo 3, percebeu-se que a formação consagrada no art. 24 da CIDPCD trata em apartado a educação de surdos, cegos e surdocegos, a partir do constante em seus parágrafos 3 e 4. O que pode, em início, parecer uma permissão para que o Estado-parte promova a segregação, é, na verdade, um necessário reconhecimento das trajetórias política, social e legalmente diversas que percorreram as pessoas com deficiências – consideradas as mais variadas deficiências. Desta maneira, foi possível entender que referidos preceitos não são alheios ao paradigma da inclusão e ao modelo de direitos humanos, dado que estes exigem a consideração das diferenças no estabelecimento das políticas de promoção da igualdade de condições e oportunidades educacionais.

Considerando todos os aportes teóricos logrados, no capítulo 4 analisaram-se os desafios existentes à efetivação da meta e das estratégias do PME 2015-2025 no tocante à educação especial, em consideração ao reflexo das obrigações convencionais. Nesta análise, identificou-se inicialmente dois desafios, relativos à manutenção da terminologia “alunos com necessidades educacionais especiais” no âmbito da organização municipal e à concentração de estudantes

com deficiência em determinadas instituições da rede – o que pode evidenciar uma má-distribuição das matrículas. Estes dois fatores podem, preliminarmente, denunciar uma incongruência da estrutura da rede pública municipal aos ditames do paradigma da inclusão.

Em averiguação do adimplemento dos postulados de não-exclusão/não-segregação e da característica da disponibilidade, percebeu-se uma dificuldade de se mensurar a quantidade de pessoas com deficiência em idade escolar não incluídas na escola. Este fator se mostra como empecilho à quantificação do percentual de exclusão existente na cidade de Fortaleza, antecipadamente obstaculizando que se afira o grau de cumprimento da meta do PME quanto à educação especial. Ademais, a informação prestada em 83% das escolas investigadas no sentido de que os recursos destinados à inclusão são insuficientes pode denunciar a inexistência do caractere da disponibilidade na rede de ensino pública municipal. Este cenário aponta a existência de desafios que devem ser endereçados para que se possa aferir o empenho da rede na promoção do paradigma da inclusão.

No que toca o caractere da acessibilidade, a análise da realização das estratégias do PME 2015-2025 revela que há diversos desafios a serem endereçados no processo de efetivação do plano. Primeiramente, notou-se a ausência de uma avaliação objetiva quanto ao suprimento de transporte escolar adaptado por parte da gestão. Percebeu-se, ainda, o descumprimento do prazo fixado de dois anos para o atendimento das normas de acessibilidade. Neste sentido, há desafios tanto na ordem da falta de conhecimento, quanto na de inexistência de operacionalização do serviço consagrado no plano.

Sobre a características da aceitabilidade, percebeu-se, de início, como desafio a promoção de uma maior aproximação da área da educação com as de cultura, de direitos humanos, de trabalho e de assistência social. Além disso, inferiu-se pela pertinência de uma revisão no fundamentos teóricos e operacionais que respaldam as parcerias com a área da saúde, de maneira que as ações conjuntas realizadas estejam conforme ao paradigma da inclusão e ao modelo de direitos humanos de deficiência.

No que diz respeito ao fator adaptabilidade, a investigação conduziu à percepção de que não há uma clareza quanto às instituições universitárias cujos trabalhos sejam pertinentes à educação inclusiva, possibilitando a firmação de parcerias. Há, ainda, como desafio a ser endereçado na formação dos profissionais, a efetivação de formações – iniciais e continuadas - de todos os profissionais envolvidos com o processo de educação, não apenas dos que especificamente lidam maiormente com os estudantes com deficiência.

Em um segundo momento, ainda em capítulo 4, concluiu-se pela relevância da análise dos contextos ambientais, sociais, econômicos e culturais dos estudantes com deficiência, o que

abarca questões que não estão oficialmente associadas ao ambiente escolar. Veja-se que, em uma análise preliminar dos contextos comunitários, a pesquisa considerou 30 escolas localizadas em 26 bairros da capital fortalezense. Observando-se o IDH de referidas localidades, constatou-se que 5 dos bairros pesquisados qualificavam-se na listagem dos 10 piores bairros de Fortaleza quanto ao IDH. Notou-se, ademais, que o IDH médio dos bairros considerados restava fixado em 0,283, índice comparativamente menor do que o Fortaleza, estabelecido em 0,754. Esta discrepância evidencia que, nos contextos de maior vulnerabilidade social e econômica, é possível encontrar um maior quantitativo de alunos com deficiências nas escolas públicas, o que acentua as possibilidades de que os serviços contextuais prestados sejam de baixa qualidade, influenciando diretamente na qualidade do ensino inclusivo.

Neste capítulo final, pôde-se perceber ainda que, dentre os fatores mais reportados como de influência positiva e menos reportados como influência negativa para a promoção do paradigma da inclusão estão a inexistência/existência de processo discriminatório e a presença da SRM ou de recursos pedagógicos multifuncionais, o que sugere que estes são os fatores em melhor estado no contexto geral. Por outro lado, observou-se que, dentre os fatores mais reportados como influência negativa e menos reportados como influência positiva, figuravam a ausência do profissional de apoio e o estado do processo de diagnóstico dos estudantes com deficiência, o que sugere que estes se configuram como os fatores mais deficitários nos âmbitos das escolas investigadas.

Sobre os pontos mais qualificados como negativos inferiu-se pela existência de desafios qualificáveis tanto no âmbito dos fundamentos teóricos quanto práticos da atuação da gestão. Sobre as parcerias educação-saúde, foi possível perceber que há uma incongruência entre a demanda pelo diagnóstico médico e o promanado dentro do paradigma da inclusão, dado a priorização existente nas escolas entrevistadas ao estudante laudado. No que se refere ao profissional de apoio, é preciso que se entenda como desafio a criação de um cargo público a este correspondente, de sorte que existam profissionais desta natureza em quantidade suficiente para atender às demandas identificadas, exercendo, ademais, funções bem definidas e concordes com o paradigma da inclusão e o modelo de direitos humanos.

Por fim, foi possível averiguar, em capítulo 4, o cumprimento das estratégias que se referem à educação de alunos cegos, surdos e surdocegos, em correlação ao constante no parágrafo 3 do art. 24 da CIDPCD. Identificou-se, primeiramente, desafios quanto à operacionalização de uma proposta de escola bilíngue na única escola desta natureza existente na cidade de Fortaleza. Notou-se que fatores como a ausência de materiais adequados para o ensino de Libras e matrícula na instituição de um maior quantitativo de estudantes sem

deficiência do que de estudantes com deficiência auditiva prejudicam profundamente a execução da proposta bilíngue que teria animado a instalação da escola. Concluiu-se, assim, como maior desafio um alinhamento da execução da política com o que idealmente se configura como escola bilíngue.

Por último, veja-se que, na análise dos resultados acerca da facilitação do aprendizado de Libras, foi possível perceber como maior limitador à efetivação das estratégias a inexistência de um reconhecimento da Libras como linguagem de protagonismo na comunidade surda. Inferiu-se que a ausência do ensino de Libras e de profissionais intérpretes, mesmo nas escolas com estudantes com deficiência auditiva matriculados, pode evidenciar o tratamento desta em um patamar de desigualdade em relação à língua portuguesa. Referido desafio, se não endereçado, evidencia um cenário em que estão limadas as possibilidades de formação não apenas educacional, mas social, política e cultural de um estudante com surdez.

Todos estes desafios podem ser resumidos, ao fim, em uma necessidade de se levar mais a sério o constante no PME 2015-2025, dado que este é, em última instância, objeto por excelência de realização do direito social à educação consagrado no art. 24 da CIDPCD. Considerando este texto como o apogeu da historiografia normativa e conceitual da deficiência, é fundamental que se entenda seus termos como norteadores de uma política educacional realmente inclusiva e concorde com o modelo de direitos humanos. Assim, levar a sério as metas e estratégias do PME no tocante à educação especial, em concordância com o constante na CIDPCD, significa considerá-lo como uma instância executiva de revelação dos termos convencionais, pondo-se em prática a concepção de direito das pessoas com deficiência aí encerrada.

É, ao fim, com o propósito de contribuir acadêmica e epistemologicamente para o entendimento do alinhamento dos preceitos do PME 2015-2025 com as obrigações convencionais, bem como para uma compreensão dos desafios à realização dos termos deste plano, em consideração do paradigma da inclusão e do modelo de direitos humanos, que se pausa esta trilha. Pausa, pois o caminho nunca é encerrado. Seu tracejar apenas desvia-se para outras paragens. Decerto, aqui está uma trilha em suspenso, que se fecha, por hora, para terminar uma etapa, mais do que para fornecer as respostas certas que um dia esta autora almejou lograr.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA BRASILEIRA. **Cartas Jesuíticas III**. Cartas: informações, fragmentos históricos e sermões do Padre Joseph de Anchieta (1554-1594). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A.1933
- AGOSTINHO, Santo. **Confissões; De magistro**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural. 1980.
- AGUADO DÍAZ, A. L. **Historia de las deficiencias**. Escuela Libre. Editorial Fundación Once. Madrid. 1995.
- AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar et al. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO. 2009
- ALVES, Carlos Jordan Lapa Alves. ARAÚJO, Thalyta Nogueira de. Entrevista com Maria Teresa Eglér Mantoan: Educação Especial e Inclusão Escolar. In: **Rev. Educação, Artes e Inclusão**. v. 13. n. 2. 2017.
- AMARO, Deigles Giacomelli. MACEDO, Lino de. Da lógica da exclusão à lógica da inclusão: reflexão sobre uma estratégia de apoio à inclusão escolar. In: **II Seminário Internacional Sociedade Inclusiva** - Puc Minas, Belo Horizonte, out. 2001.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação Inclusiva: Transformação Social ou Retórica. In: OMOTE, Sadao. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. 1 ed. Marília: FUNDEPE. 2004.
- _____. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In: **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, no. 21, março, 2001.
- ARAUJO, Luiz Alberto David. A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência: algumas dificuldades para efetivação dos direitos. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (coords.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris. 2008.
- ARISTÓTELES. **A política**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2006.
- ARMSTRONG, Ann Cheryl. **Inclusive Education: international policy and practice**. Los Angeles: Sage Publications. 2010.
- ARRIETA, Teresa. Educación, tolerancia e identidad. In: **Tolerancia: Ética y Política**. Editores: ALEGRÍA, Ciro; PATRÓN, Pepi y TUBINO, Fidel. Centro de Estudios Filosóficos y Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: 2011.
- ASIS ROIG, Rafael de. Derechos humanos y discapacidad. Algunas reflexiones derivadas del análisis de la discapacidad desde la teoría de los derechos. In: IGNACIO, Campoy Cervera. AGUSTINA, Palacios (coords.) **Igualdad, No Discriminación y Discapacidad**. Una visión integradora de las realidades española y argentina, Dykinson, Madrid, 2007.
- _____. La Igualdad en el discurso de los derechos. In: LÓPEZ GARCÍA, J. A., ALBERTO DEL REAL, J.(eds) **Los derechos: entre la ética, el poder y el derecho**, Madrid: Dykinson. p.149 -168. 2000.

_____. La incursión de la discapacidad en el discurso de los derechos: posibilidad, elección, Derecho y Poder. In: IGNACIO, Campoy Cervera, (ed.) **Los derechos de las personas con discapacidad: perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas**. Madrid: Dykinson. 2004.

_____. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMON, Elizabeth. BREGAGLIO, Renata. (Coord). **Nueve conceptos claves para entender la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Lima: IDEHPUCP. 2015.

_____. Sobre el modelo social de discapacidad: críticas y éxito. In: **Papeles el tiempo de los derechos**. N. 1. 2013.

_____. Sobre la accesibilidad universal. In: **Papeles el tiempo de los derechos**. Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas Departamento de Derecho Internacional, Eclesiástico y Filosofía del Derecho Universidad Carlos III de Madrid. N. 3. 2013

_____. Sobre la discriminación positiva: especial referencia al Derecho europeo. In: MARIÑO MENÉNDEZ F.; FERNÁNDEZ LIESA, C. **La protección de las personas y grupos vulnerables en el Derecho europeo**. Madrid: BOE. Boletín Oficial del Estado. 2001.

AZEVEDO, Fernando de. As origens das instituições escolares. In: A cultura brasileira. Parte III – A transmissão da cultura. 6ª Ed. Brasília: Ed UnB. 1996.

BARBOSA-FOHRMANN, Ana Paula. A legitimação moral dos direitos humanos: uma análise dos princípios de justiça de John Rawls. **Revista Direito e Práxis**, v. 3, n. 2, 2011.

_____. Algumas reflexões sobre os fundamentos dos discursos de direitos humanos e de justiça social para pessoas com deficiência mental ou cognitiva severa ou extrema. **Revista Direitos Fundamentais e Justiça**, n. 22, p. 80-97, 2013.

_____. OS MODELOS MÉDICO E SOCIAL DE DEFICIÊNCIA A PARTIR DOS SIGNIFICADOS DE SEGREGAÇÃO E INCLUSÃO NOS DISCURSOS DE MICHEL FOUCAULT E DE MARTHA NUSSBAUM. **REI-REVISTA ESTUDOS INSTITUCIONAIS**, v. 2, n. 2, p. 736-755, 2017.

BARBOSA-FOHRMANN, Ana Paula et al. O direito à educação inclusiva das crianças portadoras de deficiência. **Espaço Jurídico Journal of Law**. v. 12, n. 1, p. 155-173, 2012.

BARBOSA-FOHRMANN, Ana Paula; ANGELICA, Thiago da Costa Sá. Crianças com deficiência e o acesso à educação fundamental no Brasil: inclusão ou integração? Uma análise a partir do direito constitucional. Doi: 10.5020/2317-2150.2014. v19n1p09. **Pensar-Revista de Ciências Jurídicas**, v. 19, n. 1, p. 9-34, 2014.

BARBOSA-FOHRMANN, Ana Paula; KIEFER, Sandra Filomena Wagner. Modelo social de abordagem dos direitos humanos das pessoas com deficiência. In: MENEZES, Joyceane Bezerra de. **Direito das pessoas com deficiência psíquica e intelectual nas relações privadas após a Convenção de Nova York e a Lei Brasileira de Inclusão**. Rio de Janeiro: Processo. 2016.

BARIFFI, Francisco José. El régimen jurídico internacional de la capacidad jurídica de las

personas con discapacidad y sus relaciones con la regulación actual de los ordenamientos jurídicos internos. Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid. Repositorio institucional e-Archivo. Disponível em: <https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/18991/Francisco_%20Bariffi_tesis.pdf?sequence=1> Último acesso em: 11 out. 2017.

BARROSO, João. Incluir, sim, mas onde? Para uma reconceituação sociocomunitária da escola pública. In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus.2006.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. O atendimento educacional especializado como garantia da inclusão de alunos com deficiência. Texto 3: atendimento educacional especializado para a pessoa com deficiência mental. In: Proposta Pedagógica: O desafio da diferença nas escolas. In: **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Boletim 21. MEC, 2006.

BENEVIDES, Maria Vitória de Mesquita. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>>; Acesso em: 10 nov. 2017.

BERGER, Jane. Uncommon Schools Institutionalizing Deafness in Early- Nineteenth-Century America. in: TREMAIN, Shelley (ed). **Foucault and the Government of Disability**. The University of Michigan Press. Ann Arbor. 2005.

BIANCHETTI, Lucidio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucidio. FREIRE, Ida Mara. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 7. ed. Campinas: Papirus. 1998.

BOATO, Elvio Marcos. A educação física escolar frente aos desafios da educação inclusiva. In: CHICON, José Francisco. RODRIGUES, Graciele Massoli. (orgs). **Educação Física e os desafios da Inclusão**. Vitória: EDUFES. 2010.

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e Liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 15. Ed. São Paulo: Malheiros. 2004.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da Educação no Município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire. 2009.

BORGES, Jorge Luis. La ceguera. In: BORGES, Jorge Luis. **Siete noches**. Madrid: Alianza Editorial. 1995.

BROGNA, Patricia. **La posición de discapacidad: Los aportes de la Convención**. México: SRE. 2007. Disponível em: <<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2468/11.pdf>>

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (org.). **Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

_____. Políticas públicas e direito administrativo. In: **Brasília** a. 34 n. 133 jan./mar. 1997.

_____. **Fundamentos para uma Teoria Jurídica das Políticas Públicas.** São Paulo: Saraiva, 2013.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, Editora UNIMEP, v. 3, n. 5, p. 7-26, set. 1999.

_____. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

CABRITO, Belmiro Gil. **Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?** Caderno Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 178-200, mai/ago. 2009.

CAMERON, Colin. Further Towards an Affirmation Model. In: **Disability studies** : emerging insights and perspectives. The Leeds: Disability Press. 2008.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. Unesp. 1995.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária – Universidade Federal da Paraíba, 2007.

CANGUILHEM, George. **Knowledge of Life.** New York: Fordham University Press. 2008.
CAMPBELL, Fiona Kumari. **Contours of Ableism: Territories, Objects, Disability and Desire.** London: Palgrave Macmillan. 2009.

CARDOSO, Marilene da Silva Cardoso. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão a inclusão – uma longa caminhada. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, José Mouriño. **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva.** 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2006.

CARDOSO, Ana Paula Lima. **Políticas de educação inclusiva em tempos de IDEB: escolarização de estudantes com deficiência na rede regular de ensino de Sobral-CE.** 2011. Dissertação de Mestrado. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará. 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação. 2014.

C.FOURMENT-APTEKMAN, M.; CHAPUIS, E.. A integração escolar de crianças deficientes mentais: estudo histórico e questões atuais. **Estilos clin.**, São Paulo , v. 5, n. 9, p. 52-68, 2000 .

CONSTANTINO, Renato. **Al final del salón: Un diagnóstico de la situación de la educación de personas con discapacidad en el Perú.** Consorcio por los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2016.

CORRER, Rinaldo. **Deficiência e inclusão social: construindo uma nova comunidade.** Bauru:

EDUSC. 2003.

COUTINHO, Diogo R. O Direito nas Políticas Públicas. In: MARQUES, Eduardo. FARIA, Carlos Aurélio de. (org.) **A política pública como campo multidisciplinar**. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2013.

COSTA, Maria Stela Oliveira. Surdez e Inclusão: um olhar sobre a história, as concepções de aprendizagem e a formação dos professores. In: SANTOS, Geandra Cláudia Silva Santos et al (orgs.). **Inclusão: saberes, reflexões e possibilidades de uma prática em construção**. Fortaleza: EdUECE. 2015.

CROWN, Liz. Nuestra vida en su totalidad: renovación del modelo social de discapacidad. In: MORRIS, Jenny (ed). **Encuentros con desconocidas: feminismo y discapacidad**. Madris: Narcea, S.A. de Ed. 1997.

CUENCA, Patricia. Derechos humanos y modelos de tratamiento de la discapacidad. **Papeles El Tiempo de los Derechos**. Número 3, Año 2011.

_____. Sobre la inclusión de la discapacidad en la teoría de los derechos humanos. In: **Revista de Estudios Políticos** (nueva época). Madrid, número 158, octubre-diciembre, 2012.

CURY, Jamil. A educação básica como um direito. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado. A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 30, n. 2, p. 362-375, jun. 2010.

DE BECO, Gauthier. The right to inclusive education according to Article 24 of the UN Convention on the rights of persons with disabilities: background, requirements and (remaining) questions. **Netherlands Quarterly of Human Rights**, Vol. 32/3, 263–287, 2014.

DEGENER, Theresia. A Human Rights Model of Disability. In: **Routledge Handbook of Disability Law and Human Rights**. BLANCK, Peter; FLYNN, Eilionóir (Ed.). 2017.

_____. Disability in a Human Rights Context. **Laws**. vol. 5 no. 3. 2016.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: Unesco. 2010.

DEMO, Pedro. **Metodológica científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. amp. São Paulo: Atlas. 1995.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus.2006.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense. 2007.

_____. Modelo social de deficiência: a crítica feminista. In: **SérieAnis** 28, Brasília, LetrasLivres, 1-8, julho, 2003.

_____. Quem Autoriza o Aborto Seletivo no Brasil? Médicos, Promotores e Juízes em Cena. In: **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 13(2):13-34, 2003.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur, Rev. int. direitos human.**, São Paulo , v. 6, n. 11, p. 64-77, Dec. 2009 .

DINIZ, Margareth. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2012.

DISCHINGER, Marta **Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2009.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. *Educ. Soc.* [online]. vol.26, n.91, pp.583-597. 2005.

DONALDS, James. Liberdade bem-regulada. In: SILVA, Tomaz Tadeu da et al (orgs.). **Pedagogia dos monstros: Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007.

_____. Direito público subjetivo e Políticas educacionais. In: **SÃO PAULO EM PERSPECTIVA**, 18(2): 113-118, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural da pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A. 1997.

HARRIS, Alison; ENFIELD, Sue. Disability, Equality, and Human Rights. **A Training Manual for Development and Humanitarian**. Osfam. UK. 2003.

FÁVERO, E.A.G. O direito das pessoas com deficiência de acesso à educação. In: ARAUJO, L.A.D. (Coord.) **Defesa dos direitos das pessoas portadoras de deficiência**. São Paulo: RT, 2006.

FEITOSA, Saulo Ferreira et al . **Bioethics, culture and infanticide in Brazilian indigenous communities: the Zuruahá case**. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro , v. 26, n. 5, p. 853-865, May 2010.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade in ROSA de E. G. e SOUZA V. C. (Org.) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002

FLEISCHER, Doris Zames; ZAMES, Frieda. **The disability rights movement: from charity to confrontation**. Philadelphia: Temple University Press. 2001.

FONSÊCA, Flaviano Oliveira ; SANTOS, Jorgenaldo. **Novo paradigma para a educação especial algumas reflexões e desafio**. *connepi* - 2010 , v. 11, p. 1-13, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A história da Loucura**. Tradução: José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Editora Perspectiva. 1978.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução: Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

_____. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Ed. Graal. 1979.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

_____. **Vigiar e punir**. 27. Ed. Petrópolis: Vozes. 1987.

FREITAS, Raquel Coelho. A igualdade liberal. **R. Fac. Dir.**, Fortaleza, v. 34, n. 1, p. 409-446, jan./jun. 2013.

_____. Minorias e fortalecimento de cidadanias na América Latina. In: SILVEIRA, Brunna Grasiella. ARAÚJO, Luana Adriano. ANDRADE, Paloma Costa (org.). **Direito das minorias no novo ciclo de resistências na américa latina**. Curitiba: CRV. 2017.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus. 2006.

_____. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. JESUS, Denise Meyrelles de. (orgs.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. 3. ed. Porto Alegre: Mediação. 2015.

FUENTE, Amanda Vega. La educación inclusiva: un deber de justicia. In: **Interstícios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico**. Vol. 4 (1) 2010.

GANCHÓ, Cândido Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ed. Ática. 2002.

GARCÍA, Rafael Pabón. **Cartas a la profesora Matilde**: una mirada a las experiencias de inclusión educativa en estudiantes con discapacidad en Colombia. Colombia: Alianza Educación Compromiso de Todos. 2012.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas de inclusão educacional. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al (orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação. 2009.

_____. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

GESUELI, Zilda Maria. Lingua(gem) e identidade: a surdez em questão. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006.

GIL, José. Metafenomenologia da monstruosidade: o devir-monstro. In: DONALD, James et al (org.) **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo

Horizonte: Autêntica. 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas. 2008.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: 7 letras. 2006.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Mária Denise. **Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais**. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria -RS, v. 2, n.24, p. 33-40, 2004.

GOFFMAN, Erving. **ASYLUMS: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates**. New York: Anchor Books. 1961.

GOODLEY, Dan. **Disability studies: An Interdisciplinary Introduction**. London: Sage Publications Ltd. 2011

HEHIR, Thomas. Eliminating Ableism in Education. **Harvard Educational Review** Vol. 72 No. 1 Spring. 2002.

HERÓDOTO. **História**. Trad. J. Brito Broca. Rio: W. M. Jackson Inc. 1950.

ITARD, Jean. **De l'éducation d'un homme sauvage ou Des premiers développement physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron**. Paris : Goujoun fils. 1801

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados. 2006.

_____. Escola e inclusão: é possível o diálogo? In:TUNES, Elizabeth. BARTHOLO, Roberto. **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos: EdUFSCar. 2007

JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Carlos Roberto (org). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação. 2015.

KANTER, Arlene S. **International human rights recognition of people with disabilities: from charity to human rights**. New York: Routledge. 2015. p. 31.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. In: **Educar em Revista**, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011

KITTAY, Eva. **Love's Labor: essays on women, equality and dependency**. New York: Routledge. 1999.

KITTAY, Eva; CARLSON, Licia. Introduction: rethinking philosophical presumptions in the light of cognitive disability. In: KITTAY, Eva; CARLSON, Licia (ed). **Cognitive Disability and Its Challenge to Moral Philosophy**. United kingdom: Wiley-blackwell. 2010.

KOZMA, Chahira. Historical Review Dwarfs in Ancient Egypt. **American Journal of Medical Genetics**. 140A:303–311. 2006.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 5.ed. São Paulo: Perspectiva. 1998.

LABORIT, Emmanuelle. **O grito da gaivota**. 2. ed. SARMENTO, Ângela (Trad.). Lisboa: Caminhos. 2000.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2005.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; BATISTA, Cecília Guarneiri. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. In: **Cad. CEDES** [online]. vol.28, n.75, pp.209-227. 2008.

LARA, Alvina Themis Silveira. Processo formal de educação de pessoas surdas: subsídios para a (re)construção do espaço educacional para portadores de surdez. In: In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, José Mouriño. **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2006.

LEITÃO, Vanda Magalhães. **Instituições, campanhas e lutas: história da educação especial no Ceará**. Fortaleza: Edições UFC. 2008.

LIDÓRIO, Ronaldo. Não há morte sem dor - Uma visão antropológica sobre a prática do infanticídio indígena no Brasil. In: SOUZA, Isaac Costa de; LIDÓRIO, Ronaldo (Org.) **A questão indígena – uma luta desigual: missões, manipulação e sacerdócio acadêmico**. Viçosa: Ultimato. 2008.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina. 2008.

LOPES, Laís Vanessa Carvalho de Figueirêdo. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, seu Protocolo Facultativo e a Acessibilidade**. 2009. 229 f. Dissertação de Mestrado em Direito – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC/SP, São Paulo, 2009.

LORD, Janed E. BROWN, Rebecca. The Role of Reasonable Accommodation in Securing Substantive Equality for Persons with Disabilities: The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. In. RIOUX, Marcia H. BASSER, Lee Ann. JONES, Melinda. **Critical perspectives on human rights and disability law**. LEIDEN, BOSTON: Martinus Nijhoff Publishers. 2011.

LUSTOSA, Francisca Geny. Inclusão: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-formação colaborativa. In: **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 471-494. Dezembro, 2014.

_____. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação**. 2009. Tese (Doutorado em

Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LUSTOSA, Francisca Geny; MARIANA, Francisco Bonfim (org). **Diversidade, diferença e deficiência**: análise histórica e narrativas cinematográficas. Fortaleza: Edições UFC. 2017.

MACHADO, Adriana Marcondes. Educação Inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando? In: BAPTISTA, Carlos Roberto (org). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. 2.ed. Porto Alegre: Mediação. 2015.

MACKINNON, Catharine A. From Practice to Theory, or What is a White Woman Anyway? In: **Yale Journal of Law & Feminism**. Vol. 4. 1991.

MCANANEY, Donald. O contributo da CIF para a educação especial. In: **Educação especial**: Manual de apoio à prática. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. 2007.

MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos**: ótica da diferença e ações afirmativas. São Paulo: Saraiva. 2013.

MAGALHAES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 45-61, Apr. 2010.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Traduções para as palavras diferença/deficiência: um convite à descoberta. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. (org.) **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, p. 21-33. 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Monaco. 3. ed. São Paulo: Cortez: autores associados. 1992.

MANDARINO, Cláudio Marques. Sitiaentos sobre a in/exclusão na educação física escolar. In: CHICON, José Francisco. RODRIGUES, Graciele Massoli. (orgs). **Educação Física e os desafios da Inclusão**. Vitória: EDUFES. 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **A Educação especial no Brasil** – Da Exclusão à Inclusão Escolar. Disponível em: < <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>> Acesso em: 01 out. 2017.

_____. A inclusão escolar de deficientes mentais: contribuições para o debate. **Revista Integração**, Brasília, ano 7, n. 19, p. 50-57, 1997.

_____. A propósito de uma escola para este século. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **Para uma escola do século XXI**. Campinas: UNICAMP/BCCL. 2013.

_____. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: moderna. 2003.

_____. Proposta Pedagógica: O desafio da diferença nas escolas. In: **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Boletim 21. MEC, 2006.

_____. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, José Mouriño. **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2006.

MARTINS, Ângela Maria. O campo das políticas de educação: uma revisão de literatura. In: **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 276-299, set./dez. 2013.

MARTINS, Silvia Maria. O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com alunos da Educação Especial. In: **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 37, p. 227-246, jan./jun. 2014.

MATSUKURA, Thelma Simões et al . Estresse e suporte social em mães de crianças com necessidades especiais. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 13, n. 3, p. 415-428, Dec. 2007

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez. 1996.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de direito internacional público**. 5. Ed. rev. atua. Ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais. 2011.

_____. **O controle jurisdicional da convencionalidade das leis**. São Paulo : Editora Revista dos Tribunais, 2011.

_____. Teoria geral do controle de convencionalidade no direito brasileiro. **Revista direito e justiça: reflexões sociojurídicas**, v. 9, n. 12, p. 235–276, 2009.

MEIRA, Silvio A. B. **A lei das XII tábuas: fonte do direito público e privado**. 3. ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Forense. 1972.

MEEKOSHA, Helen. SHUTTLEWORTH, Russel. What's so critical about critical disability studies? In: **Australian Journal of Human Rights**, 15(1): 47–75. 2009.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. São Paulo: artmed. 2008.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2005.

MORRIS, Jenny. Impairment and disability: constructing an ethics of care which promotes human rights. In: **Hypatia**. 16. pp. 1–16. 2001.

_____. **Pride and prejudice: transforming attitudes to disability**. London: The Women's Press. 1991.

MUNIZ, Regina Maria Fonseca. **Direito À Educação**. Rio de Janeiro: Renovar. 2002.

NETO, Antônio Cabral et al. Plano Municipal de Educação: elaboração, acompanhamento e avaliação no contexto do PAR In: **RBPAE** - v. 32, n. 1, p. 047 - 067 jan./abr. 2016

NIETO, Cándido Gutiérrez. CAMPOS, Guillermo Urgilés. História y perspectiva de la educación especial en Latinoamérica. In: GARCÍA, Pilar Samaniego de (dir). **Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica: Breve análisis de situación.** Quito: Ediciones Cinca. 2008.

NOBRE, Maria Inês Rubo de Souza; MONTILHA, Rita de Cássia Ietto; TEMPORINI, Edméa Rita. Mães de crianças com deficiência visual: percepções, conduta e contribuição do atendimento em grupo. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 46-52, abr. 2008.

NUNES, Sylvia da Silveira et al. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p.537-545, set.-dez., 2015.

NUSSBAUM, Martha C. The capabilities of people with cognitive disabilities. KITTAY, Eva; CARLSON, Licia (ed). **Cognitive Disability and Its Challenge to Moral Philosophy.** United kingdom: Wiley-blackwell. 2010.

_____. **Fronteiras da justiça:** deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie. Tradução de Susana de Castro. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2013.

O'BRIEN, John. O'BRIEN, Connie Lyle. A inclusão como uma força para a renovação da escola. In: STAINBACK, Susan. STAINBACK, Willian (orgs.) **Inclusão: um guia para educadores..** Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Armet. 1999.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Análise das desigualdades intraescolares no Brasil.** São Paulo: Fundação Victor Civita. 2013.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 61-74, 1999.

OLIVEIRA, A. A. S. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M.C.; MANZINI, E.J.; BUSTO, R.M.; TANAKA, E.D.O.; FUJISAWA, D.S. (Org.). **Políticas públicas de formação de recursos humanos em educação especial.** Londrina: ABPEE, p.69-82, 2009.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. FRANÇA, George. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas.** Goiás: Editora PUC Goiás, 2010, p. 93-99.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Leituras Freireanas sobre educação.** São Paulo: UNESP. 2003.

_____. Políticas de educação inclusiva nas escolas: trajetórias de conflitos. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al (orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação. 2009.

OLIVER, Michael. The individual and social models of disability. In: **Joint Workshop of the**

Living Options Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians: people with established locomotor disabilities in hospitals. 23. Jul. 1990. Disponível em: <<http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Oliver-in-soc-dis.pdf>> Acesso em: 10. jul. 2017.

_____. **The Politics of Disablement.** London: MacMillan. 1990.

_____. The Social Model in Action: if I had a hammer. In: **Implementing the Social Model of Disability:**Theory and Research. BARNES, Colin. MERCER, Geof (Ed). Leeds: The Disability Press. 2004.

_____. **Understanding Disability:** From Theory to Practice, Basingstoke: Macmillan. 2004.

OMOTE, Sadao. Deficiência e Não-Deficiência: recortes do mesmo tecido. In: **Revista Brasileira de Educação Especial.** V. 1. N. 2. p. 65-74. 1994.

PALACIOS, Agustina. Capacidades diversas, derechos humanos y sociedad: Perspectiva histórica-social. **Revista Derechos Humanos y Transformación de Conflictos.** Memorias del Primer Congreso de Educación Especial Juan Santiago Nieves. Volumen 5, 2013, pp. 27-64. 2013.

_____. **El modelo de la diversidad:** la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Madrid: Ediciones Diversitas-AIES. 2006.

_____. **El modelo social de discapacidad:** Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: CINCA. 2008.

PALACIOS, Agustina. BARRIFI, Francisco. **La discapacidad como una cuestión de derechos humanos:** una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad. Madrid: Ediciones Cinca. 2007.

PARÉ, Ambroise. **Monstruos y prodígios.** Trad. Ignacio Malaxecheverría. Madrid: Ed. Siruela. 1993.

PARENS, Erik. ASCH, Adrienne. Disability rights critique of prenatal genetic testing: reflections and recommendations. In: **Mental retardation and developmental disabilities research reviews.** 9. 40–47. 2003.

PEREIRA, Olívia. Princípios de normalização e de integração na educação dos excepcionais. In. **Em Aberto.** Brasília, v. 2, n. 13. p. 11-21. 1983.

PILETTI, Claudino. PILLETI, Nelson. **História da Educação:** de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto. 2012. p. 36.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos performativos. MIRANDA, Theresinha Guimarães. FILHO, Teófilo Alves Galvão. (orgs). **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUGBA. 2012.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 16. ed. São Paulo: Saraiva. 2016.

_____. **Temas de Direitos Humanos**. 5. Ed. São Paulo: Saraiva. 2012

PLATÃO. **A República**. Trad. J. Guinsburg, Vol. 2. São Paulo: DIFEL. 1965.

PLUTARCO. **Las vidas paralelas**. Madrid: Imprenta Nacional. 1821-1830.

PREFEITURA DE FORTALEZA. Desenvolvimento Humano, por bairro, em Fortaleza. Disponível em: <<http://salasituacional.fortaleza.ce.gov.br:8081/acervo/documentById?id=22ef6ea5-8cd2-4f96d3c8e0fd2c39c98>>. Último acesso em: 15. dez. 2017.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir. **Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed. 2009.

QUINN, Gerard. DEGENER, Theresia. The moral authority for change: human rights values and the worldwide process of disability reform. In: QUINN, Gerard. DEGENER, Theresia. **The current use and future potential of United Nations human rights instruments in the context of disability**. New York and Geneva: United Nations. 2002. p. 14.

RAWLS, John. Justiça como equidade: uma concepção política, não metafísica. **Lua Nova**, São Paulo, n. 25, p. 25-59, Apr. 1992.

_____. **Justiça como equidade: uma reformulação**. Trad. Claudia Belliner. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

_____. **O liberalismo político**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. 2. ed. 2. Imp. São Paulo : ed. Ática. 2000.

_____. **Uma teoria de Justiça**. Trad. Almiro Pisetta e Lenitta M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes. 1997. p. 561 e ss.

RIBAS, João B. Cintra. **O que são pessoas deficientes**. Coleção Primeiros passos. São Paulo: Nova cultura. 1985.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Momentos históricos da escolarização. In: BAPTISTA, Carlos Roberto (org). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação. 2015.

RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa et al. História da educação especial: da exclusão à inclusão. In: SANTOS, Geandra Cláudia Silva Santos et al. **Inclusão: saberes, reflexões e possibilidades de uma prática em construção**. Fortaleza: EdUECE. 2015.

RIBEIRO, Leticia. Art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação: solução ou omissão?. In: FRANCISSCHETTO, Gilsilene (Org.). **Educação como um Direito Fundamental**. 1. ed. Curitiba: CRV. 2011.

RICHARDSON, HenryS. Rawlsian Social-Contract Theory and the Severely Disabled. In: **The Journal of Ethics**. 10(4). p. 419–462. 2006.

RODRÍGUEZ-PICAVEA, Alejandro. DIVERTAD: dignidad y libertad en la diversidad: El modelo de la diversidad. Foro de Vida Independiente y Divertad. **Primer Congreso Internacional Virtual sobre Discapacidad y Derechos Humanos**. 2014

ROLDÃO, Maria do Céu. A escola como instância de decisão curricular. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto. 2000.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 5, n. 12, 2010.

ROZEK, Marlene. A formação docente: tensões e possibilidades. In: ROZEK, Marlene. VIEGAS, Luciene Torezan. **Educação Inclusiva: políticas, pesquisa e formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2012.

RIO-TORTO, Graça et al. **Gramática derivacional do português**. 2. Ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2016

ROSA, Maria da Glória de. **A História da Educação através dos textos**. São Paulo: Cultrix. 1971.

ROSS, Paulo Ricardo. **Exclusão das pessoas com história de deficiência: a era da não alteridade**. IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Ced, Florianópolis: 2002.

ROZEK, Marlene. A formação docente: tensões e possibilidades. In: ROZEK, Marlene. VIEGAS, Luciene Torezan. **Educação Inclusiva: políticas, pesquisa e formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2012.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**; tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras. 1998.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. In: Inclusão/Revista da Educação Especial. 2005.

_____. A educação inclusiva na Espanha. In: In: FÁVERO, Osmar et al. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO. 2009. p. 91.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos Santos. A “dialética da exclusão/inclusão na história da educação de ‘estudantes com deficiência’”. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 27-44, jan./jun., 2002.

SARLET, Ingo Sarlet. **A eficácia dos Direitos Fundamentais**. 6. ed. Porto Alegre: livraria do advogado. 2006

SASSAKI, Romeu. Como chamar as pessoas que tem deficiência? **Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos**. São Paulo: RNR. 2003.

_____. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. In: **Revista Nacional de Reabilitação** (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009

_____. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA. 1997.

SCULLY, Jackie Leach. Deaf Identities in Disability Studies: with or without us? In: WATSON, Nick et al. **Routledge Handbook of Disability Studies**. London, New York: Routledge. 2012.

SEIXAS, Catherine Prata. FERNANDES, Priscila Dantas. Institucionalização da Educação Especial Brasileira e Escolarização das Pessoas com Deficiência em Sergipe. In: SOUZA, Rita de Cássia Santos (org). **História da Educação e suas interfaces**. Jundiaí: Paço Editorial. 2015.

SEN, Amartya. **Inequality Reexamined**. Oxford: Oxford University Press. 2006.

SÊNECA. **Sobre a Ira, Sobre a tranquilidade da alma: diálogos**. Trad. LOHNER, J. E. 1. ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das letras. 2014.

SHAKESPEARE, Tom. Disability, Identity and Difference. In: **Exploring the divide**. BARNES, Colin, MERCER, Geof (Ed). Leeds: The Disability Press. 1996.

_____. **Disability rights and wrongs revisited**. 2 ed. Londres, Nova York: Routledge. 2014.

_____. What is a disabled person? In: JONES, Melinda. BASSER, Lee Ann (ed). **Disability, Divers-ability and legal change**. International studies in human rights. v.56. Martinus Nijhoff Publishers. 1999.

SIEBER, Tobin. **Disability Theory**. Ann Harbor: The University of Minchingan Press. 2008

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS. 1987.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 135-153, 2009.

SILVA, Aline Maria da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: InterSaberes. 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes. 2008.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 25. ed. São Paulo: Malheiros. 2005

SILVA, Márcia Altina Bonfá da **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2016.

SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A educação interativa, a

cooperação e o ensino de atenção às diferenças. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de (org.). **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC. 2010.

SILVERS, Anita. "Defective" agents: equality, difference and the tyranny of the normal. In: **Journal of Social Philosophy**, 25th Anniversary Special Issue, p. 154-175. 1994

SILVERS, Anita. FRANCIS, Leslie, P. Justice through Trust: Disability and the "Outlier" problem in Social Contract Theory. In: **Ethics**, nº 116, págs. 40-76. 2005.

_____. Thinking about the good: reconfiguring liberal metaphysics (or not) for people with cognitive disabilities. **Metaphilosophy**, Special Issue: Cognitive Disability and Its Challenge to Moral Philosophy 40, 475–98. 2009.

SHAPIRO, Arthur. **Everybody belongs**: changing negative attitudes toward classmates with disabilities. NY: Taylor & Francis e-Library. 2004.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.24, n.2, jul./dez., 1999.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro. DP&A. 2003.

_____. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. SKLIAR, Carlos (Org.) **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 5. ed. Porto Alegre: Mediação. 2006.

SKLIAR, Carlos. QUADROS, Ronice Muller. Bilingual Deaf Education in the South of Brazil. In: **Bilingual Education and Bilingualism**. Vol. 7, No. 5, 2004.

SOUZA, Milena Luckesi de; BOARINI, Maria Lucia. A deficiência mental na concepção da liga brasileira de higiene mental. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 14, n. 2, p. 273-292, Aug. 2008.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. **Gênese da educação dos surdos em Aracaju**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. 2007

SOUZA, Donaldo Bello de. Avaliação organizacional de Planos Municipais de Educação relativos ao PNE 2014-2024. In: **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, p. 1-30, set. 2017.

SOUZA, Regina Maria; LIPPE, Eliza Márcia de Oliveira. Decreto 6.949/2009: avanço ou retorno em relação à Educação dos Surdos? In: **Calidoscópio** Vol. 10, n. 1, p. 12-23, jan/abr 2012.

STAINBACK, Susan. STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Arnet. 1999.

STEIN, Michael. Disability Human Rights. In: **California Law Review**, vol 95. nº 1, págs. 75-121. 2007.

STIKER, Henri-Jacques. **A history of disability**. Tradução: William Sayers. Ann Harbor: The

University of Michigan Press. 2002.

SWAIN, John. FRENCH, Sally. CAMERON, Collin. **Controversial issues in a disabling society**. United Kingdom. Open University Press. 2005.

SWAIN, John; FRENCH Sally. Towards an affirmation model of disability. In: **Disability and Society**, 15. 4. p. 569–582. 2000.

_____. Whose Tragedy: Towards a personal non-tragedy view of disability. In SWAIN, John. et al (eds.) **Disabling Barriers – Enabling Environments**. 2. Ed. London: Sage. 2004.

TEIXEIRA, B.B. Comunidade escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010.

TOMÁS DE AQUINO. **Sobre o ensino (de magistro) e os sete pecados capitais**. Trad. Luiz Jean Lauand. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

TOMASEVSKI, Katarina. **Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable**. Lund: Right to Education Primers, 2001.

TORRES GONZÁLEZ, José Antônio. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2002

VALLE, Jan W. CONNOR, David J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. Trad. Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: AMGH. 2014.

VELTRONI, Alexandre Lucas. O Direito à Educação no Brasil: o enfoque dos Direitos Humanos e a Constituição Federal de 1988. In: **Revista de Direito Educacional**. Ano 1. N. 1. Jan-jun. 2010.

VITA, Álvaro de. Uma concepção liberal-igualitária de justiça distributiva. In: **Rev. Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 14. Nº 39 fev. 1999.

WADDINGTON, Lisa. TOEPKE, Carly. **Moving Towards Inclusive Education as a Human Right: An Analysis of International Legal Obligations to Implement Inclusive Education in Law and Policy** (December 8, 2014). Maastricht Faculty of Law Working Paper No. 2014-7.

WARAT, Luis Alberto. Educação, Direitos Humanos, cidadania e exclusão social: fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação. 2013.

WASSERMAN, David et al. Disability and Justice. In: **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. Summer 2015 Edition., Edward N. Zalta et al (ed.). 2015.

WEHMAN, P. School to work: elements of successful programs. In: **Teaching exceptional children**. 27. p. 40-43. 1990.

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

WERNER JUNIOR, Jairo. A medicalização da vida do deficiente como barreira para a inclusão social. In: TUNES, Elizabeth. BARTHOLO, Roberto. **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência.** São Carlos: EdUFSCar. 2007.

XIMENES, Salomão Barros. **Direito à qualidade na educação básica: teoria e crítica.** São Paulo: Quartier Latin. 2014.

YOUNG, Iris Marion. **Justice and the politics of difference.** 1990. New Jersey: Princeton University Press. 1990

ZANELLA, Andréa Vieira. Psicologia Social e Escola. In: STREY, Marlene Neves et al. **Psicologia social contemporânea: livro-texto.** Petrópolis: Vozes. 2013.

APÊNDICE A
LISTA ENUMERADA DE ESTRATÉGIAS DO PME 2015-2025 DE FORTALEZA/CE

Estratégia enumerada	Descrição da Estratégia
<u>Estratégia 1</u>	Implantar programas para subsidiar as unidades escolares da rede pública mediante fornecimento de equipamentos, recursos pedagógicos, adaptações estruturais e equipes interdisciplinares que viabilizem a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial.
<u>Estratégia 2</u>	Ampliar o número de salas de recursos multifuncionais e os correspondentes profissionais especializados destinados à garantia do atendimento educacional especializado nas escolas públicas.
<u>Estratégia 3</u>	Criar o cargo de profissional de apoio/acompanhante e assegurar o número destes profissionais às atividades, conforme a Nota Técnica nº 19/2010 (SEESP/MEC), Práticas Educativas para uma Vida Independente (PEVI), como: locomoção, higiene e alimentação para prestar auxílio individualizado aos estudantes que não realizam estas atividades com independência
<u>Estratégia 4</u>	Implantar escola municipal bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) para os estudantes com surdez, deficiência auditiva e ouvintes.
<u>Estratégia 5</u>	Garantir transporte escolar adaptado aos estudantes da Educação Especial da rede pública de ensino de acordo com os critérios da legislação.
<u>Estratégia 6</u>	Incluir o critério de idade/série e/ou avaliação do nível para a enturmação dos estudantes com deficiência, garantindo sua matrícula mediante avaliação pedagógica realizada por profissional especializado, considerando-se as especificidades de cada aluno.
<u>Estratégia 7</u>	Promover, acompanhar e avaliar as ações intersetoriais que aproximem as Secretarias da Educação, Cultura, Saúde, Trabalho, Direitos Humanos e Cidadania, Assistência Social, com vistas à superação do preconceito, da discriminação e de barreiras que impedem a inclusão dos estudantes da Educação Especial.
<u>Estratégia 8</u>	Incentivar e articular junto às Instituições de Ensino Superior público e privado a criação ou a ampliação de cursos de formação em nível de pós-graduação em Educação Especial para os profissionais da educação de Fortaleza.
<u>Estratégia 9</u>	Garantir a escolarização do estudante impossibilitado de frequentar o ambiente escolar por meio do atendimento domiciliar ou hospitalar, disponibilizando um professor itinerante.
<u>Estratégia 10</u>	Ampliar convênios com os centros de atendimento especializado para o atendimento aos estudantes da Educação Especial.
<u>Estratégia 11</u>	Estabelecer projetos de parcerias com as Instituições de Ensino Superior e de referência na área da Educação Especial/Inclusiva para o desenvolvimento de estudos e pesquisas nas áreas das deficiências.
<u>Estratégia 12</u>	Garantir a formação continuada, com ênfase na educação inclusiva, aos profissionais da educação.
<u>Estratégia 13</u>	Conveniar com instituições públicas que possam oferecer apoio psicológico aos profissionais da educação e familiares dos estudantes da Educação Especial.
<u>Estratégia 14</u>	Garantir que os recursos financeiros destinados à Educação Especial assegurem a manutenção e a ampliação dos programas e serviços destinados

	aos estudantes-público dessa modalidade.
<u>Estratégia 15</u>	Ampliar formação dos professores de Educação Física com vistas a promover a inclusão dos estudantes da Educação Especial nas atividades de esporte escolar, seguro e inclusivo.
<u>Estratégia 16</u>	Viabilizar o uso de equipamentos informatizados e de tecnologia assistiva visando à aprendizagem dos estudantes da Educação Especial que deles necessitem.
<u>Estratégia 17</u>	Preparar e orientar toda a comunidade escolar para receber os alunos-público da educação especial, garantindo seu direito à educação de qualidade.
<u>Estratégia 18</u>	Garantir, em dois anos, a partir da vigência deste PME, a observância e o cumprimento da legislação de infraestrutura e acessibilidade física das escolas, conforme estabelecido nas normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas e Técnicas), no Decreto 5296/2004 e nas normas dos respectivos Sistemas de Ensino.
<u>Estratégia 19</u>	Garantir, em até cinco anos, a partir da vigência deste PME, presença de profissionais da área de Psicologia e Assistência Social com vistas ao atendimento educacional nas unidades escolares.
<u>Estratégia 20</u>	Firmar parceria sistematicamente com a Secretaria Municipal de Saúde para diagnosticar com laudo, quando necessário, os estudantes-público da educação especial.
<u>Estratégia 21</u>	Assegurar a contratação de intérprete nas escolas comuns que possuem alunos com surdez.
<u>Estratégia 22</u>	Garantir o ensino de Libras como disciplina obrigatória na Educação Básica e no Ensino Superior.

APÊNDICE B
AVALIAÇÃO DE DESAFIOS À EFETIVAÇÃO DO PME 2015-2025 NA META DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL

CIDPCD		PME 2015-2025	Análises delineadas	Desafios identificados	
Art. 24, p. 2, alíneas 'a' e 'b'	Não-exclusão e não-segregação	Meta 01 da EE	<ul style="list-style-type: none"> - Inexistem pesquisas que possibilitem, atualmente, entender quantas pessoas com deficiência estão fora da rede de ensino. - Dos 6931 beneficiários do BPC em idade escolar residentes em Fortaleza/CE, mais da metade (55%) encontrava-se fora da escola. - Há um redução das matrículas em ambientes segregados (classes e escolas especiais). 	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento de dados que permitam entender a quantidade de pessoas em idade escolar não incluídas em alguma das redes de ensino. - Manutenção do decréscimo de matrículas em ambientes segregados. 	
	Disponibilidade	Estratégia 14	<ul style="list-style-type: none"> - Em todas as escolas pesquisadas respondeu-se que não há uma rubrica específica para a educação inclusiva. - 25 escolas relataram que os recursos financeiros são insuficientes para manutenção e ampliação do ensino inclusivo. - Infere-se que o planejamento de gastos não existe ou não está publicizado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Transparência da execução orçamentária no tocante à manutenção e ampliação de programas inclusivos. - Suprimento das demandas apresentadas pelas escolas no tocante ao fornecimento de recursos para a realização de referidos programas. 	
	Acessibilidade		Estratégia 5	<ul style="list-style-type: none"> - Em 11 das escolas pesquisadas reportou-se a inexistência de necessidade do transporte escolar adaptado, enquanto 15 reportaram que há demanda por este transporte e ela não é suprida. - A gestão reportou que atende toda a demanda por transporte escolar, o que não condiz com o relatado nas escolas investigadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento e publicização da demanda por transporte escolas adaptado. - Avaliação objetiva quanto ao quantitativo de transportes necessários para suprir a demanda total.
			Estratégia 18	<ul style="list-style-type: none"> - O prazo estabelecimento no PME 2015-2025 para o cumprimento desta estratégia findou em julho de 2017, sendo que a pesquisa identificou escolas em que ainda havia inadequação infraestrutural. - Em 16 escolas considerou-se que o estado de adequação da infraestrutura configura-se como uma influência negativa na qualidade do ensino inclusivo, sendo que 11 escolas consideraram tal estado como positivo. - 20 escolas consideraram o atendimento de demandas de 	<ul style="list-style-type: none"> - Publicização do planejamento para o cumprimento desta estratégia, fixando-se sua realização como prioritária, dado o vencimento do prazo nela estabelecido em julho de 2017. - Atendimento prioritário de escolas que hajam formalizado demanda. - Viabilização de reformas que possibilitem a manutenção de condições de funcionamento salubres em todas as escolas, relativas sobretudo à drenagem e ao esgotamento sanitário.

			<p>infraestrutura como regular ou ruim, sendo que 10 consideraram tal fator como bom ou ótimo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inferiu-se uma vagueza da gestão quanto à explicitação dos termos segundo os quais referida ação poderia ter sua realização concretizada. 	
Aceitabilidade	Estratégia 7		<ul style="list-style-type: none"> - Nenhuma das escolas relatou a atuação de outras secretarias no sentido de promover o combate ao preconceito à discriminação. - Percebeu-se uma ausência de um conhecimento das ações intersetoriais que visem à superação do preconceito. - Notou-se uma falta de clareza quanto às ações desta estratégia e as relacionadas à estratégia 20. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximação da área da educação com as áreas da cultura, dos direitos humanos, do trabalho e da assistência social. - Alinhamento das parcerias firmadas com o paradigma da inclusão e o modelo de direitos humanos de deficiência.
	Estratégia 17		<ul style="list-style-type: none"> - Em todas as escolas se relatou que a gestão não promove momentos de preparo e orientação da comunidade escolar; contudo, em 23 escolas reportou-se a existência destes momentos. - Nenhuma das escolas investigadas relatou seguir um modelo padronizado ou um cronograma de preparação. - Há um baixo índice de discriminação por motivos de deficiência entre os estudantes das escolas pesquisadas. - Em 21 escolas se relatou a inexistência do processo discriminatório como fator de influência positiva na qualidade do ensino inclusivo. - Infere-se uma vagueza nas informações prestadas pela gestão quanto à realização desta estratégia. - Não há referência clara aos membros componentes da comunidade escolar. - Há confusão quanto à competência do professor de AEE na condução destes momentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Padronização dos momentos de preparo e orientação da comunidade escolar, com definição de quantidade, periodicidade, cronograma e delimitação dos membros da comunidade escolar visados. - Esclarecimento acerca das funções do Professor do AEE na promoção destes momentos, além da fixação de atores responsáveis por sua condução. - Desenvolvimento de um mecanismo de monitoramento para certificar que estes momentos entrem no cronograma de todas as escolas, contando com previsões de público-alvo impacto e periodicidade de atividades, de modo que seja possível aferir e avaliar o cumprimento de tais competência.
Adaptabilidade	Estratégia 8		<ul style="list-style-type: none"> - Reportou-se, pela SME, a realização de reuniões com IES nos meses de agosto e setembro de 2017, sem apontamento de IES ou termos das parcerias visadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento consistente acerca dos perfis de IES aptas a articular parcerias no âmbito da educação inclusiva. - Mapeamento de informações sobre projetos de pesquisa ativos na área da educação inclusiva.
	Estratégia 11		<ul style="list-style-type: none"> - Reportou-se, pela SME, a realização de reuniões com IES nos meses de agosto e setembro 	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento consistente acerca dos perfis de IES aptas a articular parcerias no âmbito

			de 2017, sem apontamento de IES ou termos das parcerias visadas.	da educação inclusiva. - Mapeamento de informações sobre projetos de pesquisa ativos na área da educação inclusiva.
		Estratégia 12	- Em 17 escolas afirmou-se que as formações continuadas são garantidas. - Em 18 escolas relatou-se a falta de preparo do professor de sala regular como um fator que provoca influência negativa na qualidade do ensino inclusivo. - Em 20 escolas entendeu-se que a capacitação periódica do professor do AEE é boa ou ótima, enquanto apenas 10 compreenderam uma qualidade regular ou ruim.	- Aprimoramento do preparo do professor de sala regular para exercer as atividades de educação segundo o paradigma da inclusão, a ser garantido em formações de qualidade e em quantidade suficiente. - Delineamento objetivo dos tipos de formação adequados para cada profissional da educação, acordantes com as tarefas educacionais desempenhadas.
		Estratégia 15	- Em 18 escolas, não há professor de educação física ou há e este não é adequadamente preparado para a inclusão e a acessibilidade na condução de suas funções.	- Ampliação do número de professores de educação física lotados nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. - Formação, nas escolas em que não há professor de educação física, dos profissionais responsáveis por conduzir os momentos de recreação. - Esclarecimento acerca da periodicidade das formações existentes e do quantitativo de profissionais impactados.
Art. 24, p. 2, alíneas 'c', 'd' e 'e'	Adaptações razoáveis	Estratégia 1	- Em 20 das escolas se relatou a disponibilização de recursos pedagógicos de facilitação da aprendizagem. - Em 20 escolas se relatou qualidade ruim ou regular do atendimento de demandas pedagógicas. - Há uma falta de clareza quanto a existência de programas consistentes com a viabilização do processo de aprendizagem que orientem o fornecimento de recursos pedagógicos. - O processo de suprimento das demandas de recursos pedagógicos não está esclarecido. - Percebeu-se uma total ausência de equipes interdisciplinares.	- Esclarecimento do que são os recursos, equipamentos, adaptações e equipes passíveis de promoverem o objetivo da facilitação do processo de aprendizado. - Alinhamento de um processo a partir do qual as escolas possam demandar o fornecimento de específicos recursos pedagógicos. - Promoção de formações para o uso dos recursos pedagógicos de facilitação da aprendizagem aos atores responsáveis por operacionaliza-los.
		Estratégia 6	- Em 28 das escolas reportou-se a existência da inclusão do critério de idade/série e/ou avaliação do nível para a enturmação dos estudantes com deficiência. - Em 24 escolas reportou-se a existência de flexibilização do	- Esclarecimento acerca das ações pedagógicas com vistas a manter a escolarização na idade adequada à série. - Asseguração da presença de profissionais habilitados a fazer a sopesar o nível e a idade

			<p>conteúdo programático, sem apontamento de parâmetros para esta flexibilização.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em 25 escolas relatou-se a realização de provas adaptadas e a utilização de método avaliativo no formato de relatório de avanços e potencialidades. - Em 23 das escolas relatou-se a flexibilização nos tempos das atividades 	<p>na avaliação do estudante, no ato da matrícula, de forma a garantir uma seriação adequada.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Padronização e esclarecimento dos procedimentos adotados quanto à flexibilização no currículo, na confecção das provas e nos tempos de execução das atividades.
Apoios necessários	Estratégia 10	<ul style="list-style-type: none"> - Em 26 escolas relatou-se a inexistência de convênios com centros de atendimento educacional especializado. - Apesar do baixo índice de convênios firmados, os encaminhamentos para estas instituições são feitos em 25 escolas. - Analisou-se que as instituições para as quais mais se encaminha estudantes não estão qualificadas em convênios firmados pela prefeitura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção de esclarecimento amplo acerca dos convênios já existentes, disseminando seus termos, objetivos e metas. - Manutenção de um controle sobre os encaminhamentos, de forma a possibilitar uma gestão de qualidade dos serviços prestados. - Manutenção de uma interação entre as instituições especializadas e as escolas regulares. - Reavaliação da existência de convênios com entidades que, na prática, não recebem estudantes com deficiência. 	
	Estratégia 13	<ul style="list-style-type: none"> - Em 28 das escolas reportou-se a inexistência de convênios com instituições de apoio psicológico. - Das 20 escolas que relataram resistência ou falta de apoio familiar, nenhuma afirmou possuir convênios com instituições públicas de apoio psicológico. - Notou-se uma falta de clareza da gestão quanto às possíveis entidades parceiras na realização desta estratégia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento das entidades aptas a prestar apoio psicológico aos familiares dos estudantes com deficiência e profissionais da educação. - Estruturação de um planejamento claro quanto ao processo de fornecimento de encaminhamento para referidas instituições, com garantia de resguardo da saúde mental dos membros da comunidade escolar. 	
	Estratégia 19	<ul style="list-style-type: none"> - Em nenhuma das escolas se relatou a garantia de profissionais da área de psicologia e assistência social. - Notou-se uma falta de clareza da gestão quanto às possíveis entidades parceiras na realização desta estratégia. - A estratégia conta com prazo de realização de 5 anos, sendo que, na metade deste interregno, inexistem escolas nas quais possa se verificar seu cumprimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Garantia de lotação de profissionais das áreas de psicologia e assistência social, de forma a possibilitar o serviço de equipes multidisciplinares no contexto escolar. - Estruturação de um planejamento claro quanto ao processo de fornecimento dos serviços destes profissionais. - Cumprimento da estratégia em atenção ao prazo de 5 anos estabelecido. 	
	Estratégia 20	<ul style="list-style-type: none"> - Em 29 escolas relatou-se alunos não-laudados. - Em 9 escolas afirmou-se exclusivamente a dificuldade de acesso à saúde como motivo para 	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção do alinhamento do entendimento acerca da necessidade do diagnóstico médico com o promanado dentro do paradigma da 	

			<p>a ausência do lado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em 6 escolas afirmou-se exclusivamente a resistência ou falta de apoio da família como motivo para a ausência do lado. - A dificuldade de acesso à saúde e a resistência da família, conjuntamente, foram motivos identificados em 14 escolas. - Em 18 escolas relatou-se o estado do processo de diagnóstico como prejudicial à qualidade do ensino. - 86% dos estudantes com deficiência das escolas investigadas foram matriculados com laudo médico. - Nas escolas pesquisadas, 82 estudantes qualificados como com deficiência intelectual e 25 estudantes qualificados como com autismo tiveram tal diagnóstico obtido por meio de avaliação pedagógica. - Em 7 escolas afirmou-se que o fornecimento do AEE depende de laudo médico. - Em 21 escolas identificou-se o processo deficitário de diagnósticos médicos como uma influência negativa na qualidade do ensino inclusivo 	<p>inclusão.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disseminação da desnecessidade da existência de laudo médico para que o estudante com deficiência possa ser atendido no AEE. - Uniformização do procedimento oficial para a obtenção de laudos médicos. - Estabelecimento de processo de supervisão do atendimento prestado nas instituições de saúde conveniadas, postos de saúde e demais entidades não-governamentais, com vistas a manter um controle de qualidade.
	Medidas de apoio individualizado	Estratégia 2	<ul style="list-style-type: none"> - A presença de SRM foi constatada em 28 escolas. - Em 16 das 28, apontou-se a insuficiência dos recursos. - Em 26 se reportou a inexistência de contraste entre as cores do piso, paredes e móveis da sala. - Em 18 das escolas reportou-se ausência de espaço entre mesas de atendimento e de separação entre os ambientes. - Em 22 das escolas se relatou que inexistem obstáculos que impedem a aproximação de pessoas em cadeiras de rodas. - Em 18 escolas relatou-se existência de mesas em altura adequada para uso de pessoas em cadeiras de rodas. - Em 24 escolas entendeu-se pela existência de espaços adequados para armazenamento de recursos. - Em 23 escolas o estado da SRM foi citado como um fator de influência positiva na qualidade do ensino inclusivo. - Em 25 escolas reportou-se restrições ao AEE no contraturno, 	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção do fornecimento e da manutenção dos recursos multifuncionais existentes nas SRM. - Realização de medidas de acessibilidade nas SRM, sobretudo no que diz respeito às questões espaciais e de existência de contrastes de cores entre pisos, paredes e móveis. - Fornecimento de transporte escolar para o deslocamento dos estudantes que frequentam o AEE devidamente no contraturno. - Alinhamento do entendimento de que o AEE deve ser fornecido no contraturno, na SRM.

			sendo a maior restrição identificada a dificuldade de locomoção.	
		Estratégia 3	<ul style="list-style-type: none"> - Nas 30 escolas visitadas existiam apenas 17 profissionais de apoio, o que corresponde a uma média de 0,56 por escola. - Em 15 escolas se identificou total ausência de profissional de apoio. Destas, 14 relataram demanda não suprida. - Em 13 escolas, foi identificada a presença de apenas 1 profissional de apoio, relatando-se nestas que o número de profissionais não supre a demanda - A soma do número ideal de profissionais de apoio relatada nas escolas corresponde a 121, sendo a média aproximadamente 4 por escola. - Notou-se uma total inconsistência nas formações dos profissionais de apoio existentes - Há relatos de orientação pelos distritos educacionais no sentido de que as escolas não solicitem o profissional de apoio. - Em 20 escolas relatou-se a existência de casos de pais ou responsáveis presentes nas escolas para auxiliar os filhos nas atividades de higiene, alimentação e todas as outras que compõem a atribuição de profissionais de apoio. - Atualmente, não há previsão de criação de cargo de profissional de apoio. - Em 25 escolas reportou-se a inexistência de profissional de apoio como um fator de influência negativa na qualidade do ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação do cargo público de profissional de apoio, com processo de seleção e determinação de qualificação padronizados. - Padronização do processo de solicitação da demanda por profissional de apoio, de forma a possibilitar o eficaz atendimento das solicitações. - Alinhamento de compreensão acerca das funções desempenhadas por este profissional. - Formação de um quadro de profissionais em quantidade apta a suprir as demandas e em qualidade acordante com as tarefas pertinentes ao cargo.
		Estratégia 9	- Não foi possível identificar a quantidade de estudantes em atendimento domiciliar ou hospitalar.	- Levantamento de informações acerca dos moldes de efetivação de tal serviço e da quantidade de estudantes beneficiados.
		Estratégia 16	<ul style="list-style-type: none"> - Em 14 das escolas pesquisadas se apontou a garantia de equipamentos informatizados e de tecnologia assistiva, enquanto em 16 reportou-se que estes não estão ofertados. - Há uma relação direta entre a percepção da suficiência dos recursos pedagógicos multifuncionais e dos recursos informatizados e de tecnologia assistiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecimento do papel dos equipamentos informatizados e de tecnologia assistiva na promoção do paradigma da inclusão. - Fixação de um processo claro de identificação de necessidades de equipamentos e subsequente suprimento de demandas. - Alinhamento do que venham a ser as formações e

			- Notou-se a ausência de um processo claro de proposição de demandas por estes recursos.	capacitações destinadas à facilitação do uso destes materiais.
Art. 24, Parágrafo 3	Ensino em línguas e em modos e meios de comunicação adequados	Estratégia 4	<ul style="list-style-type: none"> - Se considerar-se a literalidade oficial da estratégia, pode-se dizer que esta foi cumprida com a instituição da Escola Municipal de Educação Bilíngue Francisco Sunderland Bastos Mota. - Contudo, notou-se, na análise desta instituição, inexistência de alinhamento da execução da política educacional com o que idealmente se configura como escola bilíngue. - Nesta, a maioria dos alunos não possui deficiência auditiva. - Há uma alta procura da instituição por pais de alunos sem deficiência, em virtude de sua qualificação como ETI. - Apesar de ser escola bilíngue, o ensino de Libras não é obrigatório, uma vez que não existe material na instituição. - A escola é a única que conta com intérpretes de libras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alinhamento da execução da política com o que idealmente se configura como escola bilíngue. - Garantia de que a escola se configure como um espaço de promoção da cultura surda. - Asseguração de que o ensino dos alunos surdos ou com deficiência auditiva seja promovido em Libras.
	Facilitação do aprendizado de Libras	Estratégia 21	<ul style="list-style-type: none"> - Em 3 escolas relatou-se matrícula de estudantes surdos, sendo que em nenhuma destas se constatou a presença de intérpretes de Libras. - Não há previsão de criação do cargo de intérprete de Libras. 	- Reconhecimento e respeito da Libras como a língua natural da comunidade surda, e não como uma linguagem alternativa ou subsidiária
		Estratégia 22	<ul style="list-style-type: none"> - Em 3 escolas relatou-se matrícula de estudantes surdos, sendo que em nenhuma destas se constatou o ensino de Libras como disciplina obrigatória. 	- Garantia do fornecimento de materiais apropriados para o ensino de Libras em todas as instituições – não somente aquelas em que haja estudantes surdos.
Pessoas cegas e com deficiência visual	Ausência de estratégia	<ul style="list-style-type: none"> - Não há estratégia que aborde a educação de pessoas com deficiências visuais. - Em nenhuma das escolas investigadas relatou-se matrícula de alunos cegos, sendo que em 6 relatou-se presença de estudantes com deficiência visual. - Em 19 escolas não há material de apoio para aluno com deficiência visual completa. - Em 15 escolas relatou-se ausência de programa de leitor de tela. 	- Alocação de recursos de apoio educacionais nas instituições nas quais hajam alunos com deficiência visual.	

Fonte: GTEI, 2017; PME 2015-2025. Elaboração: autora

ANEXO A

FORMULÁRIO APLICADO NAS ESCOLAS
GRUPO DE TRABALHO – EDUCAÇÃO INCLUSIVA**Escola**

Endereço:

Etapas de Ensino:

Data da Visita:

Participantes:

IDEB:

Outros índices educacionais:

Telefone para contato:

Número de alunos matriculados:

Itens a serem observados no ambiente escolar inclusivo, sob aspectos pedagógicos:

1 – Número de alunos com deficiência matriculados na escola, de acordo com a deficiência, com laudo:

Deficiência Intelectual:

Deficiência Física:

Deficiência Visual:

Deficiência Auditiva:

Transtorno do Espectro Autista:

Altas Habilidades:

Deficiência Múltipla:

TOTAL:

1.1 – Há alunos que não possuem laudo? () SIM () NÃO

1.2 – Em caso positivo, quantos? _____

1.3 – Qual o motivo da ausência de laudo? (Ex.: resistência da família, etc.)

1.4 – Qual o procedimento da escola para providenciar o diagnóstico do aluno com deficiência?
(Ex.: contato com o Posto de Saúde, etc.)

1.5 – Para obtenção do laudo, há encaminhamento para alguma instituição? Se sim, qual? (Ex.: CAPS, SOPAI, Posto de Saúde)

1.6 – O Atendimento Educacional Especializado só é fornecido diante da presença de laudo? ()
SIM () NÃO

2- A quantidade de alunos por sala, de acordo com a tabela, é cumprida?

() SIM () NÃO

ED. INFANTIL		FUNDAMENTAL I		FUNDAMENTAL II		ED. JOVENS E ADULTOS	
INF. I	16	1º ANO	22	6º ANO	38	EJA I	33
INF. II	20	2º ANO	27	7º ANO	38	EJA II	33
INF. III	20	3º ANO	33	8º ANO	38	EJA III	33
INF. IV	18	4º ANO	33	9º ANO	38	EJA IV	38
INF. V	18	5º ANO	33			EJA V	38

Observação: Essa tabela mostra quantidade de alunos por turma, caso não tenha aluno com deficiência. A cada aluno com deficiência matriculado na educação infantil, se reduz três da capacidade máxima e a cada aluno com deficiência matriculado no ensino fundamental são reduzidos dois da capacidade da capacidade máxima?

() SIM () NÃO

3- A escola possui Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)? () SIM () NÃO

3.1 – Em caso positivo, a escola recebe alunos de outras instituições de ensino?

() SIM () NÃO

Quantos alunos? **(Especificar quais as deficiências dos alunos recebidos)**

De quais instituições? _____

3.2 – Em caso negativo, os alunos são encaminhados para outra SRM?

() SIM () NÃO.

De qual escola/instituição?

3.3 – Em caso positivo,

a) a sala é equipada com recursos pedagógicos suficientes?

() SIM () NÃO

b) há contraste entre as cores do piso, parede e móveis da sala de recursos multifuncional?

() SIM () NÃO

c) há espaço entre as mesas de atendimento e separação entre os ambientes de atendimento?

() SIM () NÃO

d) há mesas com obstáculos, como pés e gaveteiros, que impedem a aproximação de pessoas em cadeira de rodas? () SIM () NÃO

e) há mesas com altura adequada para o uso de uma pessoa em cadeira de rodas?

() SIM () NÃO

f) há computador com programa de leitor de tela para alunos com deficiência visual?

() SIM () NÃO

g) Há espaços adequados para armazenar e expor material didático, flanelógrafo, quadro-negro, murais, livros, equipamentos de tecnologia assistiva, brinquedos, etc., que sejam acessíveis a todos?

() SIM () NÃO

Observações: _____

3.4 – A escola fornece o AEE no contraturno?

() SIM, sempre () SIM, com restrições () NÃO

Caso a resposta seja “SIM, com restrições”, quais as restrições?

3.5 – A criança é encaminhada para alguma instituição de apoio educacional? Se sim, qual?

() SIM () NÃO

4 – Quantos profissionais de apoio existem na escola? _____

4.1 – Qual a formação do(s) profissional(is) de apoio? _____

4.2 – O número de profissionais de apoio supre a demanda?

() SIM () NÃO

Observações: _____

4.3 – Qual seria o número ideal de profissionais de apoio para atender as demandas dos alunos da Educação Inclusiva, no momento? _____

4.4 Há registro de solicitação de profissional de apoio feito por família de aluno(a) com deficiência? (Ex.: caso em que a família solicitou pessoalmente o profissional de apoio)

() SIM () NÃO

4.5 Como é realizado o procedimento de solicitação de profissional de apoio pela escola? (Ex.: por envio de ofício à SME ou ao Distrito Educacional)

4.6 Há algum caso de permanência de pai ou mãe de aluno com deficiência na escola para acompanhá-lo nas atividades diárias?

() SIM () NÃO

Caso a resposta seja SIM, quantos casos? _____

5 – A escola dispõe de profissionais auxiliares na sala de aula comum?

() SIM () NÃO

5.1 – Em caso positivo, o número é suficiente? () SIM () NÃO

Caso não exista ou o número não seja suficiente, quantos seriam necessários?

6 – Na sala de aula comum são disponibilizados facilitadores pedagógicos (jogos pedagógicos, prancha de apoio, acessórios didáticos adaptados - tesoura com mola, engrossador de lápis, etc.)?

() SIM () NÃO

7 – Sendo necessário, há flexibilização no:

7.1 – Conteúdo programático? () SIM () NÃO

7.2 – Instrumento de avaliação? () SIM () NÃO

7.3 – Tempo de execução das atividades? () SIM () NÃO

8 – Existe Sala de Correção de Fluxo? () SIM () NÃO

9 – Há intérprete de libras nos quadros da escola? () SIM () NÃO

10 – Em caso de aluno com deficiência visual completa, há material de apoio?

() SIM () NÃO

11 – Como é avaliada a interação da instituição educacional com a SME e o Distrito Educacional nos seguinte quesitos:

11.1 Atendimento de demandas infraestruturais:

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim

11.2 Atendimento de demandas pedagógicas:

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim

11.3 Realização de capacitações periódicas acerca do ensino inclusivo e de acessibilidade:

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim

11.4 Resposta de solicitação de informações em tempo adequado:

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim

12. Como é avaliado o processo de abandono e evasão escolar dentro da instituição de ensino?

() muito crítico () crítico () intermediário () adequado

12.1 Qual o grau de contribuição dos seguintes fatores para o processo de abandono e evasão escolar de alunos com deficiência?

(Os quesitos são referentes a fatores negativos. Caso exista e influencie os processos de abandono e evasão, na escola, há contribuição total ou contribuição parcial. Caso não exista e influencie, na escola, há não-contribuição. Caso a existência ou inexistência não influencie, é indiferente)

12.1.1 Ausência de diagnóstico de alunos com deficiência:

() contribui () contribui parcialmente () não contribui () indiferente

12.1.2 Superação do número de alunos por sala:

() contribui () contribui parcialmente () não contribui () indiferente

12.1.3 Falta de preparo do professor de sala regular:

() contribui () contribui parcialmente () não contribui () indiferente

12.1.4 Ausência de SRM ou de recursos pedagógicos multifuncionais:

() contribui () contribui parcialmente () não contribui () indiferente

12.1.5 Ausência ou qualidade do preparo do profissional de apoio:

() contribui () contribui parcialmente () não contribui () indiferente

12.1.6 Existência de processo discriminatório entre os estudantes:

() contribui () contribui parcialmente () não contribui () indiferente

12.1.7 Precariedade de infraestrutura em acessibilidade da escola:

() contribui () contribui parcialmente () não contribui () indiferente

12.1.8 Falta de acompanhamento e apoio familiar:

() contribui () contribui parcialmente () não contribui () indiferente

12.1.9 Outros

() contribui () contribui parcialmente () não contribui () indiferente

13. Como é avaliada a influência dos seguintes fatores para a qualidade do serviço educacional inclusivo nesta escola:

(Os quesitos são referentes a fatores positivos. Caso exista e influencie, na escola, há influência positiva. Caso não exista e influencie, na escola, há influência negativa. Caso a existência ou inexistência não influencie, é indiferente)

13.1. Processo de diagnóstico de alunos com deficiência:

() influência positiva () influência negativa () indiferente

13.2. Cumprimento do número de alunos por sala:

() influência positiva () influência negativa () indiferente

13.3. Preparação do professor de sala regular

() influência positiva () influência negativa () indiferente

13.4 Presença de SRM ou de recursos pedagógicos multifuncionais:

() influência positiva () influência negativa () indiferente

13.5. Presença do profissional de apoio:

() influência positiva () influência negativa () indiferente

13.6 Preparo do profissional de apoio:

() influência positiva () influência negativa () indiferente

13.6 Inexistência de processo discriminatório entre os estudantes:

() influência positiva () influência negativa () indiferente

13.7 Adequação da infraestrutura em acessibilidade da escola:

() influência positiva () influência negativa () indiferente

13.8 Acompanhamento e apoio familiar:

() influência positiva () influência negativa () indiferente

13.9 Outros

- influência positiva influência negativa indiferente
14. É garantido o transporte escolar adaptado aos estudantes que dele necessitam?
 SIM NÃO
15. A escola inclui o critério de idade/série e/ou avaliação do nível para a enturmação dos estudantes com deficiência? SIM NÃO
16. Há convênios da escola com os centros de atendimento especializado para o atendimento aos estudantes da Educação Especial? SIM NÃO
17. A SME ou o distrito educacional garantem a formação continuada, com ênfase na educação inclusiva, aos profissionais da educação da escola? SIM NÃO
18. Há convênios da escola com instituições públicas que possam oferecer apoio psicológico aos profissionais da educação e familiares dos estudantes da Educação Especial? SIM NÃO
18. Os recursos financeiros destinados à Educação Especial na escola assegurem a manutenção e a ampliação dos programas e serviços destinados aos estudantes-público dessa modalidade? SIM NÃO
19. A SME ou o distrito educacional promovem a formação dos professores de Educação Física da escola com vistas a promover a inclusão nas atividades de esporte escolar, seguro e inclusivo? SIM NÃO
20. A SME ou o distrito educacional viabilizam o uso de equipamentos informatizados e de tecnologia assistiva aos alunos da escola que dele necessitam? SIM NÃO
21. Na escola, há momentos de preparo e orientação de toda a comunidade escolar para receber os alunos-público da educação especial? SIM NÃO
22. É garantido, nesta escola, a presença de profissionais da área de Psicologia e Assistência Social com vistas ao atendimento educacional nas unidades escolares? SIM NÃO
23. O ensino de Libras é obrigatório nesta escola? SIM NÃO

Considerações:

ANEXO B AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS – SME



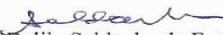
Termo de Anuência

A Secretaria Municipal da Educação está de acordo com a execução do projeto de pesquisa acerca da qualidade do ensino educacional inclusivo, coordenado pela pesquisadora mestranda Luana Adriano Araújo, vinculada à Pós-Graduação do Curso de Direito da Universidade Federal do Ceará e pela pesquisadora Professora Doutora Beatriz Rêgo Xavier, vinculada ao corpo docente da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará, ambas coordenadoras do Árvore-ser (Grupo de Estudos Aplicados em Direito das Pessoas com Deficiência), formalizado na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará sob o código CH.2016.PJ.0113 .

O referido projeto de pesquisa é reconhecido pela Portaria-PA nº 07/2016, de 27 de julho de 2016, a qual constitui Grupo de Trabalho, integrado, inicialmente, pelo Árvore-ser/UFC e pelo Ministério Público do Estado do Ceará, tendo por desiderato averiguar a qualidade e a eficácia dos serviços educacionais prestados às crianças e aos adolescentes com deficiência no município de Fortaleza.

Este órgão assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa no âmbito das instituições educacionais vinculadas a esta Secretaria, autorizando a utilização dos dados colhidos no curso das atividades do Grupo de Trabalho para fins de pesquisa. Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/2012 do CNS. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Fortaleza/CE, 16 de Junho de 2014


Antonia Dalila Saldanha de Freitas
Secretária Municipal da Educação

ANEXO C
AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS – MP/CE



MPCE
Ministério Público
do Estado do Ceará

NÚCLEO DE DEFESA DA EDUCAÇÃO
16ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA CÍVEL

Termo de Anuência

A 16ª Promotoria de Justiça Cível, do Ministério Público do Estado do Ceará, está de acordo com a execução do projeto de pesquisa acerca da qualidade do ensino educacional inclusivo, coordenado pela pesquisadora mestranda Luana Adriano Araújo, vinculada à Pós-Graduação do Curso de Direito da Universidade Federal do Ceará e pela pesquisadora Professora Doutora Beatriz Rêgo Xavier, vinculada ao corpo docente da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará, ambas coordenadoras do *Árvore-ser* (Grupo de Estudos Aplicados em Direito das Pessoas com Deficiência), formalizado na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará sob o código CH.2016.PJ.0113 .

O referido projeto de pesquisa é reconhecido pela Portaria-PA Nº 07/2016 de 27 de julho de 2016, a qual constitui Grupo de Trabalho, integrado, inicialmente, pelo *Árvore-ser/UFC* e pelo Ministério Público do Estado do Ceará, tendo por desiderato averiguar a qualidade e a eficácia dos serviços educacionais prestados às crianças e aos adolescentes com deficiência no município de Fortaleza.

Eu, Elizabeth Maria Almeida de Oliveira, presidente do Procedimento Administrativo Nº 2016/364556, em face do qual está formalizado referido Grupo de Trabalho, autorizo a utilização das informações colhidas no curso das atividades do Grupo de Trabalho para fins de pesquisa. Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/2012 do CNS. Esta instituição está ciente de suas coresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados

Fortaleza/CE, 13 de junho de 2017


Elizabeth Maria Almeida de Oliveira

Promotora de Justiça da 16ª Promotoria de Justiça Cível

NÚCLEO DE DEFESA DA EDUCAÇÃO
16ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA CÍVEL
Rua Assunção, 1242 – José Bonifácio. CEP: 60.050-011. Fortaleza-CE. Tel.: 3452-1541
E-mail institucional: 16pmjcv@mpce.mp.br

ANEXO D
PORTARIAS DE CRIAÇÃO E RENOVAÇÃO DO GTEI



MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ
NÚCLEO DE DEFESA DA EDUCAÇÃO
16ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA CÍVEL



PORTARIA-PA Nº07/2016, 27 DE JULHO DE 2016.

O Ministério Público do Estado do Ceará, *através da 16ª Promotoria de Justiça Cível da Capital*, no uso das atribuições constitucionais conferidas pelos artigos 127 e 129, III da Constituição da República, 130, III da Constituição do Estado do Ceará, artigo 26, inciso I, da Lei nº 8.625/93 na Resolução nº 007/2010, do Colégio de Procuradores de Justiça do Estado do Ceará, no Manual de Taxonomia do Conselho Nacional do Ministério Público, e

CONSIDERANDO o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, como fundamento do atual estado Democrático de Direito, na forma do artigo 1º da Constituição da República Federativa do Brasil;

CONSIDERANDO as disposições constantes do art. 6º da Constituição Federal, que prevê, entre os direitos sociais, o direito à educação;

CONSIDERANDO que a efetiva garantia do direito à educação pressupõe que seja assegurada **igualdade de condições de acesso e permanência do educando na escola**, consoante o disposto no artigo 206, I da CRFB/88, o que exige que os estabelecimentos da rede pública de ensino ofereçam à comunidade escolar infraestrutura segura e adequada às necessidades educacionais de crianças e adolescentes;

CONSIDERANDO todo o sistema de proteção e promoção de direitos das pessoas com deficiência, consubstanciado, mais recentemente, na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que, no Art. 27 reforça o direito da pessoa com deficiência à educação, sendo assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino;

PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE DEFESA DA EDUCAÇÃO
Rua Assunção, 1242 - José Bonifácio, Fortaleza/CE.
CEP: 60.050-011 - Fone/Fsx (85) 3452 1541



**MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ
NÚCLEO DE DEFESA DA EDUCAÇÃO
16ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA CÍVEL**

PORTARIA-PA Nº07/2016, 27 DE JULHO DE 2016.

CONSIDERANDO a necessidade de acompanhar o **direito à educação da pessoa com deficiência na rede municipal de ensino público de Fortaleza;**

CONSIDERANDO a vasta documentação que constitui verdadeiro panorama da educação inclusiva do município de Fortaleza e orienta a instauração deste procedimento, enviada em atendimento à requisição desta 16ª Promotoria de Justiça de Defesa da Educação;

CONSIDERANDO o disposto na Resolução nº036/2016 – OECPJ, a qual disciplina e regulamenta a instauração e tramitação dos feitos extrajudiciais cíveis nas questões de interesses ou direitos difusos, coletivos, individuais homogêneos e individuais indisponíveis no âmbito do Ministério Público do Ceará;

CONSIDERANDO o que versa o Capítulo IV da sobredita Resolução, especificamente no que concerne à instauração do procedimento administrativo;

CONSIDERANDO, por fim, a reunião ocorrida na manhã do dia 25 de julho do ano em curso, na sede desta Promotoria de Justiça, conforme lista de presença anexa e esta Portaria, para tratar sobre o desenvolvimento da educação inclusiva na rede municipal de ensino público de Fortaleza;

RESOLVE:

Art.1º. Instaurar o Procedimento Administrativo – sem caráter investigativo – para o imprescindível acompanhamento por este Órgão da situação em que se

PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE DEFESA DA EDUCAÇÃO
Rua Assunção, 1242 – José Bonifácio, Fortaleza/CE .
CEP: 60.050-011 - Fone/Fsx (85) 3452 1541



**MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ
NÚCLEO DE DEFESA DA EDUCAÇÃO
16ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA CÍVEL**



PORTARIA-PA Nº07/2016, 27 DE JULHO DE 2016.

encontram as instituições da rede municipal de ensino de Fortaleza, no sentido de melhor prestação de serviços educacionais às crianças e aos adolescentes com deficiência.

Art.2º. Determinar a criação de Grupo de Trabalho voltado ao acompanhamento conjunto do presente Procedimento Administrativo, realizando reuniões trimestrais para a avaliação dos resultados das ações a serem empreendidas, composto, em princípio, por esta promotoria, pelo grupo de extensão “Árvore-Ser” da Universidade Federal do Ceará e a Secretaria de Municipal de Educação:

Art.3º. Registrar, autuar e fazer a numeração das folhas de todos os documentos relativos a este procedimento;

Art.4º. Publicar o extrato da presente Portaria no quadro de avisos desta Promotoria de Justiça, em meio eletrônico, conforme artigo 4º, inciso VI e artigo 7º, § 2º, inciso II, da Resolução nº 23, de 17 setembro de 2007, do Conselho Nacional do Ministério Público;

Art.5º. Determinar a remessa de cópia desta Portaria ao CSMP, ao CAOPIJ e à Corregedoria Geral, para conhecimento.

Fortaleza, 27 de julho de 2016.

Elizabeth Maria Almeida de Oliveira
Promotora de Justiça de
Defesa da Educação



Diário Oficial

ELETRÔNICO



Nº 207

Fortaleza - Quinta-feira, 09 de novembro de 2017

Ministério Público do Ceará

ATOS DA PROMOTORIA DE JUSTIÇA

Edital

Fortaleza, 9 de novembro de 2017

INQUÉRITO CIVIL PÚBLICO Nº 27/2016-PJJECCI (2016/324396).
Interessado: Luciano Vieira de Souza

EDITAL DE CIENTIFICAÇÃO DE ARQUIVAMENTO

O signatário, Promotor de Justiça por nomeação legal, visando dar cumprimento ao disposto no §3º do art. 30, da Resolução OECPJ 036/2016, FAZ SABER aos que o presente EDITAL virem ou dele tiverem notícia, que torna pública a decisão de ARQUIVAMENTO do INQUÉRITO CIVIL PÚBLICO Nº 27/2016-PJJECCI (2016/324396), em trâmite na Promotoria de Justiça do JECR da Comarca de Iguatu/CE. Fica cientificada do arquivamento, através deste, o representado e os eventuais interessados, para querendo, oferecer razões e juntar documentos que possam contribuir para a decisão deste Membro do Ministério Público. E, para constar, passou-se o presente edital, o qual será afixado em local de costume e publicado na forma da lei, pelo prazo de 10 (dez) dias. Dado e passado nesta cidade de Iguatu, aos 09 de novembro de 2017. Eu, Paulo Heakton Almeida Uchôa, Agente Administrativo, o digitei.

Fábio Vínicius Ottoni Ferreira
Promotor de Justiça

Portaria Nº 11/2017-PmJ-PRB
Fortaleza, 24 de maio de 2017
INQUÉRITO CIVIL

O MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ, por intermédio da PROMOTORIA DE JUSTIÇA DA COMARCA DE PARAIPABA, com fundamento nos artigos 127 caput, e 129, III e IX da Constituição Federal, art. 7º, I, da Lei Complementar 75/1993, arts. 129 e 130, III, da Constituição Estadual; art. 25, inciso IV, alínea "a", da Lei Federal nº 8.625/93, art. 114, IV, alínea "b" da Lei Complementar do Ministério Público do estado do Ceará n. 72/2008, art. 8º, § 1º da Lei n. 7.347/85, art. 4º da Resolução 23 do CNMP, art. 3º da resolução 007/2010 do Código de Procuradores do Ministério Público do Estado do Ceará e segundo as disposições da Lei Federal n. 7.347/85.

CONSIDERANDO que este Ministério Público tomou conhecimento de uma notícia, oriunda da SEMACE, que a empresa BRASIL TOWER, CESSÃO DE INFRAESTRUTURA LTDA realizou obra de instalação de antena sem licença do órgão ambiental competente;

CONSIDERANDO que o fato é grave pois envolve o meio ambiente ecologicamente equilibrado, direito fundamental de 3ª geração;

CONSIDERANDO que houve tentativa do Ministério Público em firmar um TAC e foi rejeitado pela empresa;

CONSIDERANDO que a Constituição Federal determina, como função institucional do Ministério Público, a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis, bem como o dever de zelar pelo efetivo respeito dos poderes públicos aos direitos assegurados na Carta Magna de 1988, bem como promover as medidas necessárias a sua garantia;

RESOLVE:

Abrir INQUÉRITO CIVIL PÚBLICO, DETERMINANDO:

Registre-se no sistema próprio e autue-se como Inquérito Civil na forma do art. 7º da resolução n. 36/2016 OCPJ e proceda à respectiva autuação;

Com base no art. 7º, § 2º da resolução 23/2007 do CNMP a publicação da presente portaria nos locais de costume, bem como encaminhamento da presente Portaria à Secretaria-Geral do Ministério Público do Estado do Ceará, por e-mail, para publicação no Diário Oficial;

Nomeie o Servidor Bartolomeu Acácio Pontes para secretariar e diligenciar o presente Inquérito Civil, nos termos do art. 14 da Resolução 36/2016 OECPJ e art. 4º, V, da Resolução n. 23 do CNMP, conferindo poderes para realizar a produção de atos meramente ordinatório;

Proceda-se à comunicação da instauração do presente Inquérito Civil ao Conselho Superior do Ministério Público e ao CAOMACE, nos termos do art. 20 da Resolução 36/2016 da OECPJ;

Junte-se ao procedimento os documentos que acompanham esta portaria;

Requisito a SEMACE para que envie ao Ministério Público no prazo de 30 dias cópias do processo 2016-14964/TEC/REGLI e 2015-147741/TEC/REGLI;

Requisito a SEMACE que realize uma perícia no prazo de 30 dias para aferir a extensão de danos ambientais porventura existentes;

Retire-se cópias dos presentes autos para abertura de Inquérito Policial; Após o cumprimento das diligências, vencimento dos prazos ou juntada de todas as respostas, abra nova vista;

O presente procedimento deverá estar concluído no prazo de doze meses. Se vencido tal prazo, certifique e abra vista;

Registre-se. Cumpra-se.
Paraipaba, 24 de maio de 2017.

ARIANO ARLAN NEVES
PROMOTOR DE JUSTIÇA

Portaria Nº 11/2017-16ºPmJ-CIV
Fortaleza, 9 de novembro de 2017

O Ministério Público do Estado do Ceará, através da 16ª Promotoria de Justiça Cível da Capital, no uso das atribuições constitucionais conferidas pelos artigos 127 e 129, III da Constituição da República, 130, III da Constituição do Estado do Ceará, artigo 26, inciso I, da Lei nº 8.625/93 na Resolução nº 007/2010, do Colégio de Procuradores de Justiça do Estado do Ceará, no Manual de Taxonomia do Conselho Nacional do Ministério Público, e

CONSIDERANDO o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, como fundamento do atual estado Democrático de Direito, na forma do artigo 1º da Constituição da República Federativa do Brasil;

CONSIDERANDO as disposições constantes do art. 6º da Constituição Federal, que prevê, entre os direitos sociais, o direito à educação;

CONSIDERANDO que a efetiva garantia do direito à educação pressupõe que seja assegurada igualdade de condições de acesso e permanência do educando na escola, consoante o disposto no artigo 206, I da CRFB/88, o que exige que os estabelecimentos da rede pública de ensino ofereçam à comunidade escolar infraestrutura segura e adequada às necessidades educacionais de crianças e adolescentes;

CONSIDERANDO todo o sistema de proteção e promoção de direitos das pessoas com deficiência, consubstanciado, mais recentemente, na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que, no Art. 27 reforça o direito da

PROCURADORIA-GERAL DE JUSTIÇA

Procurador-Geral de Justiça:
Plácido Barroso Rios
Vice procurador(a)-Geral de Justiça
Vanja Fontenele Pontes
Secretário-Geral:
Haley de Carvalho Filho



MPCE
Ministério Público
do Estado do Ceará

pessoa com deficiência à educação, sendo assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino;

CONSIDERANDO a necessidade de acompanhar o direito à educação da pessoa com deficiência na rede municipal de ensino público de Fortaleza;

CONSIDERANDO a tramitação do Procedimento Administrativo nº2016/364556, destinado ao acompanhamento da política pública municipal de educação inclusiva, nos autos do qual foi constituído, por meio da Portaria nº07, de 27 de julho de 2016, Grupo de Trabalho, composto, pelo projeto de extensão Grupo de Estudos Aplicados em Direito das Pessoas com Deficiência – Árvore-Ser(CH.2016.PJ.0113), da Universidade Federal do Ceará e pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza;

CONSIDERANDO, por fim, as novas parcerias firmadas entre esta promotoria e outros projetos da Universidade Federal do Ceará, havendo a necessidade de atualizar a composição do Grupo de Trabalho,

RESOLVE:

Art.1º. Determinar a atualização do Grupo de Trabalho, doravante referido como Grupo de Trabalho Educação Inclusiva – GTEI, voltado ao acompanhamento conjunto do Procedimento Administrativo nº2016/364556, que passa a ser composto por esta promotoria e pelos seguintes projetos da Universidade Federal do Ceará: Grupo de Estudos Aplicados em Direito das Pessoas com Deficiência – Árvore-Ser(CH.2016.PJ.0113), coordenado pela Profa. Beatriz Rego Xavier e pela Sra. Luana Adriano Araújo, Projeto Acessibilidade em Escolas de Ensino Fundamental e Médio das Redes Públicas Estadual e Municipal(TG.2012.PJ.0279), coordenado pela Profa. Zilza Maria Pinto Santiago, e Grupo Pró-inclusão: Pesquisas e Estudos sobre Educação Especial e Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores, coordenado pela Profa. Francisca Geny Lustosa e pela Profa. Claudiana Maria Nogueira de Melo;

Art.2º. Determinar como objetivo principal do GTEI o desenvolvimento de ações que permitam o monitoramento das políticas públicas municipais relacionadas à Educação Inclusiva, com destaque para o que prevê a Lei nº10.371/2015, que instituiu o Plano Municipal de Educação de Fortaleza(2015-2025);

Art.3º. Providencie-se a juntada deste expediente ao Procedimento Administrativo nº2016/364556, com a consequente publicação no Diário Oficial Eletrônico do Ministério Público do Estado do Ceará;

Fortaleza, 9 de novembro de 2017.

Elizabeth Maria Almeida de Oliveira
Promotora de Justiça

Portaria Nº 16/2017-PmJJECC-BTT
Fortaleza, 8 de novembro de 2017
INQUÉRITO CIVIL PÚBLICO Nº 6/2014

(CONVERSÃO DE PROCEDIMENTO ADMINISTRATIVO EM INQUÉRITO CIVIL PÚBLICO)

O MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ, através da PROMOTORIA DE JUSTIÇA DO JUÍZADO ESPECIAL CÍVEL E CRIMINAL DA COMARCA DE BATURITÉ, com fundamento nos arts. 127 e 129, III da Constituição Federal, art. 130, III da Constituição do Estado do Ceará, art. 26, I, da Lei nº 8.625/93, art. 116, I da Lei Complementar Estadual nº 72 (Lei Orgânica do MP do Estado do Ceará), e na resolução nº 007/2010 do Colégio de Procuradores de Justiça e

CONSIDERANDO que é função do Ministério Público, face o disposto no art. 129, inciso III da Constituição Federal, promover o Inquérito Civil e a Ação Civil Pública para a proteção do patrimônio público e social, do Meio Ambiente e de outros interesses difusos e coletivos;

CONSIDERANDO o que determina o art. 7º da Resolução nº 036/2016,

do Órgão Especial do Colégio de Procuradores de Justiça do Estado do Ceará, que estabelece que o inquérito civil, de natureza inquisitorial, será instaurado para apurar a ocorrência de danos efetivos ou potenciais a direitos ou interesses difusos, coletivos ou individuais homogêneos ou outros que lhe incumba defender;

CONSIDERANDO que o art. 19 da mesma Resolução estabelece o prazo de um ano, prorrogável pelo mesmo prazo e quantas vezes forem necessárias por decisão fundamentada de seu presidente, à vista da imprescindibilidade da realização ou conclusão de diligências, dando-se ciência ao Conselho Superior do Ministério Público, mediante remessa, por ofício ou via eletrônica, de cópia da decisão.

RESOLVE: Converter o presente Procedimento Administrativo nº 06/2014 em INQUÉRITO CIVIL PÚBLICO nº 06/2014, em continuação a investigação dos fatos noticiados pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Baturité, bem como adotar as providências necessárias para a proteção do patrimônio público e da probidade administrativa, em desfavor ao município de Baturité-ce.

1. Autue-se o inquérito civil em tela, procedendo-se com as anotações no livro próprio, incluindo o registro da data da conversão.
2. Mantenho a nomeação do servidor PAULO ROBERTO DE CASTRO, Técnico Ministerial, para secretariar o presente procedimento, mediante termo de compromisso.
3. Encaminhe-se a presente Portaria, por meio virtual à Assessoria de Imprensa do MPCE, através do e-mail diario.oficial@mpce.mp.br para publicação no Diário do MPCE.
4. Encerrado o prazo de 01 (um) ano fixado para o término do inquérito civil, venham-me conclusos para prorrogação de prazo, nos termos do art. 19 da Resolução 036/2016, do Órgão Especial do Colégio de Procuradores de Justiça do Ceará.

Registre-se. Publique-se. Cumpra-se.

Baturité-CE, 8 de novembro de 2017.

ANIBAL FERREIRA CARDOSO
Promotor de Justiça
Respondendo

Portaria Nº 16/2017-1ªPmJ-BVG
Fortaleza, 1 de novembro de 2017
(PRORROGAÇÃO DE PRAZO DE INQUÉRITO CIVIL N. 36/2016)

A representante do Ministério Público Estadual, no uso de suas atribuições legais constitucionais e legais;

CONSIDERANDO a necessidade de adequação do presente procedimento administrativo aos ditames da Resolução nº 23/2006 do CNMP bem como a Resolução nº 036/2016 do Colégio de Procuradores do Estado do Ceará;

CONSIDERANDO a necessidade de cumprimento dos arts. 4º e 9º, da Resolução nº 23/2007-CNMP, que determina a renovação anual de portaria e autoriza a prorrogação de prazo para a realização ou conclusão de diligências, dando-se ciência ao Conselho Superior do ano, com o objetivo de se concluir a investigação.

CONSIDERANDO a necessidade de continuidade das investigações que, buscam apurar denúncia sobre a falta de estrutura, de materiais, de veículos, de pessoal para uma melhor prestação de serviço da segurança pública no Município de Boa Viagem/CE;

CONSIDERANDO que atualmente a Companhia Militar de Boa Viagem passou a ocupar prédio onde funcionava a Escola de Ensino Profissional Venceslau Vieira Batista, local cedido pelo Estado do Ceará;

CONSIDERANDO que o local onde funciona a Companhia Militar também funciona outros órgãos públicos municipais, não sendo o local mais apropriado para o funcionamento destes órgãos;

CONSIDERANDO que os fatos denunciados demandam diligências imprescindíveis para sua ulterior conclusão;

RESOLVE pela necessidade de PRORROGAÇÃO do prazo do presente Inquérito Civil, a ser postulada ao Colendo Conselho Superior do Ministério Público.

Nomeia-se MARCOS ALEX SOARES COSTA, servidor cedido,

PROCURADORIA-GERAL DE JUSTIÇA

Procurador-Geral de Justiça:
Plácido Barroso Rios
Vice procurador(a)-Geral de Justiça
Vanja Fontenele Pontes
Secretário-Geral:
Haley de Carvalho Filho



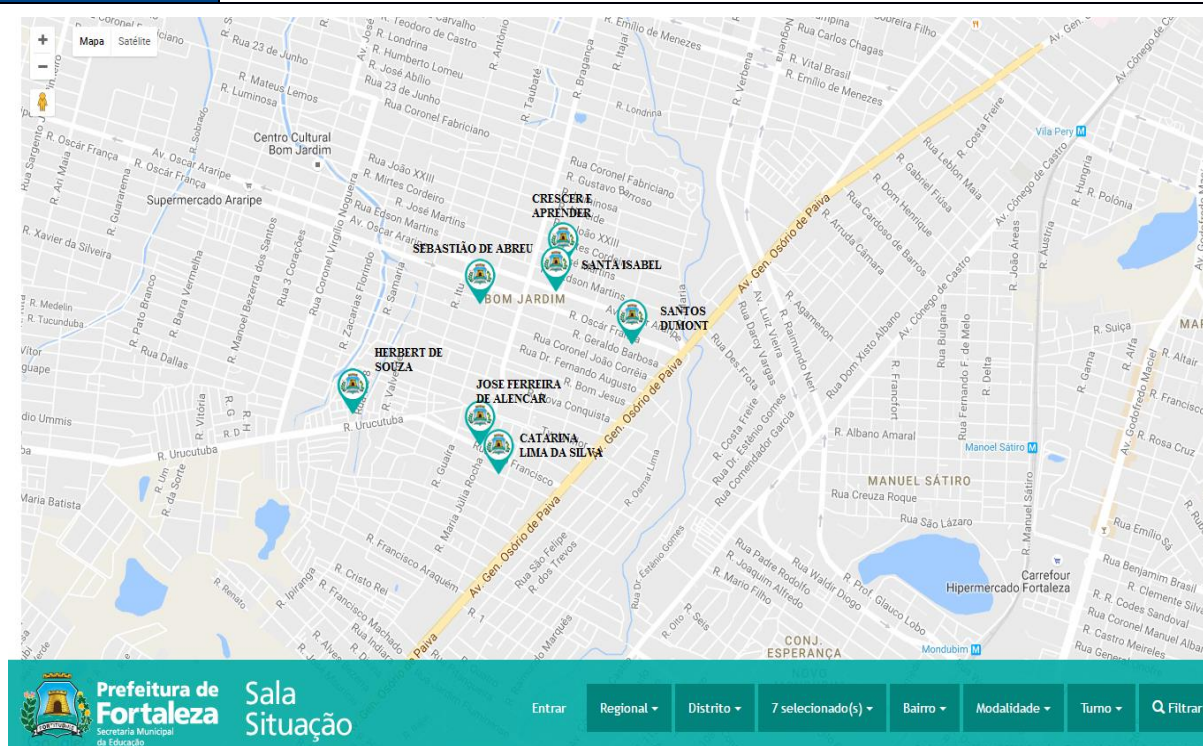
ANEXO E
PROJETO-PILOTO NO BAIRRO BOM JARDIM

Título do Projeto / Sigla (nome reduzido):	Escola Acessível – Projeto-Piloto				
Unidades envolvidas:					
Unidades envolvidas:		Responsabilidades/Atribuições:			
1. Núcleo de Tutela Coletiva e Direitos Humanos da Defensoria Pública do Estado do Ceará (DPECE)		Exercer coordenação, dar suporte à gestão do projeto e monitorar resultados.			
2. 16ª Promotoria de Justiça Cível (MPCE)		Exercer coordenação, dar suporte à gestão do projeto e monitorar resultados.			
3. Árvore-ser (UFC)		Exercer coordenação e dar suporte à gestão do projeto executando vistorias nas escolas			
4. Acessibilidade em Escolas (UFC)		Exercer coordenação e dar suporte à gestão do projeto executando vistorias nas escolas e monitorar resultados.			
Justificativa:					
<p>A educação é o maior elemento de transformação de uma nação. Portanto, a garantia de um serviço público de qualidade deve ser prioridade para o poder público e para a sociedade a fim de que nossas crianças tenham à disposição escolas bem preparadas, que ofereçam condições para o alcance da cidadania plena. Todos têm a contribuir para esse processo. É preciso abandonar o lugar clássico de apenas cobrar para participar, para acrescentar. Só assim, em parceria, é que uma nação se desenvolve.</p> <p>No município de Fortaleza, com base em dados coletados até maio de 2016 pela Secretaria Municipal de Educação, havia 4.175 alunos com deficiência matriculados na rede de ensino público municipal. A existência desse número expressivo de alunos levanta questionamentos sobre a estrutura das escolas, tanto pedagógica quanto arquitetônica, para atender a essa demanda e garantir não apenas o acesso, mas, também, a permanência de qualidade desses alunos no ambiente escolar.</p> <p>Nesse sentido, faz-se necessária a integração de esforços das instituições aqui presentes para diagnosticar as condições de acessibilidade das escolas da rede municipal de ensino, garantindo aos alunos com deficiência as condições adequadas para sua aprendizagem.</p>					
Finalidade:					
<p>Este projeto visa criar uma metodologia de trabalho entre o Ministério Público Estadual, Defensoria Pública do Estado e grupos de extensão da Universidade Federal do Ceará para estabelecer o Direito à Educação Inclusiva como prioridade nos trabalhos desenvolvidos por essas instituições. Para tanto, pretende:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. acompanhar a execução das políticas públicas sobre educação das pessoas com deficiência no município de Fortaleza; 2. verificar a existência das condições de acessibilidade para os alunos com deficiência nas instituições de ensino; 3. demandar da administração municipal que promova o saneamento das irregularidades encontradas; <p>Desenvolvido para ser executado em conjuntamente a 16ª Promotoria de Justiça Cível, o Núcleo de Tutela Coletiva e Direitos Humanos e os projetos de extensão da UFC, este projeto reside tanto na necessidade do fortalecimento da parceria entre as instituições em matéria de educação quanto na abrangência do trabalho proposto.</p>					
Indicadores de Desempenho					
Nome	O que mede	Última medição	Responsável	Meta	Prazo
Quantidade de escolas alcançadas (PILOTO)	A quantidade de escolas alcançadas pela visita		16ª PmJ-CIV; NDHTC;	7	12/2016

			Grupos de Extensão UFC		
Relatórios elaborados	Quantidade de relatórios de vistoria elaborados		Grupos de Extensão UFC	7	12/2016
Escopo:					
<p>O projeto tem como objeto IMPLANTAR GRUPO DE TRABALHO INTERINSTITUCIONAL VOLTADO AO ACOMPANHAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA em conjunto entre o MPCE, a DPECE e a UFC, por meio da realização de um projeto-piloto nas sete escolas do bairro Bom Jardim da capital cearense que possuem matrícula de alunos com deficiência.</p> <p>A importância da atuação conjunta entre MPs reside, tanto na necessidade do fortalecimento da parceria entre as instituições em matéria de educação, quanto na abrangência do trabalho proposto.</p> <p>O escopo envolve:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definição de estratégia para visitação às escolas; - Visitação às escolas com o fito de diagnosticar as condições de acessibilidade das unidades escolares selecionadas, com enfoque nos aspectos pedagógicos e arquitetônicos; - Elaboração de relatórios das visitas realizadas no desiderato de instruir os procedimentos instaurados na 16ª Promotoria de Justiça Cível e no Núcleo de Direitos Humanos e Tutela Coletiva; - Agendamento de reunião com a SME para apresentação dos resultados dos relatórios e entrega de ofícios conjuntos (MPCE/DPECE), requisitando-lhe resolução das irregularidades encontradas; - Acompanhamento da execução das medidas necessárias para a plena resolução das irregularidades detectadas; 					
Restrições:					
<ul style="list-style-type: none"> - Bolsistas do projeto Acessibilidade em Escolas têm disponibilidade apenas às quartas-feiras; - Os encontros universitários da UFC(23/11 a 25/11) podem exigir a presença dos bolsistas da arquitetura, por isso são uma restrição possível; 					
Cronograma de Ações		Data de Início	Data de Término (c/ Contigência)		
1. Visitas		19/10/2016	14/12/2016		
2.Elaboração de relatórios		19/10/2016	14/12/2016		
3.Apresentação dos resultados à SME e entrega do Ofício		12/12/2016	16/12/2016		
Duração		2 meses			
Início		10/2016			
Conclusão		12/2016			

DADOS DAS ESCOLAS – PROJETO-PILOTO – BOM JARDIM				
ESCOLA	ENDEREÇO	TOTAL ALUNOS DEF.	TIPO DEF.	TOTAL ALUNOS
EM Santos Dumont	Rua Geraldo Barbosa, 240	29	1 auditiva 1 física 19 intelectual 1 visual 7 outras	1064
EM Crescer e Aprender	Rua Edson Martins, 642	4	1 física 3 outras	295
EM Sebastiao de Abreu	Rua Geraldo Barbosa, 1065	10	2 física 10 intelectual 2 múltipla 1 visual 2 outras	645

EM Santa Isabel	Av. Oscar Araripe, 741	17	3 física 14 múltipla 2 outras	619
EM Prof. Jose Ferreira de Alencar	Rua São Francisco, 557	22	2 física 10 intelectual 1 múltipla 3 outras	507
EM Hebert de Souza	Rua Urucutuba, 1599	11	7 intelectual 1 outras	794
EM Catarina Lima da Silva	Rua Pedro Martins, 313	11	2 física 7 intelectual 1 múltipla 1 outras	1121
TOTAL	104 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA			



CRONOGRAMA DE VISITAS

Cenário 1 – uma escola por semana (quartas-feiras)

DATA	ESCOLA
19/10/16	EM Santos Dumont
26/10/16	EM Crescer e Aprender
09/11/16	EM Sebastiao de Abreu
16/11/16	EM Santa Isabel
23/11/16 (encontros universitários)	EM Prof. Jose Ferreira de Alencar
30/11/16	EM Hebert de Souza
07/12/16	EM Catarina Lima da Silva
14/12/16	CONTINGÊNCIA

Cenário 2 – Uma escola por semana (quartas-feiras) + duas escolas em um dia

DATA	ESCOLA
19/10/16	EM Santos Dumont
26/10/16	EM Santa Isabel
	EM Crescer e Aprender

09/11/16	EM Sebastiao de Abreu
16/11/16	EM Prof. Jose Ferreira de Alencar
23/11/16 (encontros universitários UFC)	EM Hebert de Souza
30/11/16	EM Catarina Lima da Silva
07/12/16	CONTINGÊNCIA

Cenário 3	
DATA	ESCOLA
19/10/16	EM Santos Dumont
26/10/16	EM Catarina Lima da Silva
09/11/16	EM Santa Isabel
	EM Crescer e Aprender
16/11/16	EM Prof. Jose Ferreira de Alencar
	EM Hebert de Souza
23/11/16(encontros universitários UFC)	EM Sebastiao de Abreu
30/11/16	CONTINGÊNCIA

ANEXO F

RELATÓRIO GERAL - BOM JARDIM

O Grupo de Trabalho de Educação Inclusiva, formado por membros do Ministério Público, da Defensoria Pública e da Universidade Federal do Ceará, visitou nos dias 19 e 27 de outubro e 03 de novembro sete escolas do Bairro Bom Jardim, em Fortaleza/CE. O total de alunos matriculados nestas instituições totaliza o montante de 5045 estudantes, sendo 104 com deficiência.

1 – Número de alunos com deficiência

O maior número de deficiências verificado qualifica-se no campo da deficiência intelectual, sendo 71 alunos caracterizados segundo esta condição. O menor número de deficiências qualifica-se nos campos da deficiência visual e da deficiência motora, sendo apenas 1 aluno, em cada campo, caracterizado segundo essas condições. Doze alunos não possuem laudo, embora sejam qualificados pelos professores como alunos com deficiência e atendidos nestas salas.

Verificou-se que muitas escolas são atendidas pelo Programa Saúde na Escola, cuja função seria promover a integração entre o posto de saúde local e a instituição de ensino. O objetivo fulcral seria a elaboração de laudos de avaliação de alunos sobre os quais o setor psicopedagógico da escola identifica condições possivelmente qualificáveis como deficiência. Das sete escolas, 4 mencionaram atendimento por meio do programa. Apenas uma instituição, Escola Herbert de Souza, informou ser atendida por associação diversa, na qual há o internamento durante alguns dias da criança, interregno durante o qual os procedimentos voltados para o diagnóstico são efetivados. Ressalte-se que nenhuma escola soube informar, com clareza, sobre o cronograma dos médicos filiados ao PSE, relatando, no geral, atendimento a cada dois meses.

2 – Quantidade de alunos por sala

Todas as instituições relataram a redução do limite máximo por sala, sendo subtraído 3 do limite máximo a cada 1 pessoa com deficiência matriculada, na Educação Infantil, e 2 do limite máximo a cada 1 pessoa com deficiência matriculada no Ensino Fundamental.

3 – Sala de Recursos Multifuncionais

Das sete escolas, três possuem salas de recursos multifuncionais.

Apenas uma escola relatou insuficiência dos recursos pedagógicos na Sala de Recursos Multifuncionais. Nenhuma das escolas tem SRM com contraste entre as cores do piso, parede e móveis. Nenhuma das escolas tem SRM com espaço entre as mesas de atendimento e separação entre os ambientes de atendimento. Todas as escolas tem SRM mesas com obstáculos, como pés e gaveteiros, que impedem a aproximação de pessoas em cadeira de rodas. Apenas

uma escola tem SRM com mesas com altura adequada para o uso de uma pessoa em cadeira de rodas. Apenas uma escola relatou inexistência de computador com programa de leitor de tela para alunos com deficiência visual. Todas as SRM têm espaços adequados para armazenar e expor material didático, flanelógrafo, quadro-negro, murais, livros, equipamentos de tecnologia assistiva, brinquedos, etc., que sejam acessíveis a todos.

Todas as escolas relataram fornecer AEE no contraturno.

4 – Professor Auxiliar e Profissional de Apoio

Apenas uma escola relatou possuir Professor Auxiliar. Todas as escolas consideraram necessária a contratação de professores auxiliares.

Das sete escolas, apenas quatro possuíam profissional de apoio, tendo todas relatado existência de demanda. No total, existem apenas 4 profissionais de apoio para uma demanda total relatada de 19. Apenas uma escola considerou que o número de profissionais de apoio em seus quadros seria suficiente. A formação dos profissionais de apoio fornecido é irregular: 2 são técnicos, com ensino médio completo; 1 tem superior incompleto e 1 tem superior completo em Pedagogia.

O procedimento geral de solicitação do profissional é o de envio de ofício à SER. Duas escolas registram solicitação administrativa realizada pela própria família da pessoa com deficiência.

5 - Facilitadores e adaptações pedagógicas

Três escolas relatam não disponibilizar facilitadores pedagógicos (jogos pedagógicos, prancha de apoio, acessórios didáticos adaptados - tesoura com mola, engrossador de lápis, etc.). Todas realizam adaptações em conteúdos programáticos, instrumentos de avaliação e tempo de execução de atividades. Apenas uma escola possui Sala de Correção de Fluxo. Apenas uma escola possui intérprete de libras – ressalte-se que há uma escola na qual há uma criança com deficiência e não há intérprete de libras. Três escolas afirmam possuir material de apoio em caso de matrícula de aluno com deficiência visual completa, enquanto quatro afirmam não possuir tais instrumentais.

ANEXO G

FORMULÁRIO APLICADO EM PROJETO-PILOTO

Escola

Etapas de Ensino:

Data da Visita:

Participantes:

Itens a seres observados no ambiente escolar inclusivo, sob aspectos pedagógicos:

1 – Número de alunos com deficiência matriculados na escola, de acordo com a deficiência, com laudo:

Deficiência Intelectual:

Deficiência Física:

Deficiência Visual:

Deficiência Auditiva:

Transtorno do Espectro Autista:

Altas Habilidades:

Deficiência Múltipla:

TOTAL:

1.1 – Há alunos que não possuem laudo? () SIM () NÃO

1.2 – Em caso positivo, quantos?

2- A quantidade de alunos por sala, de acordo com a tabela, é cumprida?

() SIM () NÃO

ED.INFANTIL		FUNDAMENTAL I		FUNDAMENTAL II		ED. JOVENS E ADULTOS	
INF. I	16	1º ANO	22	6º ANO	38	EJA I	33
INF. II	20	2º ANO	27	7º ANO	38	EJA II	33
INF. III	20	3º ANO	33	8º ANO	38	EJA III	33
INF. IV	18	4º ANO	33	9º ANO	38	EJA IV	38
INF. V	18	5º ANO	33			EJA V	38

Observação: Essa tabela mostra quantidade de alunos por turma, caso não tenha aluno com deficiência. A cada aluno com deficiência matriculado, subtraem-se duas vagas da capacidade máxima

() SIM () NÃO

3- A escola possui Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)?

() SIM () NÃO

3.1 – Em caso negativo, os alunos são encaminhados para outra SRM?

() SIM () NÃO

Qual?

3.2 – Em caso positivo,

a) a sala é equipada com recursos pedagógicos suficientes?

() SIM () NÃO

b) há contraste entre as cores do piso, parede e móveis da sala de recursos multifuncional?

() SIM () NÃO

c) há espaço entre as mesas de atendimento e separação entre os ambientes de atendimento?

() SIM () NÃO

d) há mesas com obstáculos, como pés e gaveteiros, que impedem a aproximação de pessoas em cadeira de rodas?

() SIM () NÃO

e) há mesas com altura adequada para o uso de uma pessoa em cadeira de rodas?

SIM NÃO

d) há computador com programa de leitor de tela para alunos com deficiência visual?

SIM NÃO

e) Há espaços adequados para armazenar e expor material didático, flanelógrafo, quadro-negro, murais, livros, equipamentos de tecnologia assistiva, brinquedos, etc., que sejam acessíveis a todos

SIM NÃO

OBSERVAÇÕES:

3.3 – A escola fornece o AEE no contraturno? SIM NÃO

4 – A escola dispõe de profissionais auxiliares na sala de aula comum?

SIM NÃO

4.1 – Em caso positivo, o número é suficiente?

SIM NÃO

4.2 – Quantos profissionais de apoio existem na escola? _____

4.2.1 – Qual a formação do(s) profissional(is) de apoio?

4.3 – O número de profissionais de apoio supre a demanda?

SIM NÃO

OBSERVAÇÕES: _____

4.4 Qual a proporção aluno/profissional de apoio?

4.5 Há registro de solicitação de profissional de apoio feito por família de aluno(a) com deficiência?

SIM Não

4.6 Como é o procedimento de solicitação de profissional de apoio pela escola?

5 – Na sala de aula comum são disponibilizados facilitadores pedagógicos (jogos pedagógicos, prancha de apoio, acessórios didáticos adaptados - tesoura com mola, engrossador de lápis, etc.)?

SIM NÃO

6 – Sendo necessário, há flexibilização em:

6.1 – Conteúdo programático?

SIM NÃO

6.2 – Instrumento de avaliação?

SIM NÃO

6.3 – Tempo de execução das atividades?

SIM NÃO

7 – Existe Sala de Correção de Fluxo?

SIM NÃO

8 – Há intérprete de libras nos quadros da escola?

SIM NÃO

9 – Em caso de aluno com deficiência visual completa, há material de apoio?

SIM NÃO

CONSIDERAÇÕES:
