



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE DIREITO “PROF. JACY DE ASSIS”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
Mestrado em Direito**

LARISSA SAMPAIO TELES

**O DIREITO À INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO
ÂMBITO ESCOLAR: uma análise da política de educação inclusiva nacional**

Uberlândia

2018

LARISSA SAMPAIO TELES

**O DIREITO À INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO
ÂMBITO ESCOLAR: uma análise da política de educação inclusiva nacional**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Direito.

Área de concentração: Direitos e Garantias Fundamentais.

Linha de Pesquisa: Tutela Jurídica e Políticas Públicas.

Professora Orientadora: Dra. Cândice Lisbôa Alves.

Uberlândia

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

T269d
2018 Teles, Larissa Sampaio, 1990-
O direito à inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar :
uma análise da política de educação inclusiva nacional / Larissa Sampaio
Teles. - 2018.
126 f.

Orientadora: Cândice Lisbôa Alves.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Direito.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.926>
Inclui bibliografia.

1. Direito - Teses. 2. Direitos fundamentais - Teses. 3. Educação
inclusiva - Brasil - Teses. 4. Deficientes - Direitos fundamentais - Teses.
I. Alves, Cândice Lisbôa. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Direito. III. Título.

CDU: 340

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE DIREITO “PROF. JACY DE ASSIS”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
MESTRADO EM DIREITO

LARISSA SAMPAIO TELES

O DIREITO À INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO
ÂMBITO ESCOLAR: uma análise da política de educação inclusiva nacional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Direito.

Área de concentração: Direitos e Garantias Fundamentais.

Linha de Pesquisa: Tutela Jurídica e Políticas Públicas.

Professora Orientadora: Dra. Cândice Lisbôa Alves.

Cândice Lisbôa Alves, Dr.

Orientadora

Keila Pacheco Ferreira, Dr.

Coordenador do Programa de Pós-
Graduação em Direito

Uberlândia

2018

Dedico este trabalho aos meus pais,
fontes inesgotáveis de inspiração.
As minhas irmãs,
minhas melhores amigas.
Aos meus sobrinhos,
raios que iluminam a minha vida
Ao meu marido, eterno companheiro.
A minha orientadora, por me guiar
por esse caminho que teve como um de seus frutos esta dissertação.
Dedico especialmente ao meu irmão,
que nos apresentou um mundo peculiar.

AGRADECIMENTOS

A finalização deste estudo é mais um ciclo que se encerra e por representar também um primeiro passo para a vida acadêmica eu não poderia deixar de agradecer aqueles que me inspiraram, que marcaram esses meus longos anos de sala de aula como estudante.

Início meus agradecimentos ao querido professor Hernane, do Ensino Fundamental, cujas palavras marcaram a minha vida e me deram forças para sempre seguir.

A professa Daniela de Melo Crosara, por sua competência e grande coração, você propiciou meu primeiro contato com o querido Direito Constitucional.

A professora Simone Prudêncio por sua habilidade em transmitir conhecimento, por seu brilho que contagia, por compartilhar do amor pelo Direito Processual Penal.

Ao professor Túlio Arantes Bozola por seu comprometimento, por me acompanhar na orientação de meu trabalho de conclusão de curso e sempre estar disposto a me auxiliar.

A minha orientadora Cândice Lisbôa Alves, por me apoiar, por me mostrar o caminho quando já parecia que não existia a linha de chegada.

Agradeço a todos os meus professores pela dedicação ao ensino, de fato só se entende a docência depois de docente.

Agradeço ainda a meus pais, são eles meu apoio, meu alicerce para alcançar os meus sonhos.

Agradeço ao meu amado marido, por ser este eterno aliado e confidente, paciente nas infundáveis angústias decorrentes da realização desta pesquisa.

Agradeço a minhas irmãs e ao meu irmão pela torcida e afeto a mim despendido.

Agradeço minha amiga Gabriella pela confiança e pelo carinho, essenciais para me manter nesta empreitada.

Agradeço a todos que contribuíram para este momento, tenho a graça de constatar, ao fazer uma pequena retrospectiva sobre os últimos dois anos, que foram várias as pessoas que me auxiliaram neste caminho.

Por fim, agradeço a Deus, que me propiciou todas as condições para a realização e finalização desta dissertação, me abençoando e me concedendo saúde e perseverança.

*“Você é justo quando você entende.
Entende o outro. Não você. O outro.
Você pode ter as suas convicções, as suas certezas.
Mas nada disso importa se você não leva em consideração
o que o outro pensa.
E não somente leva em consideração, mas se importa.
Isso é justiça. A mais pura dela”
(Luiz Alcazar, A justiça em Sócrates)*

RESUMO

O presente estudo objetiva analisar o que consiste a educação inclusiva da pessoa com deficiência na política nacional de ensino. A problematização da dissertação se refere ao questionamento sobre o que é considerado, pela política nacional de ensino, como educação inclusiva para as pessoas com deficiência, bem como que tipo de inclusão esta opção política proporciona. A partir de uma análise preliminar da legislação e regulamentação sobre o tema, bem como de decisões judiciais, a hipótese aventada consiste na indefinição e falta de consenso sobre o que consiste a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar, o que acaba tendo como desdobramento uma falta de clareza sobre o que se caracteriza a concretização deste direito. A recém-julgada Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 5357, em que se discutiam dispositivos do Estatuto da Pessoa com Deficiência, evidenciou a necessidade de um estudo e reflexão sobre o tema, uma vez que apesar de reconhecer o direito à inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino pública e privada em nada contribuiu ou debateu sobre o modo com que deve ser realizada a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar, sobre quando se considerada incluída a pessoa com deficiência. Com este cenário evidencia-se uma insegurança e enfraquecimento deste direito essencial para garantir a participação social da pessoa com deficiência, posto que não há como se apurar a efetividade de um direito sem sequer compreender no que ele consiste e seus desdobramentos. Com o propósito precípua de investigar o que consiste a educação inclusiva na política nacional de ensino e a inclusão que ela oferece, o estudo partirá da compreensão do público abrangido por “pessoas com deficiência”, com breve exame de seu percurso histórico e da análise conceitual acerca do direito à inclusão, fazendo uma reflexão sobre sua relação com os direitos à igualdade e diferença. Em seguida, serão apresentados os modelos de educação propostos às pessoas com deficiência, bem como as correntes conceituais acerca da educação inclusiva e as principais normas jurídicas que envolvem o tema. Por fim, será abordada a educação inclusiva das pessoas com deficiência no Brasil com ponderações sobre sua fundamentação, concretização, bem como o tipo de inclusão que ela proporciona. No estudo será utilizada a pesquisa exploratória, bibliográfica e documental para análise da educação inclusiva, seus modelos e o arcabouço jurídico que lhe é inerente. Será realizada pesquisa jurisprudencial por meio da análise da Ação Direta de Inconstitucionalidade de nº 5357, que servirá para identificar como se apresenta o direito à inclusão no Brasil, bem como a apreciação de julgados sobre o tema, com fins de averiguar a forma com que se tem interpretado o direito à inclusão no âmbito escolar. No que pertine aos procedimentos metodológicos será adotado o método argumentativo, a partir de uma dialética sobre os contrapostos posicionamentos em relação à educação inclusiva da pessoa com deficiência.

Palavras-chave: Direito à inclusão. Pessoa com deficiência. Educação inclusiva. Política Nacional de Educação.

ABSTRACT

The present study aims to analyze what constitutes the inclusive education of the person with disability in the national education policy. The problem of the dissertation refers to the questioning about what is considered by the national education policy as inclusive education for people with disabilities, as well as what kind of inclusion this political option provides. Based on a preliminary analysis of the legislation and regulations on the subject, as well as judicial decisions, the hypothesis put forward consists of the lack of definition and lack of consensus on what constitutes the inclusion of persons with disabilities in the school environment, which ends up as an unfolding a lack of clarity on what constitutes the realization of this right. The recently passed Direct Action on Unconstitutionality (ADI) 5357, which discussed provisions of the Disability Statute, evidenced the need for a study and reflection on the subject, since, despite recognizing the right to deficiency in the regular network of public and private education did nothing to contribute or discussed how the inclusion of the disabled person in school should be carried out, when considering whether the person with a disability is included. This scenario reveals an insecurity and weakening of this essential right to guarantee the social participation of the person with disability, since there is no way to determine the effectiveness of a right without even understanding what it consists of and its unfolding. With the primary purpose of investigating what constitutes inclusive education in the national education policy and the inclusion it offers, the study will start from the understanding of the public covered by "people with disabilities", with a brief examination of their historical course and conceptual analysis about the right to inclusion, reflecting on its relation to the rights to equality and difference. Next, the models of education offered to people with disabilities will be presented, as well as the conceptual currents about inclusive education and the main legal norms that surround the theme. Finally, it will be approached the inclusive education of people with disabilities in Brazil with considerations about its rationale, concretization, as well as the type of inclusion that it provides. In the study will be used the exploratory, bibliographic and documentary research to analyze inclusive education, its models and the inherent legal framework. A jurisprudential research will be carried out through the analysis of the Direct Action of Unconstitutionality of No. 5357, which will serve to identify how the right to inclusion in Brazil is presented, as well as the appraisal of judgments on the subject, in order to ascertain the form with which the right to inclusion in school has been interpreted. Regarding methodological procedures, the argumentative method will be adopted, based on dialectic on the opposing positions in relation to the inclusive education of the disabled person.

Keywords: Right to inclusion. Disabled person. Inclusive education. National education policy.

LISTA DE SIGLAS

ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CAO - Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça Cíveis, do Idoso e da Pessoa com Deficiência

CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

CONFENEN – Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino

DPI - *Disable people's internacional*

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

DUDHE – Declaração Universal dos Direitos Humanos Emergentes

EFA – *Education for all*

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FEAC – Federação das Entidades Assistenciais de Campinas

FENAPESTALOZZI - Federação Nacional das Associações Pestalozzi

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

IPC – Instituto Padre Chico

IST – Instituto Santa Teresinha

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

MEC – Ministério da Educação

MPMT – Ministério Público do Estado de Mato Grosso

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PNEE – Plano Nacional de Educação Especial

RIADIS – Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias

SEESP – Secretaria de Educação Especial

STF – Supremo Tribunal Federal

TJES – Tribunal de Justiça do Espírito Santo

TJGO – Tribunal de Justiça de Goiás

TJMA – Tribunal de Justiça do Maranhão

TJMG – Tribunal de Justiça de Minas Gerais

TJPR – Tribunal de Justiça do Paraná

TJSC – Tribunal de Justiça de Santa Catarina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O DIREITO À INCLUSÃO	14
2.1 Terminologia utilizada e definição	14
2.2 O percurso da pessoa com deficiência: da exclusão à inclusão social	20
2.3 Direito humanos e direito à inclusão da pessoa com deficiência: os tratados internacionais sobre o tema	25
2.4 A legislação nacional sobre o direito à inclusão da pessoa com deficiência	29
2.5 O direito a inclusão da pessoa com deficiência e sua relação com o direito à diferença e o direito à igualdade material	33
3 A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR	39
3.1 Apresentação do tema	39
3.2 Os caminhos e percalços da pessoa com deficiência na rede de ensino	42
3.3 A educação no século XXI: a concepção inclusiva	49
3.4 Correntes conceituais acerca da inclusão no âmbito escolar	53
4 A POLÍTICA NACIONAL DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR	60
4.1 O cenário brasileiro atual em relação à pessoa com deficiência no âmbito escolar	60
4.2 A educação inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro	63
4.3 A indefinição sobre o que consiste a educação inclusiva e os debates travados sobre como incluir	70
4.4 A Ação Direta de Inconstitucionalidade 5357: o retrato da exclusão e indefinição	77
4.5 As decisões judiciais como reflexo dos desencontros da política nacional de ensino	85
4.6 A inclusão pela diversidade em contraposição a inclusão pela pessoa com deficiência	90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
7 ANEXO	114

1 INTRODUÇÃO

Integrar o grupo “pessoas com deficiência” tanto no Brasil, como no mundo, tem uma série de implicações, as quais estão essencialmente ligadas à sua histórica exclusão social evidenciada nos mais diversos âmbitos e em variadas intensidades, em uma incontestável preterição de direitos.

A recente alteração de concepção sobre o que se considera pessoa com deficiência ocasionou uma verdadeira mudança de paradigma, posto que a pessoa com deficiência deixa de ser concebida como alguém que possui limitações patológicas, cujas políticas públicas são voltadas para questões afetas a área da saúde, para o reconhecimento de que é a sua interação com as barreiras sociais que impedem ou dificultam a sua participação na sociedade.

Neste sentido, as limitações que são evidenciadas em relação às pessoas com deficiência deixam de ser a elas atribuídas, ou seja, a ideia de “tratar” a pessoa com deficiência para que ela possa participar da sociedade é substituída pela compreensão de que a sociedade deve ser modificada, porque é ela que ocasiona a exclusão da pessoa com deficiência.

Com isso, se antes o direito das pessoas com deficiência se restringia ao direito à saúde, a inclusão exige uma reestruturação de políticas públicas voltadas a este grupo, fazendo-se necessário um exame sobre os desdobramentos na nova normativa, com fins de averiguar a concretização da igualdade de oportunidades.

A nova percepção culmina com a reflexão e adoção de novas políticas públicas, disseminadas em todos os âmbitos para garantir à pessoa com deficiência o exercício de seus direitos. Neste cenário, apresenta-se o direito à inclusão, o qual tem como objetivo precípua garantir aos excluídos instrumentos para retirar ou minimizar as barreiras sociais que impedem ou dificultam a igualdade de oportunidades.

Por se tratar de um direito que se revela como um “remédio” à exclusão, tal qual sugere e exige o tratamento medicamentoso propriamente dito, a efetivação do direito à inclusão torna imperioso o estudo do paciente (os excluídos), a origem da doença (a motivação/forma da exclusão), para que seja possível obter a melhor alternativa para garantir o tratamento (a inclusão), o qual será obtido mediante a retirada ou compensação das barreiras sociais que impedem a participação da pessoa com deficiência.

A partir desta perspectiva tem-se que o exame do direito à inclusão depende da análise de três questões cruciais. A primeira delas diz respeito a quem se pretende incluir, ou seja, qual dos grupos de excluídos, minorias, marginalizados, pretende-se analisar a garantia à

inclusão. A segunda questão diz respeito ao *locus* da inclusão, basicamente refere-se sobre onde incluir e, por fim, a terceira análise consiste em apurar como incluir, isto é, quais medidas adotadas para alcançar a inclusão do determinado grupo, em determinada área.

No que pertine a primeira questão, o direito à inclusão trata-se de direito que abarca uma generalidade de grupos, senão dizer o ser humano em si, uma vez que tem como objetivo precípua garantir a igualdade de oportunidades a todos, especialmente no que pertine a participação social em todos os âmbitos.

Nas últimas décadas a exclusão de várias minorias se tornou pauta (negros, mulheres, homossexuais, encarcerados), reverberando em movimentos sociais, instrumentos normativos e políticas públicas.

Neste cenário se deu a internalização da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com *status* de Emenda Constitucional, bem como a recente promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência. O instrumento normativo mencionado influenciou na escolha da pessoa com deficiência como objeto de estudo, especialmente no aspecto de vida que atine a sua inclusão no âmbito escolar.

Diante deste contexto de efervescência de criação de diplomas normativos referentes à pessoa com deficiência, atrelado ao reconhecimento e a intitulação do direito à inclusão como emergente, evidenciou-se a necessidade de uma nova leitura, uma diferente perspectiva na análise da concretização dos direitos das pessoas com deficiência, compreendidas nessa conjuntura como excluídos da participação da vida em sociedade.

Seguindo os desígnios dos diplomas normativos internacionais, o Estatuto da Pessoa com Deficiência dispôs sobre a inclusão das pessoas com deficiência em diversos âmbitos, com o fim de lhes garantir a igualdade de oportunidades que possuem as pessoas sem deficiência.

Neste escopo, com a proposta de análise do direito à inclusão e diante da multiplicidade de áreas que mencionado direito deve ser operacionalizado, o presente estudo tem como enfoque o âmbito educacional. A escolha se deve por se tratar de um dos primeiros contatos da criança com a sociedade, do convívio com grupo de pessoas diverso de sua família, revelando-se, portanto, como meio facilitador da redução de barreiras de interação entre as pessoas com e sem deficiência.

Além de tratar-se de local que reconhecidamente se constitui como uma espécie de iniciação na vida em sociedade, viabilizador do convívio social, o acesso ao direito à educação trata-se de meio essencial para a inclusão da pessoa com deficiência, uma vez que

por intermédio dele outros direitos podem vir a ser gozados no futuro, a título de exemplo, o direito ao trabalho.

Neste sentido, analisar a concretização do direito à inclusão da pessoa com deficiência no sistema de ensino nacional tem pertinência tanto por se tratar de local que o direito à inclusão deve ser concretizado, como também por se apresentar como instrumento que viabiliza a inclusão da pessoa com deficiência em outros âmbitos.

Não se pode olvidar ainda do direito à educação enquanto construção de aprendizado, que embora não seja o objeto da presente dissertação, posto que reverbera na análise de práticas pedagógicas propriamente ditas, afetas à seara da construção do ensino, está intimamente ligado ao direito à inclusão, posto que apesar de direitos distintos a forma com que é concebida a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar reflete diretamente no acesso à educação.

A escolha e relevância da abordagem do direito à inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar pode ser atribuída ainda à recém-julgada Ação de Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 5357, proposta pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), na qual foram questionados dispositivos da Lei Brasileira de Inclusão que garantem o acesso e permanência das pessoas com deficiência nas instituições de ensino privadas, bem como a vedação de cobrança de taxas diferenciadas.

Além disso, os discursos oriundos da ADI, lançados na petição inicial, na decisão liminar, bem como nas manifestações orais em plenário, refletiram a indefinição e dissonância entre as falas sobre o que consiste a educação inclusiva no contexto nacional, bem como a própria inexistência de parâmetros para a sua implementação, robustecendo o interesse e a necessidade do estudo sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência.

Assim, o presente estudo consiste em uma reflexão sobre o que é considerada a educação inclusiva das pessoas com deficiência na política nacional de ensino, bem como que tipo de inclusão esta opção política proporciona.

A hipótese em face desta problematização refere-se à indefinição e dissonância sobre o que consiste a educação inclusiva no Brasil, o que reverbera em uma insegurança sobre os direitos e garantias das pessoas com deficiência neste âmbito e nos desencontros na aplicação normativa, que podem ser evidenciados nas decisões judiciais referentes a ações cujo tema é o acesso à educação da pessoa com deficiência.

A falta de uma postura concreta sobre o que consiste a educação inclusiva impossibilita a um só tempo a garantia da concretização da educação inclusiva, uma vez que

esta indefinição reverbera nas decisões dos órgãos jurisdicionais, bem como inviabiliza uma análise crítica sobre o tipo de inclusão que esta política proporciona.

O recorte do direito à inclusão no âmbito educacional e a restrição ao grupo de pessoas com deficiência objetiva garantir a análise da resposta da forma mais contundente possível, posto que, conforme já ressaltado, o direito inclusão deve ser instrumentalizado de acordo com a exclusão que se objetiva afastar.

No intuito de compreender o tema, serão analisados o direito a inclusão e seus fundamentos, o histórico do direito à inclusão no âmbito escolar, as principais correntes conceituais de educação da pessoa com deficiência e como se apresenta a educação inclusiva no contexto nacional, este por intermédio da análise da legislação vigente e posicionamento adotado pelo Ministério da Educação.

O objeto da pesquisa perpassa pela análise de correntes teóricas que se posicionam sobre a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar, em teses que se distinguem sobremaneira no que pertine a opção pela inclusão irrestrita da pessoa com deficiência na rede regular de ensino (inclusão radical) ou na inclusão que admite excepcionalmente a matrícula de pessoas com deficiência na rede regular de ensino (inclusão moderada).

Neste cenário, o estudo contribuirá no fomento da reflexão sobre o direito à inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar. A partir da pesquisa será possível refletir sobre o que consiste a educação inclusiva no Brasil e quais são as medidas que se propõem a concretizar o direito à inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar, bem como qual forma de inclusão é proposta no país e como ela se fundamenta.

O estudo foi dividido em cinco capítulos. O primeiro, essa introdução; o segundo trata da pessoa com deficiência, abordando sua definição, terminologia, percurso histórico de sua interação com a sociedade em uma incursão sobre o direito à inclusão e sua relação com a igualdade e a diferença; o terceiro, uma análise das correntes conceituais de educação acerca da educação inclusiva da pessoa com deficiência. Por fim, apresenta-se a análise da educação inclusiva adotado pelo Brasil e uma reflexão sobre o tipo de inclusão que ela propicia.

No estudo será utilizada a pesquisa exploratória e bibliográfica, para o levantamento e estudo da educação inclusiva e de suas correntes teóricas. A pesquisa documental servirá para analisar o arcabouço jurídico sobre o tema.

Após o conhecimento do assunto, a pesquisa jurisprudencial servirá para identificar a visão do direito à inclusão no Brasil, a partir das manifestações na ADI 5357,

bem a forma com que é concebida a educação inclusiva pela Suprema Corte e por diversos tribunais.

No que pertine aos procedimentos metodológicos, será adotado o método argumentativo, com a utilização de posicionamentos que se contrapõem para que seja possível a análise da política nacional de educação inclusiva da pessoa com deficiência de uma forma reflexiva.

Tratando-se de um tema que usualmente tem a atenção tão somente dos integrantes deste grupo, de familiares ou de pessoas que trabalham diretamente com as pessoas com deficiência, possui base de pesquisa limitada se comparado a outros campos do direito.

Além disso, a recente elaboração do Estatuto da Pessoa com Deficiência também justifica a limitada produção jurídica sobre o tema, especialmente porque as já elaboradas se esforçam sobremaneira na listagem ou descrição dos direitos garantidos às pessoas com deficiência, sem um posicionamento crítico ou aprofundado sobre o direito em questão.

Outrossim, em que pese os juristas e estudiosos dos direitos humanos abordarem os tratados e convenções que garantem em específico direitos às pessoas com deficiência, suas pesquisas não possuem influência direta no presente estudo, posto que se limitam a apresentar os direitos consagrados nos diplomas internacionais abordando de forma geral as questões nele apresentadas, em uma proposta muito mais descritiva do que crítica.

Tem-se, portanto, que a grande gama de direitos e garantias dispostas no diploma normativo, em razão do seu caráter recente, ainda estão sendo assimiladas, absorvidas, aplicadas e desenvolvidas, havendo uma certa indeterminação sobre alguns pontos, motivo pelo qual é a proposta do próprio estudo a compreensão e reflexão sobre a política nacional de ensino.

2 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O DIREITO À INCLUSÃO

“nenhum homem é uma ilha, sozinho em si mesmo; cada homem é parte do continente, parte do todo” (John Donne).

As pessoas com deficiência se destacam entre as minorias excluídas por se tratar de grupo extremamente diversificado, que abarca pessoas com impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial (BRASI, 2015, art. 2^a, *caput*), as quais se distinguem entre si em face da variedade de barreiras que impedem a sua plena participação social, ocasionando e exigindo uma diversidade de formas para se garantir a sua inclusão.

Tratando-se da inclusão de uma espécie de instrumento de combate a exclusão das minorias, a compreensão sobre a concretização deste direito exige, inicialmente, o (re)conhecimento dos excluídos. Neste sentido, o estudo se inicia com a análise daqueles que integram o grupo denominado “pessoas com deficiência”, da mínima captação do seu percurso histórico de interação com a sociedade, como uma tentativa de se compreender no que consiste a sua exclusão, posto que esses dados repercutem diretamente na escolha das ações para se concretizar o direito à inclusão.

A partir desta breve percepção será realizada uma incursão nos tratados internacionais sobre o direito à inclusão, como forma de apreender como se desenvolveu o tema no contexto mundial, compreendendo-se o reflexo que a história de interação entre a pessoa com deficiência e a sociedade promoveu nos diplomas normativos, e como essa movimentação mundial foi percebida e influenciou o ordenamento jurídico nacional.

Com isso, com fins de concluir a análise do direito à inclusão, o primeiro capítulo será finalizado com o exame do direito à inclusão e sua relação com o direito a igualdade material e o direito à diferença, elemento essencial na abordagem sobre a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar.

2.1 Terminologia utilizada e definição

A linguagem é o meio utilizado pelo ser humano para se comunicar, sendo carregada de significados que viabilizam esse compartilhamento/troca de informações, de conhecimento, de opiniões.

Diante desta premissa, a concepção inclusiva, ou seja, o reconhecimento do direito à inclusão da pessoa com deficiência começa a ser pensado a partir da própria

denominação das pessoas com deficiência, em reconhecimento da carga valorativa da nomenclatura, considerando-se que “terminologias são tudo, menos inocentes; elas sugerem uma visão determinada” (HABERMAS, 1998, p. 100).

A preocupação com a terminologia para designar as pessoas com deficiência diz respeito à necessidade de reforçar o papel que a própria denominação possui no tratamento ofertado a essa minoria. A falta de zelo na menção das pessoas com deficiência pode ser compreendida de maneira depreciativa, posto que “a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem. Na linguagem se expressa, voluntariamente ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiências” (SASSAKI, 2002, p. 6).

Ao longo da história diversas nomenclaturas foram utilizadas para designar as pessoas com deficiência. Ainda que não seja possível restringir a expressão a determinado período, já que nomenclaturas que podem ser consideradas, em uma linguagem metafórica, como “pré-históricas”, ainda são utilizadas, algumas podem ser listadas como predominantes em determinadas épocas.

O percurso terminológico da pessoa com deficiência se inicia com a alusão da utilização maciça dos termos “aleijado”, “defeituoso”, “incapacitado”, “inválido”, “excepcional”, utilizados de forma expressiva até a década de 80 (SASSAKI, 2002; ARAÚJO, 2011).

A designação é alterada nos anos seguintes, em grande medida em face da proclamação, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, do ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (ONU, 1976, Resolução 31/123), consignando-se, assim, a utilização da expressão “pessoa deficiente”.

Não obstante, percebeu-se o papel excludente que estava sendo desempenhado pela designação, uma vez que pautada na análise da eficácia do ser humano, em uma sociedade na qual “o que vale é uma medida externa que mostra a quantidade de efeitos que uma pessoa, ou uma instituição, é capaz de produzir, e se ela não consegue produzir esses efeitos que estão na média, é então chamada de deficiente [...]” (D’AMARAL, 2008, p. 27).

Diante das críticas apresentadas em razão do caráter depreciativo da designação “pessoa deficiente”, a expressão foi sendo substituída pela designação “pessoa portadora de deficiência” ou “portadores de deficiência” (SASSAKI, 2002). Contudo, as expressões também não se mantiveram, em face da compreensão de que “não se porta uma deficiência como se fosse uma bolsa que se retira em seguida para no momento posterior recolocá-la” (CONADE, 2009).

Assim, a designação atualmente considerada como adequada somente aportou no Brasil de forma contundente quando o país se tornou signatário da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a qual consignou a expressão “pessoa com deficiência”.

A alteração e utilização da designação pessoa com deficiência foi sendo realizada de forma gradativa. No ano de 2009, o próprio Conselho Nacional do Direito das Pessoas com Deficiência¹, em consonância com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em resposta ao questionamento quanto à nomenclatura apropriada, assentiu ao indicar “pessoa com deficiência” como sendo a expressão adequada (CONADE, 2009).

A expressão “pessoa com deficiência”, escolhida por influência dos órgãos de representação das pessoas com deficiência, preocupou-se em enfatizar o fato de se tratarem primeiramente de “pessoas”, revelando-se a deficiência como algo em segundo plano (SASSAKI, 2002, p. 1).

Denota-se que a expressão utilizada pela legislação nacional é reflexo do momento histórico em que foi elaborada e corrobora a utilização dos termos na ordem cronológica apontada. A título exemplificativo, na redação original do revogado Código Civil de 1916 não havia dispositivos que abrangessem o grupo “pessoas com deficiência”.

A partir do ano de 2000, com a Lei 10.050, foi introduzido em seu texto dispositivo sobre o benefício do direito real de habitação, no qual foi utilizada a expressão “portador de deficiência” (BRASIL, 1916), mesma designação utilizada na redação original do Código de Processo Civil de 1973 e no Código de Defesa do Consumidor (BRASIL, 1973; 1990).

No Código de Processo Penal (BRASIL, 1941), em sua redação original, a única menção que se aproximava a este grupo estava disposta no art. 33, a qual versava sobre o “mentalmente enfermo, ou retardado mental”, mesma designação utilizada no texto inicial do Código Penal de 1940 (BRASIL, 1940).

A partir da internalização da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como Emenda Constitucional, as alterações e inserções de dispositivos em referidos diplomas normativos passaram a se utilizar da designação “pessoa com deficiência”.

Ainda sobre a designação utilizada, há que se consignar a (in)correção quanto a denominação, a *contrario sensu*, das pessoas que não possuem deficiência. A convencional

¹ Na ocasião o Conselho ainda era denominado “Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência”.

adjetivação de “normal”, segundo Sasaki, trás em si a ideia de que as pessoas com deficiência são anormais, razão pela qual a abordagem mais adequada seria “sem deficiência” ou “não-deficiente” (SASSAKI, 2002), sendo a primeira a adotada no presente estudo.

Com isso, compreendendo a importância na utilização da nomenclatura adequada, as expressões “pessoa com deficiência” ou “pessoa sem deficiência” serão as utilizadas no presente estudo, ainda que a leitura possa se tornar repetitiva, uma vez que uma pesquisa sobre a inclusão da pessoa com deficiência não pode se esquivar do dever de coerência com uma linguagem inclusiva, com a utilização de expressões que apesar de serem consideradas sinônimas (portador de deficiência, deficiente, excepcional) são atualmente reconhecidas como inadequadas e até mesmo depreciativas e discriminatórias.

Além da preocupação com a designação da pessoa com deficiência demonstrar a necessidade de cuidado com a utilização das expressões, com fins de se garantir a adoção de expressão que resguarde o respeito e consideração que deve ser garantido a este grupo, as designações que não mais são consideradas adequadas servem para situar as vozes abordadas no presente estudo.

Assentada a forma convencionada como mais adequada e inclusiva para se designar as pessoas com deficiência, faz-se necessário adentrar no (re)conhecimento das pessoas que integram esse grupo, elemento imprescindível para a análise sobre como propiciar a concretização do direito à inclusão.

As pessoas com deficiência eram identificadas a partir de um critério tão somente médico, ou seja, dependiam da avaliação exclusiva das características fisiológicas e intelectivas da pessoa com deficiência, que conduziam ao entendimento de que a pessoa com deficiência era um doente que precisava ser tratado (MAIA, 2013, p. 5).

Embora esse modelo representasse avanço no atendimento às pessoas com deficiência, ele se baseia em uma perspectiva exclusivamente clinicopatológica da deficiência. Ou seja, a deficiência é vista como a causa primordial da desigualdade e das desvantagens vivenciadas pelas pessoas. O modelo médico ignora o papel das estruturas sociais na opressão e exclusão das pessoas com deficiência, bem como desconhece as articulações entre deficiência e fatores sociais, políticos e econômico (LANNA JUNIOR, 2010, p. 29).

No critério médico de definição da pessoa com deficiência consagrava-se a concepção de que esta se tratava de uma pessoa anormal, carente de adaptação, reabilitação e tratamento para se adaptar ao meio social, já que todas as barreiras que obstruíam a participação social plena das pessoas com deficiência eram concebidas como decorrentes de

suas “incapacidades do corpo” (OLIVER, 1999 apud FONTES, 2009). Nesta perspectiva, as ações estatais visavam adaptar as pessoas com deficiência ao invés de adaptar o meio.

O modelo médico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas com deficiência e/ou de outras condições atípicas para que estas possam, aí sim, buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional (SASSAKI, 2006, p. 29).

Em uma perspectiva diametralmente oposta, é proposto o modelo social, segundo o qual a “deficiência” era concebida sob o viés social, segundo o qual era a sociedade que possuía barreiras, obstáculos que não permitiam a participação da pessoa com deficiência (SASSAKI, 1997).

Dada a polarização entre os modelos, em extremos que ou visualizavam tão somente a pessoa com deficiência ou somente o meio social, surge um terceiro modelo mediador com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, que trouxe uma nova definição para os integrantes deste grupo, apresentando-se como uma mudança de paradigma a partir de uma abordagem biopsicossocial.

No lugar da exigência de normalidades biomédicas, sob a ótica dos direitos humanos, passa a prevalecer a abordagem biopsicossocial, a partir da visão de que as pessoas com deficiência são, antes de mais nada, seres humanos, e, como tais, o exercício de seus direitos depende não apenas de sua limitação funcional, mas do meio onde estão inseridos (LOPES, In: LEITE, et al., 2016, p. 43).

De acordo com o diploma internacional pessoas com deficiência são “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras², podem obstruir a participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (ONU, 2006, art. 1º do Propósito).

Na acepção adotada pela Convenção (ONU, 2006) a verificação da deficiência passa a depender de uma avaliação multidisciplinar (ARAÚJO; FERRAZ, 2010, p. 8845), ou seja, a definição da pessoa com deficiência não se restringe a análise da própria pessoa ou da sociedade, mas da pessoa e de sua interação com barreiras sociais.

² As barreiras mencionadas se referem a “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos [...]” (BRASIL. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015, art. 3º, IV). Assim, a nova definição alcança além das barreiras urbanísticas e arquitetônicas, convencionalmente pensadas quando se trata do tema “pessoas com deficiência”, também as barreiras nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas.

Nesta concepção, a análise da deficiência é biopsicossocial e dependerá da análise de critérios apresentados pela legislação, consistentes em –I- os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação” (BRASIL, Lei 13.146 de 06 de julho de 2015, art. 2º, §1º).

Nesse ângulo, a nova conceituação da pessoa com deficiência volta-se também para a dimensão social, compreendendo-se que a deficiência não se restringe a seara médica, mas se caracteriza pela existência de barreiras sociais que impedem a efetivação da inclusão social. Há, portanto, uma fusão entre os modelos médico e social.

O que define a pessoa com deficiência não é a falta de um membro nem a visão ou audição reduzidas. O que caracteriza a pessoa com deficiência é a dificuldade de se relacionar, de se integrar na sociedade, (...) O grau de dificuldade de se relacionar, de se integrar na sociedade, de estar incluído socialmente. O grau de dificuldade para a inclusão social é que definirá quem é ou não pessoa com deficiência (ARAUJO, 2011, p. 20).

A alteração da definição da pessoa com deficiência teve o condão de propiciar uma série de reflexos na perspectiva e ações que envolvem essa minoria, na medida em que a deficiência deixa de ser uma questão exclusivamente médica e passa a ser também uma questão social.

Historicamente, a lei brasileira categorizou a deficiência segundo critérios médicos, sendo a clássica divisão feita em “tipos de deficiência”, quais sejam, deficiência física, visual, auditiva, mental e múltipla. No entanto, já há algum tempo que o Brasil vem estudando a migração dessa classificação mais típica do modelo médico, que é eminentemente baseada em perícia médica, para incluir os componentes do modelo social, que considera também aspectos biopsicossociais na avaliação (FEAC, 2016, p. 16).

Tratada como uma questão que não se restringe a área da saúde, o foco passa a ser identificar os instrumentos que sejam capazes de garantir o direito à inclusão, ou seja, que possam compensar/afastar as barreiras sociais que impedem a participação da pessoa com deficiência na sociedade.

Além disso, a transformação do critério para a identificação/desinação da pessoa com deficiência ocasionou ainda a transposição da responsabilidade exclusiva do médico em face da pessoa com deficiência para todas as esferas de atuação do Estado e da sociedade, que nessa nova perspectiva passam a ser os responsáveis por garantir ao máximo a exclusão de barreiras que obstruam a participação social plena dos integrantes deste grupo.

2.2 O percurso da pessoa com deficiência: da exclusão à inclusão social

Com a preliminar compreensão de quem são consideradas pessoas com deficiência, uma incursão nos antecedentes históricos sobre este grupo revela os melindres do tipo de exclusão experimentam.

O percurso histórico da pessoa com deficiência³, no que tange a sua interação com a sociedade, aponta quatro fases preponderantes: a primeira, marcada pela exclusão e abandono, compreendida também como invisibilidade; a segunda, de segregação e assistencialismo, com o encaminhamento das pessoas com deficiência para locais específicos de atendimento, a terceira, de integração, com a ideia de normalização da pessoa com deficiência e a quarta, a da inclusão social, em que vigora a compreensão de que as pessoas com deficiência devem ter plena participação em todas as searas da sociedade (SASSAKI, 2006; GUGEL, s.d.; LANNA JÚNIOR, 2010, PIOVESAN, 2011).

Os escassos registros dos primórdios da história da humanidade, apesar de indicarem a existência de pessoas com deficiência, não permitem descrever com precisão como se dava a sua sobrevivência, nem como ocorria a sua interação com as pessoas sem deficiência. Contudo, indícios e conjecturas lógicas podem ser extraídos dos relatos das condições da época (SILVA, 1987), os quais apresentam a inviabilidade de sobrevivência ou instintiva exclusão das pessoas com deficiência.

Na vida primitiva, marcada pelo sustento através da caça e por um ambiente extremamente hostil, não se evidencia a viabilidade da sobrevivência de pessoas com deficiência, as quais eram abandonadas por serem vistas apenas como encargo caracterizando-se um dos tipos mais extremos de exclusão, embora decorresse muito mais de causas instintivas do que discriminatórias(GUGEL, s.d.).

Verifica-se, já nessa primeira incursão histórica, ou seja, na vida primitiva, que o referencial de pessoa com deficiência se constitui na verificação de pessoas, as quais, diante de grau elevado de impedimento de natureza física, mental, intelectual ou sensorial não possuíam condições de prover o próprio sustento ou de auxiliar o grupo que integravam na obtenção de alimento e proteção.

³ Conforme já enfatizado a expressão “pessoa com deficiência” designa um grupo muito diversificado. Diante desta variedade, o histórico de interação da sociedade com as pessoas com deficiência deve ser analisado com ressalvas, uma vez que as compilações de determinados períodos podem dizer respeito à determinada classe de impedimento e barreiras, enquanto que em relação a outras seja difícil identificar registros precisos, razão pela qual serão tratados de forma global, suficiente para o que se propõe com esta análise.

No Antigo Egito, apesar de relatos de tratamentos médicos ofertados às pessoas com deficiência integrantes das classes consideradas nobres, eram excluídas as pessoas pobres com deficiência, não mais por razões instintivas, mas pautando-se na crença que as deficiências decorriam de castigos divinos, concepção essa compartilhada pelos antigos Hebreus (SILVA, 1987).

A própria religião, com toda a sua força cultural, ao colocar o homem como *“imagem e semelhança de Deus”*, ser perfeito, inculcava a ideia da condução humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo *“parecidos com Deus”*, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (MAZZOTA, 2005, p. 16).

A exclusão das pessoas com deficiência persistiu na Grécia, em Roma e na Idade Média, com práticas de eliminação e abandono (GUGEL, s.d.), inclusive com menções em obras filosóficas - Platão e Aristóteles - da necessidade de deixar as pessoas com deficiência à própria sorte (SILVA, 1987).

Não obstante, há relatos contundentes no sentido de que as pessoas com deficiências decorrentes de conflitos de guerras recebiam tratamento diverso das demais, sendo-lhes oferecido não só tratamento hospitalar, como também benefício para garantir sua subsistência e de seus pares (SILVA, 1987).

Nota-se, nesta ocasião, um primeiro ensaio de visibilidade social das pessoas com deficiência, no caso, os mutilados de guerra, que experimentaram a privação da participação social de forma superveniente, ou seja, foram extirpados do direito de participação plena da sociedade em decorrência de ferimentos que lhes ocasionaram impedimentos.

No período histórico até o momento narrado evidencia-se a predominância da fase de exclusão e invisibilidade das pessoas com deficiência, em um contexto de extermínio ou isolamento. Contudo, com o surgimento do cristianismo e seu ideal de caridade, bem como em virtude da Revolução Francesa e seu lema de liberdade, igualdade e fraternidade, as práticas de eliminação e abandono começaram a ser combatidas e substituídas, surgindo neste período os primeiros hospitais que se destinavam a receber as pessoas com deficiência (GUGEL, s.d.) fase denominada de segregação institucional ou assistencialista.

Malgrado a ocorrência das fases diferenciar-se de acordo com o país analisado, em âmbito global, as guerras propiciaram o aumento no número de pessoas com deficiência (vítimas de guerra e soldados), ocasionando uma modificação na forma de atendimento que lhes era atribuído. Outrora somente acolhidas, evidencia-se neste momento o

desenvolvimento de tratamentos específicos para as pessoas com deficiência em hospitais, especialmente relacionados a ortopedia para soldados mutilados (GUGEL, s.d.).

No Brasil, as primeiras ações para atender as pessoas com deficiência tiveram início no século XIX, com a fundação do Hospício Dom Pedro II, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (LANNA JÚNIOR, 2010).

Nota-se que a criação das instituições é realizada de forma direcionada, abrangendo somente determinadas naturezas de deficiência, mas, de qualquer forma, trata-se de uma das primeiras ações voltadas às pessoas com deficiência, apesar de realizadas em estabelecimentos segregados.

Neste momento inicia-se a fase de segregação institucional, também chamada de assistencialismo, na qual as pessoas com deficiência passam a receber tratamento e cuidados ofertados em estabelecimentos diversos daqueles que eram frequentados pelas pessoas sem deficiência.

Denota-se que o surgimento e atendimento das pessoas com deficiência nesses centros de reabilitação pautava-se no modelo médico de deficiência, segundo o qual a deficiência seria algo a ser tratado, objeto de atenção exclusiva da área da saúde.

A partir do século XX houve uma intensificação e aperfeiçoamento de instituições específicas para tratamento das pessoas com deficiência, com o surgimento de grandes centros de reabilitação. No entanto, a atuação estatal ainda era deficitária, o que culminou na organização da sociedade para oferecer assistência às pessoas com deficiência, sendo criadas no final do século as Sociedades Pestalozzi (1932) e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE (1954) (LANNA JÚNIOR, 2010).

Ainda na transição desta fase para a fase de integração, no ano de 1976 a Organização das Nações Unidas proclamou o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, consignando como objetivos principais:

1. Ajudar os deficientes no seu ajustamento físico e psicossocial na sociedade;
2. Promover todos os esforços, nacionais e internacionais, para proporcionar aos deficientes assistência adequada, treinamento, cuidadosa orientação, oportunidades para trabalho compatível e assegurar a sua plena integração na sociedade;
3. Estimular projetos de estudo e pesquisa, visando a participação prática e efetiva de deficientes nas atividades da vida diária, melhorando as condições de acesso aos edifícios públicos e sistemas de transportes;
4. Educar e informar o público sobre o direito das pessoas deficientes de participarem e contribuírem nos vários aspectos da vida econômica, social e política;
5. Promover medidas eficazes para a prevenção de deficiências e para a reabilitação das pessoas deficientes (ONU, Resolução 31/123, 1976).

Apesar de ser um dos propulsores da discussão e reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, nos objetivos postulados pela ONU ainda se denota a adoção do critério médico de definição da pessoa com deficiência, no qual eram tidas como pessoas que precisavam de ajuda para se ajustarem à sociedade, de reabilitação e de integração social.

A ideia que se difundia a partir da década de 60 consistia na integração social que, apesar de ter como objetivo garantir às pessoas com deficiência o direito a ter experiências de vida considerada normal, baseava-se no princípio da normalização, sendo interpretado como uma necessidade de torná-las normais (SASSAKI, 1997), ou seja, a ideia era adequar as pessoas com deficiência ao convívio social.

Nas palavras de Sasaki (2006, p. 31) essa normalização “significa criar, para pessoas atendidas em instituições ou segregadas de algum outro modo, ambientes o mais parecido possível com aqueles vivenciados pela população em geral”, concepção que se aproxima daquela adotada na doutrina do *Separate but Equal*, vivenciada nos Estados Unidos em relação aos brancos e negros.

De acordo com essa doutrina americana a segregação era admitida “porém com a imposição de que os serviços prestados a cada uma seriam os mesmos, é dizer, que os serviços prestados à raça negra deveriam possuir a mesma qualidade daqueles prestados à raça branca” (RAMOS, 2012, p. 615).

A integração social, ainda ancorada no modelo médico de deficiência, não exigia da sociedade nenhum tipo de modificação, mas da pessoa com deficiência, a qual era atribuído o dever de se adequar aos anseios e exigências sociais (SASSAKI, 2006).

Nessa fase, apesar de ser reconhecido à pessoa com deficiência o direito de “fazer parte da sociedade” a responsabilidade por esta integração era atribuída à própria pessoa com deficiência, com exclusividade, sendo pontuais as discussões sobre o papel do Estado, e muito menos da sociedade, na garantia desta participação, o que, ao longo do tempo, reverberou em uma série de críticas em face deste modelo.

Com a frustração da fase de integração social surge a concepção da inclusão social conceituada “como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (SASSAKI, 2006, 39).

Diversamente das fases anteriores, na inclusão social as pessoas com deficiência “de objeto” de políticas assistencialistas e de tratamentos médicos passam a ser concebidas como verdadeiros sujeitos de direitos” (PIOVESAN, 2012, p. 290).

Adolph Ratska traz uma boa definição: –Sociedade inclusiva é uma sociedade para todos, independente de sexo, idade, religião, origem étnica, raça, orientação sexual ou deficiência; uma sociedade não apenas aberta e acessível a todos os grupos, mas que estimula a participação; uma sociedade que acolhe e aprecia a diversidade da experiência humana; uma sociedade cuja meta principal é oferecer oportunidades iguais para todos realizarem seu potencial humano (RATSKA *apud* MPMT, p. 06).

Nessa concepção a inclusão social é tida como indispensável não só para a garantia da participação social dos indivíduos, como também por lhes propiciar meios de alcançar o bem-estar, na medida em que somente por intermédio de sua inclusão na sociedade é que é possível o ser humano desenvolver-se (ARISTÓTELES, 2006, p.4-6, 53).

Por conseguinte, incluir não se justifica tão somente pela obrigatoriedade de garantir a todos os mesmos direitos e a mesma participação social, muito mais que isso, trata-se de medida indispensável para propiciar à pessoa com deficiência condições para se realizar.

Assim sendo, aquele que fica separado dos demais, isolado, privado de sua capacidade de agir, está socialmente morto. É precisamente em razão disso que o respeito à diversidade e a prática de cooperação e solidariedade devem ser os sólidos pilares da edificação de uma ordem social que priorize a construção do outro como sujeito e cidadão (MAZZOTA, 2008, p. 166).

Neste panorama, pautada no empoderamento, na autonomia e independência da pessoa com deficiência a inclusão social pressupõe a bilateralidade de sua concretização (SASSAKI, 2006), ou seja, na soma de esforços da pessoa com deficiência e da sociedade, em consonância com a perspectiva identificada no modelo biopsicossocial.

Não se trata apenas de proteger os direitos de uma pessoa enquanto tal, por sua dignidade inerente, mas de garantir um tratamento diferenciado e especial a todo um grupo de pessoas em iguais condições, próprias e específicas, que leve em consideração suas peculiaridades e suas necessidades essenciais (PIOVESAN, 2012, p. 248).

Com isso, a inclusão apresenta-se como um instrumento para garantir à pessoa com deficiência a sua plena e efetiva participação social, de acordo com suas necessidades que lhes são próprias.

Assim, o recente discurso pró inclusão ganha ênfase e passa a ser considerado pelos teóricos e principais diplomas normativos como ideal a ser alcançado, como dever ser, em uma busca por oferecimento de igualdade de oportunidade às pessoas com deficiência.

2.3 Direito humanos e direito à inclusão da pessoa com deficiência: os tratados internacionais sobre o tema

O percurso histórico de interação da pessoa com deficiência com a sociedade, desde a fase de exclusão até a inclusão social, com a intensa movimentação reivindicatória, decorrente da organização paulatina e gradual das pessoas com deficiência, refletiu nos diplomas normativos internacionais, culminando com o reconhecimento de direitos até então negados ou não garantidos às pessoas com deficiência.

O processo de internacionalização dos direitos humanos, na sua concepção contemporânea, iniciou-se ~~no~~ pós-guerra, como resposta as atrocidades e aos horrores cometidos durante o nazismo” (PIOVESAN, 2009, p. 298).

Terminada a Segunda Guerra Mundial foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU) para que ~~le~~embrasse constantemente ao mundo que nenhum objetivo, nenhuma ambição, de qualquer pessoa, de um grupo social, de um país, justifica o desrespeito aos seres humanos” (DALLARI, 2004, 102).

Em seguida, como primeira medida, a ONU reuniu estudiosos para elaborar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) ~~+~~[...] para que fosse permanentemente lembrado o valor da pessoa humana e para estabelecer o mínimo necessário que todos os países e todas as pessoas devem respeitar” (DALLARI, 2004, 103).

Neste âmbito, a DUDH, adotada em 10 de dezembro de 1948 (ONU, 1948), apresenta-se como marco da concepção contemporânea de direitos humanos, reconhecendo a dignidade como ~~in~~ente a todos os membros da família humana”.

A abstração e generalidade da Declaração de 1948 exigiu a elaboração de um diploma internacional específico, que versasse sobre o grupo ~~p~~essoas com deficiência”, sendo criada a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975) primeiro instrumento específico sobre pessoas com deficiência (PIOVESAN, 2012, p. 247).

A fase de integração social repercutiu na concepção e posição adotada pela Declaração, que resguarda às pessoas com deficiência serviços na área da saúde que propiciem o ~~m~~áximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social” (ONU, 1975).

No momento em que a Organização das Nações integrou o movimento na luta pelos direitos e garantias da pessoa com deficiência e instituiu o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência (1981), se intensificaram os debates, conferências e discussões sobre a

pessoa com deficiência e sua integração e/ou inclusão social, em uma busca por instrumentos para garantia da sua plena participação na sociedade.

Em grande medida pelo modelo de definição de deficiência adotado, a questão da faceta médica da deficiência e da necessidade de normalização influenciaram na edição de normas que visavam à reabilitação dos profissionais com deficiência (OIT, Convenção 159, 1983).

Abordando especificamente as pessoas com deficiência como “parte essencial da humanidade” a Declaração de Cave Hill (DPI, 1983) propôs a remoção de todas as barreiras que obstaculizassem a participação da pessoa com deficiência na sociedade, iniciando a concepção da inclusão social, uma vez que compreende que a participação social não depende exclusivamente dos integrantes deste grupo.

Apesar de referir-se especificamente às crianças com deficiência, a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1989, em seu artigo 23, determinou o oferecimento de instrumentos para garantir “que a criança atinja a mais completa integração social possível e o maior desenvolvimento individual factível, inclusive seu desenvolvimento cultural e espiritual” (CONVENÇÃO, 1989).

Embora outros instrumentos já anunciassem a adoção do discurso da inclusão, foi a Declaração de Salamanca de junho de 1994 a responsável por divulgar mencionada concepção (EVARISTO, 2013). Nesse diploma normativo internacional reforça-se o papel da integração como meio de garantir os direitos das crianças, podendo-se, por interpretação analógica e extensiva, pensar que essa integração deva também ser oportunizada às crianças com deficiência.

A Declaração de Washington Movimento de Vida Independente e dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência (1999), por sua vez, estipulou como “princípios básicos da Filosofia de Vida Independente os direitos humanos, a autodeterminação, a auto-ajuda, o apoio entre pares, o empoderamento, a inclusão na comunidade, a inclusão de todas as deficiências, o correr riscos e a integração”.

Nota-se que nos documentos internacionais há uma mescla entre a opção pela integração e a inclusão social, difundindo-se ora a ideia de normalização da pessoa com deficiência, ora de adaptação social para a sua participação plena e efetiva.

Apesar do evidente enriquecimento normativo de direitos das pessoas com deficiência, um importante documento internacional, aprovado em Londres, no ano de 1999, ainda denunciava a flagrante negação de direitos humanos básicos às pessoas com deficiência. Trata-se da Carta para o Terceiro Milênio que em face do cenário em que foi elaborada

defendeu “um mundo onde as oportunidades iguais para pessoas com deficiência se tornem uma consequência natural de políticas e leis sábias que apoiem o acesso a, e a plena inclusão, em todos os aspectos da sociedade” (REHABILITATION INTERNATIONAL, 1999).

Além do apoio à concepção inclusiva, ou seja, a ideia de participação das pessoas com deficiência em todos os âmbitos sociais, a Carta propôs que no século XXI fossem realizadas medidas que garantissem a plena inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, solicitando, na ocasião, o apoio dos Países-membros para a promulgação de uma Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência (REHABILITATION INTERNATIONAL, 1999).

No começo do novo século foi aprovada em 5 de junho de 2001 a Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, na qual foi consignado que —o acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. O esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável” (MONTREAL, 2001).

A Convenção da Guatemala - Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, promulgada pelo Brasil por intermédio do Decreto 3956/2001 (BRASIL, 2001) vislumbrando a integração e a vedação da discriminação, estabeleceu em seu artigo II —esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (2001).

No ano seguinte, a Declaração de Madri, 23 de março de 2002, no item 2, a que se denominou —Pessoas com deficiência querem oportunidades iguais e não caridade” (Declaração de Madri, 2002), reforçou a mudança da concepção assistencialista até então atribuída aos tratamentos oferecidos em favor da pessoa com deficiência pela inclusão como dever do Estado de garantir o acesso da pessoa com deficiência a todas as searas sociais.

No mesmo ano, a Declaração de Caracas de 18 de outubro de 2002 afirmou o compromisso de todos de propiciarem através de instrumentos em diversos âmbitos a —plenitude de acesso aos bens sociais e sua participação cidadã como uma contribuição efetiva à vida comunitária” (RIADIS, 2002), não cabendo somente ao Estado garantir a inclusão, mas toda sociedade.

Não obstante a relevância do documento normativo, as constantes e céleres mudanças sociais vivenciadas nas últimas décadas, especialmente com a virada do século,

ensejaram uma releitura da DUDH, que culminou com a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos Emergentes (DUDHE).

A DUDHE foi criada com o propósito de identificar “aspirações de direitos que não tenham sido explicitamente incluídos em textos legais vinculantes, mas que constituem desafios e necessidades das sociedades contemporâneas” (DUDHE, tradução livre), tendo decorrido, sobremaneira, conforme consta em seu próprio texto, da complexidade das relações engendradas atualmente, bem como na visibilidade que adquiriram grupos outrora esquecidos.

No que pertine este último aspecto, da (in)visibilidade, a identificação da exclusão das minorias culminou no reconhecimento do direito à inclusão como direito humano emergente, destinado “a complementar os direitos previamente adquiridos a partir de uma nova perspectiva, a da cidadania participativa” (DUDHE, tradução livre).

Neste cenário, coincidindo temporalmente à DUDHE, senão revelando o momento histórico/proposta de desenvolvimento solidário com que passa a humanidade, foi elaborado e aprovado pelos Estados Partes o texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, internalizado no ordenamento jurídico brasileiro como Emenda Constitucional em 2009, a qual culminou com a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146 de 6 de julho de 2015.

Com a intensa movimentação internacional em prol dos direitos das pessoas com deficiência os documentos internacionais se configuraram garantias mínimas de proteção (PIOVESAN, 2012, 248) os quais, somados a permanência de “barreiras contra sua participação como membros iguais da sociedade e violações de seus direitos humanos em todas as partes do mundo” propiciaram a elaboração e aprovação do texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

A Convenção (ONU, 2006, art. 1º) foi criada com o propósito de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”.

A elaboração da Convenção pautou-se no reconhecimento de que a deficiência “resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (ONU, 2006), em enfático posicionamento que em muito se distancia do critério exclusivamente médico.

Os dispositivos da Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência abordam uma grande diversidade de âmbitos, bem como atribuem maior proteção

aos grupos identificados como mais vulneráveis dentre as pessoas com deficiência, como as crianças e mulheres com deficiência.

A Convenção de 2006 não se limitou a dispor sobre os princípios e deveres dos Estados-partes, bem como os direitos básicos das pessoas com deficiência. A Convenção (ONU, 2006) reconheceu que, apesar dos diversos instrumentos normativos e compromissos firmados, as pessoas com deficiência ainda não possuíam participação como membros da sociedade, razão pela qual dispôs em seus artigos 32 a 39 formas de monitoramento interno e externo dos Estados-partes quanto à implementação de suas normas e princípios.

Assim, no que pertine a pessoa com deficiência a Convenção representa um marco para a fase denominada inclusão social, não só por ter o propósito de garantir direitos básicos às pessoas com deficiência, viabilizando a sua liberdade e igualdade de oportunidades em relação às pessoas sem deficiência, como também por exigir dos seus signatários o mapeamento da situação de seus Estados e acompanhar a concretização dos direitos nela enumerados.

2.4 A legislação nacional sobre o direito à inclusão da pessoa com deficiência

A movimentação mundial das pessoas com deficiência e intensa produção normativa internacional fomentou o debate em diversos países sobre o direito das pessoas com deficiência, dentre eles o Brasil, o que repercutiu na legislação interna, com a criação e alteração de dispositivos legais que visavam garantir direitos específicos às pessoas com deficiência.

Apesar da internacionalização dos direitos humanos e consagração dos direitos das pessoas com deficiência ter se evidenciado mundialmente na década de 40, nas constituições brasileiras, verifica-se que a Emenda Constitucional nº 12, de 1978 é o primeiro diploma de nível hierárquico superior a tratar da proteção específica da pessoa com deficiência (ARAÚJO, 2011, p.9).

O tardio reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência em âmbito constitucional revela o atraso do Brasil em face de toda a movimentação mundial em prol dos direitos das pessoas com deficiência, seja na fase de integração ou inclusão, corroborando a defasagem não só fática como também legislativa de proteção conferida a essa minoria.

Passados quase vinte anos do (re)conhecimento constitucional da pessoa com deficiência, a Constituição de 1988 revelou a visibilidade e o avanço com que foram tratados

e debatidos os direitos das pessoas com deficiência, com treze dispositivos versando expressamente sobre a minoria e em diferentes âmbitos⁴.

A mudança no contexto constitucional foi fruto da larga participação das pessoas com deficiência quando da feitura do texto constitucional, “que permitiu a ampla incorporação dos direitos então reivindicados por este grupo” (PIOVESAN, 2012, p. 245).

Com a promulgação da Constituição vigente e a visível abertura normativa para tratar sobre o tema, nota-se uma crescente elaboração de diplomas normativos infraconstitucionais envolvendo a pessoa com deficiência.

A Lei Federal 7.853/89 desponta como primeira regulamentação pós constituinte, oriunda de projeto de lei com participação popular e consulta às pessoas com deficiência e instituições a ela relacionadas (D’AMARAL, 2008, p. 43), dispondo especialmente sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social.

Nos anos seguintes foram estabelecidos pela legislação uma série de direitos e garantias às pessoas com deficiência consistentes em reserva de vagas nos concursos públicos e horário especial de trabalho, independentemente de compensação (BRASIL, Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990); reserva de vagas de emprego e reabilitação profissional (BRASIL, Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991); isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) na aquisição de automóveis (BRASIL, Lei 8.199, de 28 de junho de 1991); instituição do Símbolo Internacional de Surdez para identificação dos locais ou serviços habilitado ao uso de pessoas portadoras de deficiência auditiva (BRASIL, Lei 8.160, de 8 de janeiro de 1991) e concessão de passe livre no sistema de transporte coletivo interestadual (BRASIL, Lei 8.899, de 29 de junho de 1994).

O foco principal das legislações, envolvendo o acesso ao trabalho, a reabilitação e as suas repercussões previdenciárias, era fazer da pessoa com deficiência uma pessoa produtiva, capaz de garantir seu próprio sustento.

Apesar de não abrangerem todos os âmbitos sociais a legislação já fortalecia a participação da pessoa com deficiência, reconhecendo a sua diferença e desvantagem em relação à pessoa sem deficiência (desvantagem hoje compreendida como decorrente das obstruções sociais diante do confronto entre impedimentos e barreiras).

⁴ Proibição de discriminação de direitos trabalhistas- art. 7º, XXXI, cota de vagas em concursos públicos - art. 37, VIII, possibilidade de adoção de critérios diferenciados para a concessão de aposentadoria – art. 44, §4º, I e 201, §1º, garantia de habilitação, reabilitação e promoção de integração, bem como benefício mensal, preenchidos os requisitos art. 203, IV e V – atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino - art. 208, III, criação de programas de prevenção e atendimento especializado, integração social e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivo - Art. 227, II, acessibilidade - Art. 244, § 2º (BRASIL, 1988).

Na década seguinte os direitos das pessoas com deficiência passam a enveredar caminhos mais abrangentes, com o estabelecimento da prioridade de atendimento (BRASIL, Lei 10.048 de 08 de outubro de 2000); extensão de benefício ao filho necessitado com deficiência (BRASIL, Lei 10.050 de 14 de outubro de 2000); promoção da acessibilidade (BRASIL, Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000); restauração da vigência da lei sobre IPI (BRASIL, Lei 10.182 de 12 de fevereiro de 2001); acessibilidade para o eleitor deficiente físico (BRASIL, Lei 10.226 de 15 de maio de 2001); instituição do Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, Lei 10.845 de 5 de março de 2004) e direito de ingresso e permanência do cão-guia em ambientes de uso coletivo (BRASIL, Lei 11.126, de 27 de junho de 2005).

A um só tempo a produção legislativa demonstra o grau de desigualdade e exclusão social experimentado pela pessoa com deficiência, posto que a criação de lei com fins de promover a acessibilidade e a presença do cão-guia, a título de exemplo, denota de um lado a grave violação dos direitos, fazendo-se necessária a elaboração de leis específicas para garanti-los, mas também demonstra a crescente proteção, pelo menos legal da pessoa com deficiência.

Demonstrando a intensificação do debate sobre os direitos das pessoas com deficiência, no ano de 2005, às vésperas da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, foi instituído no Brasil o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência - dia 21 de setembro (BRASIL, Lei 11.133, de 14.7.2005) ⁵.

As inovações legislativas até então produzidas caminhavam para garantir uma gama de direitos para as pessoas com deficiência em todos os âmbitos sociais, mas isso ainda era insuficiente, fazia-se necessário um documento completo, que abordasse todas as searas sociais.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência alterou este panorama. O diploma normativo internacional foi internalizado como Emenda Constitucional por intermédio do Decreto Legislativo n° 186, de 9 de julho de 2008 (BRASIL, 2008). Na Convenção foi introduzido o conceito de *reasonable accommodation*, apontando o dever do Estado de adotar ajustes, adaptações ou modificações razoáveis e apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o exercício dos direitos humanos em igualdade de condições com os demais” (PIOVESAN, 2012, p. 292).

⁵ A oficialização do dia não possui natureza puramente simbólica, representa a conclusão de um ciclo e perpetuação do debate, reflexão e instituição da anual conscientização social dos direitos das pessoas com deficiência.

A Convenção de 2006 apresenta-se como novo propulsor do reconhecimento dos direitos e garantias das pessoas com deficiência. Com a sua internalização os movimentos reivindicatórios de direitos das pessoas com deficiência ganham nova força, sendo instituída a obrigatoriedade de adaptação de parte dos brinquedos dos parques de diversões (BRASIL, Lei 11.982, de 16 de julho de 2009); o benefício do pagamento de meia-entrada (BRASIL, Lei 12.933, de 26 de dezembro de 2013); a prioridade de tramitação aos processos de adoção em que o adotando for criança ou adolescente com deficiência ou com doença crônica (BRASIL, Lei 12.955, de 5 de fevereiro de 2014), regulamentada a aposentadoria da pessoa com deficiência (BRASIL, Lei 142, de 8 de maio de 2013).

Denota-se a criação de leis esparsas com temas que apesar de envolverem a inclusão não se dedicavam a ela de forma direta, sendo aprovada, por unanimidade, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146 de 6 de julho de 2015, –como um verdadeiro marco regulatório para as pessoas com deficiência, direitos e deveres que estavam dispersos em outras leis, decretos e portarias, regulamentando limites e condições e atribuindo responsabilidades para cada ator na consolidação da sociedade inclusiva” (FEAC, 2016, p. 14.)

A lei denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência foi criada com o propósito de –assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à inclusão social e cidadania” (BRASIL, Lei 13.146 de 6 de julho de 2015, art. 1º).

A relevância a que se atribui a inclusão da pessoa com deficiência é evidenciada no próprio título do Estatuto, também denominado como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Segundo os desígnios dos diplomas normativos internacionais, o Estatuto da Pessoa com Deficiência dispôs sobre a inclusão das pessoas com deficiência em diversos âmbitos, com o fim precípua de lhes garantir a igualdade de oportunidades das pessoas sem deficiência.

No efervescer da vigência do Estatuto foram criadas as Secretarias Especiais dos Direitos da Pessoa com Deficiência e o apoio financeiro para o Benefício de Prestação Continuada- BPC (BRASIL, Lei 13.345 e 13.348 de 10 de outubro de 2016); instituída a obrigatoriedade de ações para assegurar o tratamento, prevenção e detecção de câncer de colo de útero e mama de mulheres com deficiência (BRASIL, Lei 13.362 de 23 de novembro de 2016); reserva de vagas nos cursos técnico de nível médio e superior de instituições federais de ensino (BRASIL, Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016) e obrigatoriedade de oferta e

identificação de brinquedos para pessoas com deficiência em espaços de uso público (BRASIL, Lei 13.443 de 11 de maio de 2017).

Diante deste contexto de criação de diplomas normativos referentes à pessoa com deficiência, atrelado ao reconhecimento e a intitulação do direito à inclusão como emergente, surge a necessidade de uma nova leitura, uma diferente perspectiva na análise da concretização dos direitos das pessoas com deficiência.

2.5 O Direito a inclusão da pessoa com deficiência e sua relação com o direito à diferença e o direito à igualdade material

A terminologia, a definição, a legislação internacional e interna, os movimentos reivindicatórios de direitos das pessoas com deficiência e o percurso de interação da pessoa com deficiência com a sociedade se assentam e se encontram no discurso pró-inclusão.

O direito à inclusão da pessoa com deficiência, pautado na identificação dos excluídos, apresenta-se como alicerce de toda a construção e aplicação do vigente conjunto normativo de direitos e garantias da pessoa com deficiência, na busca e meta de garantir-lhes a igualdade de oportunidades ~~no~~ "exercício dos direitos e das liberdades fundamentais". (BRASIL, 2015, art. 1º).

A igualdade de condições das pessoas com deficiência com as demais pessoas na participação plena e efetiva da sociedade ~~significa~~ "o processo pelo qual os diversos sistemas da sociedade e o meio envolvente, tais como serviços, actividades, informação e documentação, se tornam acessíveis a todos e em especial, às pessoas com deficiência" (ONU, 1996, item 24).

Os conceitos de participação e inclusão e acessibilidade plena e efetiva significam que a sociedade, tanto em suas dimensões públicas como privadas, é organizada para que todas as pessoas possam participar plenamente. Ser plenamente incluído na sociedade significa que as pessoas com deficiência são reconhecidas e valorizadas como participantes iguais. Suas necessidades são entendidas como integrantes da ordem social e econômica e não identificadas como "especiais"⁶ (ONU, 2010, p. 22, tradução livre).

A partir desta premissa, extrai-se que o direito à inclusão parte do reconhecimento da diferença, como critério para a operacionalização do direito, e objetiva a igualdade, como

⁶ The concepts of full and effective participation and inclusion and accessibility mean that society, both in its public and in its private dimensions, is organized to enable all people to take part fully. Being fully included in society means that persons with disabilities are recognized and valued as equal participants. Their needs are understood as integral to the social and economic order and not identified as ~~special~~ (ONU, 2010).

propósito a ser alcançado através de sua concretização. Não há como, portanto, interpretar, aplicar ou mesmo compreender o direito à inclusão sem a adequada análise e correlação com esses dois direitos – diferença e igualdade.

O direito a diferença e a igualdade apresentam-se, à primeira vista, com ideias contrapostas, ~~–~~uma perspectiva semiótica, é da ordem dos contrários (de duas essências que se opõem)” (BARROS, 2006, p. 199), aquele como ~~–~~qualidade do que é distinto” e este como ~~–~~ausência de diferença” (MICHAELIS, s.d., online).

A diferença pode ser concebida como violação da igualdade, violação da não discriminação, como também pode ser tida como valoração da diversidade, referente a própria heterogeneidade ínsita ao ser humano ~~–~~seja no que se refere a características pessoais (sexo, etnia, idade), seja no que se refere a questões externas (pertencimento por nascimento a esta ou àquela localidade, ou cidadania vinculada a este ou àquele país, por exemplo)” (BARROS, 2006, p. 200).

A averiguação da diferença e da igualdade pressupõe a comparação, a utilização de um referencial para servir de parâmetro para a análise. Nas relações humanas, convencionalmente, as classes dominantes eram a referência e se serviam da diferença para subjugar e fundamentar a prática de atrocidades e o recebimento de privilégios.

Ao longo da história as mais graves violações aos direitos humanos tiveram como fundamento a dicotomia do eu versus o outro, em que a diversidade era captada como elemento para aniquilar direitos. Vale dizer, a diferença era visibilizada para conceber o outro como um ser menor em dignidade e direitos, ou em situações-limite, um ser esvaziado mesmo de qualquer dignidade, um ser descartável, um ser supérfluo, objeto de compra e venda (como na escravidão) ou de campos de extermínio (como no nazismo) (PIOVESAN, 2009, p. 295-296).

Neste contexto, a diferença passa a ser concebida somente sob o aspecto de violação da igualdade, em uma feição pejorativa, como algo utilizado para fundamentar transgressões aos direitos básicos dos seres humanos. Diante disso, exsurge o direito à igualdade, para garantir que o ~~–~~outro” seja tratado como “todos”.

O temor à diferença é fator que permite compreender a primeira fase de proteção dos direitos humanos, marcada pela tônica de proteção geral e abstrata, com base na igualdade formal – eis que o legado do nazismo pautou-se na diferença como base para políticas de extermínio, sob o lema de prevalência e da superioridade da raça pura ariana e da eliminação das demais (PIOVESAN, 2009, p. 296).

A partir desta concepção, a igualdade era analisada somente sob o ponto de vista formal, tratando-se da igualdade perante a lei, consistente na aplicação igualitária do direito,

sem privilégios pessoais, ou seja, na aplicação do direito a todos os casos iguais, correspondendo, a *contrario sensu*, à vedação de discriminação (ARAÚJO, 2011, p.82-87).

A concepção da igualdade formal consistia na garantia de tratamento igualitário a todas as pessoas, inviabilizando privilégios ou discriminações, mas, na prática, não só desconsiderava as desigualdades naturais como se propunha a rechaçá-las a partir da concepção de igualdade jurídica (CLARCK, 2007, p. 107, apud ALVES, 2016).

Com isso, a igualdade perante a lei, destinada aos seus aplicadores, ao garantir que as normas fossem observadas em todos os casos (ALEXY, 2006, p. 395), desconsiderando as diferenças fáticas, ocasionava verdadeiras desigualdades, em um total desequilíbrio social, fato este que estava sendo experimentado por diversas minorias, dentre elas as pessoas com deficiência.

Diante dos desdobramentos negativos da igualdade perante a lei a denominada igualdade recebe novo conteúdo, consistente na igualdade na lei, dirigida ao conteúdo normativo, no reconhecimento de que a aplicação igualitária da lei não foi suficiente para garantir a igualdade, considerando-se que existem diferenças fáticas entre os indivíduos que ensejam a concretização dos direitos a partir da análise do fator discriminante (ALEXY, 2006, p.407).

Para a jurisprudência global e regional, a igualdade de direito e de fato são conceitos distintos, mas inter-relacionados [...] A igualdade formal (de jure equality) toma a igualdade como um dado e um pressuposto, acenando para uma atuação estatal marcada pela neutralidade. Já a igualdade material (de facto equality) toma a igualdade como um resultado ao qual se pretende chegar, acenando para uma atuação estatal marcada pelo protagonismo, tendo como base o impacto e efeito concreto e real de leis e políticas públicas no exercício de direitos, considerando os diversos grupos e eventuais desvantagens e vulnerabilidades sociais (PIOVESAN, 2009, p. 320).

A igualdade na lei baseia-se no postulado de que –ser igual significa estar pareado ou possuir armas iguais – no mínimo equivalentes – seja do ponto de vista social (igualdade de oportunidades), seja do ponto de vista jurídico (como acesso a justiça para reivindicar a concretização dos direitos fundamentais)” (ALVES, 2016, p.250). Este é um conceito que supera a versão tradicional, alocando a discussão em uma seara social, que por si só é marcada pela diversidade, o que antecede (ou evidencia) que falar de igualdade significa reconhecer a desigualdade como sendo a precursora (ou a alavanca) da exclusão dos –diferentes” ou não iguais.

Assim, evidencia-se o paradoxo da igualdade: enquanto a primeira concepção de igualdade consiste no dever de tratamento igual, a igualdade na lei pressupõe o dever de

tratamento desigual quando houver diferenças fáticas, ocasionando a concepção de que “quem quer promover a igualdade fática tem que estar disposto a aceitar desigualdade jurídica” (ALEXY, 2006, p. 417).

O direito à igualdade, voltando os olhos para a questão das pessoas com deficiência, é tido por Araújo (2011, p.49) como regra de equilíbrio dos direitos deste grupo. Segundo o autor, a efetiva proteção das pessoas com deficiência depende da interpretação e aplicação correta da igualdade, dessa conjunção de concepções de igualdade.

Desenvolvendo ainda a dicotomia entre a igualdade formal e material, Piovesan, (2009, p. 296) apresenta três concepções da igualdade: igualdade formal, igualdade material “orientada pelo critério socioeconômico” e igualdade material “correspondente ao ideal de justiça enquanto reconhecimento de identidades”.

As duas primeiras acepções se amoldam a dicotomia convencional (perante a lei e na lei), a inovação consiste na terceira vertente. Na igualdade material “enquanto reconhecimento de identidade” é o direito à diferença, que importa no respeito à diferença e à diversidade, que assegura o tratamento desigual (PIOVESAN, 2009), que garante a desigualdade jurídica.

O reconhecimento da diferença e a diversidade apresentam-se, portanto, como aspectos a serem considerados na igualdade material: o primeiro, na perspectiva individual, como direito de ser considerado na sua diferença, de ser enxergado e respeitado na sua individualidade e o segundo, na perspectiva coletiva, no sentido impedir a pretensão de homogeneização da sociedade, bem como garantir a proteção da variedade como um ganho social.

A compreensão de que todos não são iguais, portanto, diferentes, é o pressuposto básico para a garantia da igualdade material, porque sem essa concepção a realidade é desconsiderada e resgatado o limitado conteúdo da igualdade perante a lei. Desconsiderar o direito à diferença é retroceder no processo histórico de desenvolvimento do conteúdo da igualdade material.

Muitas vezes, estabelecer uma diferença, distinguir ou separar é necessário e indispensável para a garantir do próprio princípio da isonomia, ou seja, para que a noção de igualdade atenda às exigências do princípio da dignidade humana e da produção discursiva (com argumentos racionais de convencimento do direito (CRUZ, 2005, p. 16)

Nesta abordagem sobre a diferença e a igualdade, Ferrajoli apresenta quatro modelos: no primeiro deles a ordem jurídica ignorava as diferenças reais; o segundo admitia

algumas diferenças para justificar privilégios; o terceiro reconhecia as diferenças, mas a legislação não correspondia à realidade e, por fim, o quarto reconhece as diferenças e se baseia na igualdade para concretização dos direitos (FERRAJOLI, 2005, p. 10, apud ALVES, 2016).

Neste quarto modelo, em que há a soma da igualdade material e do direito à diferença é que se insere o direito à inclusão, como uma espécie de releitura do direito à igualdade, na efetivação da igualdade material das minorias (ARAUJO, 2011, p. 83). Com isso, o direito a igualdade e a diferença se amoldam como direitos entrelaçados, cujas acepções reverberam para um direito que enxerga e acolhe a realidade.

Neste escopo denota-se que a igualdade na lei, sozinha, é incapaz de garantir a concretização de direitos, necessita da diferença para garantir a inclusão, de outra forma a igualdade redundaria em uniformizar os indivíduos para que a igualdade perante a lei não se reduzisse ao fomento da desigualdade.

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente, ou reproduza as desigualdades (BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS apud PIOVESAN, 2009, p. 297).

Neste sentido, conforme pode ser observado, o direito à inclusão afigura-se como direito emergente decorrente do direito à igualdade, segundo o qual, baseado no reconhecimento e respeito das diferenças e objetivando a harmonia social, pretende propiciar a igualdade de oportunidades como forma de garantir a participação social das pessoas com deficiência.

O respeito pela diferença envolve a aceitação de outros em um contexto de compreensão mútua. Isso incorpora a aceitação da deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade. Apesar de algumas diferenças visíveis ou aparentes, todas as pessoas têm os mesmos direitos e dignidade⁷ (ONU, 2010, p. 22, tradução livre).

Assim, tem-se que para garantir a inclusão social da pessoa com deficiência o direito à igualdade deve se somar ao “seu irmão univitelino, o direito à diferença” (CRUZ, 2005, p. 13) com o respeito à diversidade e garantia da igualdade material e não somente da igualdade formal.

⁷ Respect for difference involves accepting others in a context of mutual understanding. This incorporates the acceptance of disability as part of human diversity and humanity. Despite some visible or apparent differences, all people have the same rights and dignity.

Ainda nesse sentido, abordando importantes e fundamentais pontos sobre comunicação cultural e identidade cultural, Touraine (1998) esclarece que a diferença e a igualdade não são contraditórias, mas inseparáveis, e uma sociedade que impõe a homogeneidade aos seus membros e desconsidera suas diferenças seria uma ditadura. Além disso, somente é possível reconhecer o outro a partir da afirmação que cada um faz de seu direito de ser sujeito (TOURAINÉ, 1998, apud MAZZOTA, D'ANTINO, 2011, p. 386).

O direito à inclusão, nesta perspectiva, transmuda-se na concretização da igualdade material das pessoas com deficiência por intermédio do oferecimento de igualdade de oportunidades, a partir do reconhecimento e respeito da diferença.

Tem-se, pois, que a inclusão da pessoa com deficiência ocorre quando há a exata compreensão da diferença e a utilização dos mecanismos a ela correspondentes para garantir a igualdade. Trata-se do efetivo encontro entre igualdade e diferença. Encontro não no sentido de choque entre esses direitos, mas de –estar diante de”, de se amoldarem um ao outro para a obtenção do direito à inclusão.

Neste enredo sobre a inclusão da pessoa com deficiência surge uma infinidade de questionamentos que se multiplicam a partir de uma pergunta crucial: o que é incluir?, ou seja, como, em um caso prático, se verifica se foi garantido ou violado este direito.

Evidencia-se que, uma vez que a inclusão é o resultado da conjugação entre igualdade e diferença, inexiste uma resposta única sobre o que é incluir, e qualquer conclusão contrária a esta afirmação redundaria em rechaçar a diferença, ou pelo menos criar um padrão para a diferença, que seria o mesmo que igualar.

Nesta fórmula em que incluir representa a somatória da igualdade mais a diferença, a variável diferença impossibilita a obtenção de um resultado único sobre o que consiste incluir e é justamente a partir deste panorama que se apresenta o problema objeto desta pesquisa: analisar como a política nacional de ensino garante a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar.

3 A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR

–“O que acontece nas escolas é reflexo da sociedade em que elas funcionam”
(Peter Mittler)

A inclusão pode ser compreendida como um “remédio” para a inclusão das minorias. Diante desta premissa, analisar o direito à inclusão impõe o conhecimento do grupo de excluídos a que se destina este “remédio”, ou seja, verificar quem se pretende incluir, tratando-se no presente estudo, da pessoa com deficiência.

Além disso, faz-se necessário perquirir onde se objetiva incluir a pessoa com deficiência, motivo pelo qual este capítulo tem por escopo examinar a pessoa com deficiência e o âmbito escolar.

3.1 Apresentação do tema

Na atualidade a Lei Brasileira de Inclusão é o diploma normativo basilar de regulamentação de direitos e garantias das pessoas com deficiência. A vigência do Estatuto promoveu uma série de alterações, desde o afastamento da incapacidade absoluta das pessoas com deficiência⁸ até a obrigatoriedade de acessibilidade de computadores em *lan houses* (BRASIL, 2015).

A proposta principal da elaboração do Estatuto, como o próprio nome denuncia, é “[...] promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, art. 1º).

A proposta de inclusão da pessoa com deficiência é garantida em diversas áreas - habilitação e reabilitação, moradia, saúde, trabalho, cultura, esporte, turismo, lazer, transporte, acesso à informação e comunicação - dentre elas inclui-se, ainda, o âmbito escolar.

A escola é, em regra, o local no qual as pessoas – estudantes – iniciam sua interação com a sociedade de forma que a inclusão neste *locus* possui três desdobramentos

⁸ O Estatuto da Pessoa com Deficiência promoveu alterações em diversos diplomas jurídicos, dentre eles o Código Civil, cuja modificação excluiu as pessoas com deficiência do rol de absolutamente incapazes (BRASIL, 2002). A modificação foi extremamente significativa, “em verdade, o que o Estatuto pretendeu foi, homenageando o princípio da dignidade da pessoa humana, fazer com que a pessoa com deficiência deixasse de ser “rotulada” como incapaz, para ser considerada — em uma perspectiva constitucional isonômica — dotada de plena capacidade legal, ainda que haja a necessidade de adoção de institutos assistenciais específicos, como a tomada de decisão apoiada e, extraordinariamente, a curatela, para a prática de atos na vida civil (GAGLIANO; PAMPLONA FILHO, 2017, p. 51).

principais. O primeiro refere-se à garantia da participação da pessoa com deficiência no âmbito escolar em igualdade de oportunidades com as pessoas sem deficiência, tratando-se do reflexo da inclusão propriamente dita. O segundo, diz respeito ao fato de propiciar a inclusão da pessoa com deficiência em outros âmbitos, posto que através do ensino e do convívio que ela proporciona a pessoa com deficiência terá, por exemplo, melhores condições de ser inserida no mercado de trabalho. O terceiro, e não menos importante, consiste no papel desmistificador que a convivência entre pessoas com e sem deficiência pode proporcionar, na medida em que “a presença desses alunos na escola causa uma natural curiosidade sobre suas vidas, seu cotidiano, suas formas de percepção, que até pode motivar uma aproximação ou convivência” (SILVA, 2006, p. 428-429).

No que se refere aos dois primeiros desdobramentos o direito à inclusão se aproxima do direito à educação por ter como objeto, no presente estudo, o âmbito escolar. Conquanto, não se confundem estes dois direitos uma vez que o direito à educação pode ser garantido à pessoa com deficiência sem que esteja sendo, necessariamente, garantido o direito à inclusão⁹.

Neste sentido, o contexto escolar trata-se de um dos ambientes em que pode ser analisado o direito à inclusão, no entanto, a averiguação da concretização do direito a educação da pessoa com deficiência depende de estudo específico, o qual impende o exame curricular, da metodologia de ensino, das formas de avaliação, temas que envolvem sobremaneira questões pedagógicas.

Como o objeto de estudo é o direito à inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar em alguns momentos esses pontos são abordados, mas não com o fito de apurar a concretização do direito à educação, mas com vistas a verificar a proposta de inclusão da pessoa com deficiência, ou seja, se ela foi tão somente inserida, matriculada, recepcionada pela escola, ou se ela está sendo efetivamente incluída em igualdade de oportunidades com as pessoas sem deficiência.

É importante ressaltar que Educação para Todos não implica automaticamente inclusão. A inclusão propriamente dita implica na reforma das escolas e a garantia de que cada criança receba educação de qualidade e adequada nessas escolas. Nesta medida, a inclusão é decisiva para o movimento EFA¹⁰, uma vez que, sem ela, um grupo ou grupos de crianças são excluídos da educação. Assim, a EFA por definição não pode ser alcançada se essas crianças forem excluídas. Tanto a EFA como a inclusão são sobre acesso à educação, entretanto, a inclusão é sobre o acesso à

⁹ A pessoa com deficiência pode estar obtendo o devido ensino, garantido a outras pessoas sem deficiência, mas em ambiente isolado, sem que lhe seja garantida a inclusão.

¹⁰ EFA – Education For All, é um movimento criado com fins de garantir a educação, o acesso a escola a todas as pessoas.

educação de forma a que não haja discriminação ou exclusão para qualquer indivíduo ou grupo dentro ou fora do sistema escolar¹¹ (UNESCO, 2005, p. 29, tradução livre).

Em relação ao segundo desdobramento, a educação tem como um dos objetivos o “preparo para o exercício da cidadania” e a “qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205), em razão disso a inclusão tem reflexo direto nesses dois campos, motivo pelo qual também é analisada por esta perspectiva na medida em que, garantida a inclusão na educação, haverá maior viabilidade de concretização deste mesmo direito na participação social e no mercado de trabalho.

Neste sentido, além de viabilizar o convívio com o outro, o acesso à educação viabiliza a formação profissional da pessoa com deficiência, garantindo-lhe condições para que possa obter a sua subsistência através de seu trabalho.

Por fim, em relação ao terceiro desdobramento, a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas viabiliza ainda o desfazimento das discriminações, na medida em que a própria convivência das pessoas sem deficiência com as pessoas com deficiência proporcionará afastar ideias preconcebidas e rótulos que redundam na presunção de incapacidade por parte daqueles que desconhecem pessoas que integram este grupo.

Quando passamos a reconhecer alguém pelo rótulo, o relacionamento passa a ser com este, não com o indivíduo. E, assim, idealizamos uma vida particular dos cegos, dos surdos, que explica todos os seus comportamentos de uma forma inflexível, por exemplo: ele age assim porque é cego. Nesse processo de rotulação, o indivíduo estigmatizado incorpora determinadas representações, passa a identificar-se com uma tipificação que o nega como indivíduo (SILVA, 2006, p. 427).

Nesta esteira, a convivência das pessoas sem deficiência com as pessoas com deficiência permite que os estigmas e rótulos que são comumente atribuídos as segundas sejam desfeitos, posto que é “A proximidade de uns com os outros e a sua interação viabilizam a afirmação do outro como sujeito, e é esse o ponto fundamental da necessidade e importância da inclusão social para todos” (MAZZOTA; D’ANTINO, p. 386).

O efeito desta convivência pode ser corroborado pelo “Programa de apoio às escolas e comunidade” adotado em Burkina, no qual é adotada a concepção inclusiva, uma

¹¹ It is important to highlight that Education for All does not automatically imply inclusion. Inclusion properly understood is precisely about reforming schools and ensuring that every child receives quality and appropriate education within these schools. To this extent, inclusion is critical to the EFA movement since without it, a group or groups of children are excluded from education. Thus, EFA by definition cannot be achieved if these children are excluded. Both EFA and inclusion are both about access to education, however, inclusion is about access to education in a manner that there is no discrimination or exclusion for any individual or group within or outside the school system.

vez que um dos alunos afirmou que tinha medo das pessoas com deficiência "porque foi dito que eles estavam habitados por espíritos e poderia contaminá-lo [...] Agora nós trabalhamos e brincamos em conjunto e aprendi a compreendê-los, a gostar deles e a ajuda-los quando necessário"¹² (UNESCO, 2005, p. 22, tradução livre).

Apresentadas a importância e reflexos da inclusão da pessoa com deficiência, em específico no âmbito escolar, faz-se necessário inicialmente examinar os antecedentes histórico-legislativos do processo de inclusão da pessoa com deficiência nas redes de ensino a partir de uma incursão na trajetória das pessoas com deficiências nas escolas, bem como a normatização referente a este tema em âmbito internacional.

A partir deste panorama serão examinadas as principais correntes conceituais sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência com fins de situar o discurso educacional do Brasil na perspectiva inclusiva.

3.2 Os caminhos e percalços da pessoa com deficiência no âmbito escolar

O acesso à educação, historicamente, possuiu contornos de privilégio de determinados grupos, bem como de manutenção do sistema dominante, em reflexo ao que se evidenciava na realidade social (MEC, 2008; JANNUZZI, 2012). Em razão disso, o direito à educação era restrito a um número muito limitado de pessoas, exercendo forte exclusão em relação a diversas minorias. Contudo, o processo de democratização da escola, intensificada no Brasil na década de 30 (BITTAR *et al*, 2012) ocasionou um embate entre sua característica excludente em contraponto com a sua pretensão de alcançar o maior número de pessoas (SANTOS; PERIPOLLI, 2013).

No que concerne às pessoas com deficiência esta exclusão apresenta-se com contornos específicos, que se assemelham, e em grande medida refletem, a relação de interação deste grupo com a sociedade, motivo pelo qual se identifica na trajetória escolar das pessoas com deficiência as fases de exclusão/negligência, segregação em classes/escolas especiais, integração e a atual concepção inclusiva (MENDES, 1998; SASSAKI, 2006).

No surgimento da educação, em um contexto caracterizado pela oferta de ensino somente a elite, há o predomínio da exclusão ou total negligência das pessoas com deficiência nas redes de ensino (SASSAKI, 2006). Neste cenário as pessoas com deficiência sequer eram

¹² -because it was said that they were inhabited by spirits and could contaminate you [...] I know that is not true. Now, we work and play together and I've learned to understand them, to like them and to help them when necessary."

vistas, muito menos participavam ou lhes era atribuído qualquer tipo de participação no âmbito escolar.

Nos primórdios do Brasil esta fase era evidenciada pela total ausência de atribuição de atendimento educacional às pessoas com deficiência, de sorte que estas eram isoladas pela diferença. Inclusive, grande parte das crianças eram abandonadas e acolhidas nas Santas Casas (JANNUZZI, 2012).

A negligência perdurou mundialmente sobremaneira até o século XVII, quando se iniciou a segregação, também denominada de institucionalização, que persistiu preponderantemente até o século XIX, período em que as pessoas com deficiência eram encaminhadas para instituições residenciais (MENDES, 1998).

A fase de segregação foi marcada pela prestação de educação especial às pessoas com deficiência em entidades especializadas, sobremaneira filantrópicas (SASSAKI, 2006). Tratava-se das primeiras formas de oferecimento de educação à pessoa com deficiência, apesar de serem realizadas em ambientes segregados, os quais posteriormente contribuíram para reforçar o distanciamento entre as pessoas com e sem deficiência.

A institucionalização –caracterizou-se, desde o início, pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias” (MEC, 2005, p. 14).

Os primeiros estudos e escolas relatadas com ensino destinado às pessoas com deficiência remontam o século XVII e XVIII, na Europa, inclusive, a primeira obra sobre a educação de pessoas com deficiência foi elaborada em 1620 por Jan-Paul Bonet, na França (MAZOTTA, 2005).

Nesse período foram criadas no continente instituições especializadas: escola para surdos-mudos em 1770, Instituto Nacional dos Jovens Cegos em 1784, as quais foram viabilizadas em grande medida pela criação de meios de comunicação, como o método de sinais de Charles M. Epée, de leitura labial de Samuel Heinecke, letras em relevo de Valentin Haüy e o processo de escrita por pontos salientes de Charles adaptado por Louis Braille (MAZOTTA, 2005).

Observa-se que as tentativas iniciais e os métodos educacionais pioneiros para a educação das pessoas com deficiência foram desenvolvidos por médicos - Jean Marc Itard, Edward Seguin, Johann J. Guggenbühl, Maria Montessori, Alice Descoedres (MAZZOTA, 2005) em consonância com a perspectiva médica que prevalecia em relação à pessoa com deficiência.

Essa vinculação da educação do deficiente com o campo médico apareceu desde os primórdios, como salientei, embora também a encontremos, no século XIX, ligada a estabelecimentos de ensino regular. No campo da produção teórica, vamos encontrar também pioneiramente os médicos, logo seguidos pelos pedagogos da rede regular de ensino, fortemente influenciados pela psicologia (JANNUZZI, 2012, p. 25).

Seguindo a iniciativa presente na Europa, no ano de 1837, na França, foi fundada a “Escola para Idiotas”, criada por Edward Seguin, na qual objetivava desenvolver método pedagógico para as pessoas com deficiência mental (MENDES, 1998).

Na América do Norte as primeiras escolas para surdos foram criadas já no século XIX. As primeiras escolas para cegos foram criadas nos EUA em 1829 e posteriormente ampliadas em regime de internatos, as quais eram subsidiadas pelo Estado (MAZZOTTA, 2005).

A educação da pessoa com deficiência iniciou-se no Brasil já no fim do século XVIII e começo do século XIX, em um contexto em que apenas 2% do total da população era escolarizada (JANNUZZI, 2012), demonstrando a forte seletividade e restrição de acesso a este direito. O caráter seletivo da educação neste momento tornava a sua proposta ainda mais excludente em relação à pessoa com deficiência.

No ano de 1893 foi criado um asilo para os ditos “alienados” em Juquery/SP, mas os considerados “loucos” nas regiões interioranas do país ainda eram encaminhados para presídios (JANNUZZI, 2012), em demonstração da concepção que se tinha em relação à pessoa com deficiência e a forte segregação.

Nesta perspectiva de institucionalização da educação e atendimento atribuído às pessoas com deficiência foi criado no Rio de Janeiro, por intermédio do Decreto 1.428 de 12 de setembro de 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos¹³, o qual funcionava em regime de internato, (MAZZOTTA, 2005) em seguimento daquilo que já estava sendo adotado em outros países. Em 1857 foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos¹⁴ e em 1874 foi criada a primeira instituição residencial no Brasil para pessoas com deficiência (MENDES, 1998).

A criação das instituições propiciou o início da discussão sobre o tema da educação atribuída às pessoas com deficiência e no I Congresso de Instrução Pública, realizado em 1883, foi discutida, embora sem repercussão posterior, a possibilidade de criação de currículo de formação de professores para cegos e surdos (MAZZOTTA, 2005).

¹³ O instituto, ligado ao Ministério da Educação, atualmente é denominado de “Instituto Benjamin Constant”, tratando-se do centro de referência nacional na área da deficiência visual (IBC).

¹⁴ O instituto, ligado ao Ministério da Educação, atualmente é denominado de “Instituto Nacional de Educação de Surdos”, tratando-se de centro de referência nacional na área da surdez (INES).

No ano de 1904, já com intensas críticas em relação ao grande número de crianças no local e serviços a elas oferecidos, foi criado o Pavilhão Bourneville, anexo ao Hospício da Praia Vermelha¹⁵, destinado ao tratamento e educação das crianças, o mesmo ocorrendo no Hospício de Juquery (JANNUZZI, 2012), atualmente denominado de Hospital Psiquiátrico de Juquery.

O surgimento das instituições especializadas pode ter contribuído para a elaboração de diversos trabalhos publicados no ano de 1915, voltados para a questão da educação da pessoa com deficiência, dentre eles: –A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil” de autoria de Clementino Quaglio e –Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência” de Basílio de Magalhães (MAZZOTA, 2005).

Nesta perspectiva, denota-se que a primeira guerra mundial e a democratização do ensino impulsionada pela necessidade de mão-de-obra especializada (MENDES, 1998) se tornaram cenário propício para a discussão sobre a educação das pessoas com deficiência, isto porque, de um lado, foi experimentado um aumento do número de pessoas com deficiência, vítimas da guerra, bem como, de outro, a necessidade de qualificação das pessoas para o exercício de atividades laborais, motivo pelo qual se denota na década de 20 a acentuação de discursos sobre o tema (JANNUZZI, 2012).

Nos anos de 1926, 1928 e 1929 foram criados no Brasil outros institutos especializados na educação de pessoas com deficiência, respectivamente: o Instituto de Cegos São Rafael¹⁶, em Minas Gerais, e em São Paulo o Instituto de Cegos Padre Chico¹⁷, tratando-se de escola residencial direcionada ao atendimento de crianças com deficiência visual, e o Instituto Santa Terezinha¹⁸, voltado para o atendimento de pessoas com deficiência auditiva (MAZZOTTA, 2005, IPC¹⁹).

Neste contexto, no ano de 1929, aporta no Brasil a russa Helena Wladimirna Antipoff com a ideia de classificação dos alunos de acordo com o nível intelectual para a criação de classes homogêneas, o que inclusive ocasionou a criação das classes especiais²⁰

¹⁵ Também denominado de Hospício Pedro II, atualmente abriga as instalações do Palácio Universitário da Universidade do Rio de Janeiro (FIOCRUZ).

¹⁶ Atualmente ainda está em funcionamento, atendendo pessoas com deficiência visual, mas denominado como Instituto São Rafael (EDUCAÇÃO/MG).

¹⁷ Atualmente também denominado de Colégio Vicentino Padre Chico, atende pessoas com deficiência visual ou baixa visão, bem como irmãos de pessoas com deficiência matriculados (IPC).

¹⁸ Atualmente em funcionamento e ainda voltado para o atendimento de pessoas com deficiência auditiva (IST).

¹⁹ IPC – Instituto de Cegos Padre Chico.

²⁰ Segundo Cunha o movimento escola-novista contribui para a exclusão dos diferentes (CUNHA *apud* MENDES, 1998) posto que a separação dos alunos por classificação ocasionou o surgimento das classes especiais e, conseqüentemente, a segregação (JANNUZZI, 2012).

(MENDES, 1998), que poderiam abarcar pessoas com deficiência e aqueles que possuíam necessidades educacionais especiais²¹.

Inspirada na pedagogia social do educador suíço “Henrique Pestalozzi” foi criada em 1934, em Minas Gerais, a Sociedade Pestalozzi, dirigida por Antipoff (MENDES, 1998; MAZZOTA, 2005), inclusive foi Helena a responsável pela unificação das diversas associações para fins de criar uma Federação Nacional (FENAPESTALOZZI).

As Associações Pestalozzi tiveram e ainda possuem relevo na questão da educação da pessoa com deficiência no Brasil. Na década de 50 foi responsável pela criação de uma escola para atendimento de “alunos excepcionais”, mediante convênio firmado inclusive entre a Sociedade Pestalozzi de São Paulo e o Serviço Social de Menores, bem como pelo oferecimento de treinamento de professores (MAZZOTA, 2005).

[...] até 1950 havia 40 estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências (MAZZOTTA, 2005, p. 31).

Neste período denota-se um crescimento no número de classes especiais nas escolas públicas e criação de escolas especiais (MENDES, 1998). A preocupação com a criação de escolas e ensino para as pessoas com deficiência era fundamentada muito mais em questões econômicas, posto que a educação evitaria gastos com manicômios e tornaria as pessoas com deficiência eficientes para a sociedade, do que com a ideia de garantia dos direitos deste grupo (MENDES, 1998, MEC, 2005).

Apesar do aumento de escolas que atendiam pessoas com deficiência, os números estavam longe de alcançar a quantidade necessária para abranger todas as pessoas com deficiência, sendo criada no Rio de Janeiro, no ano de 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais²².

Não obstante, a fase de segregação institucional apresentou desdobramentos indesejados, posto que contribuiu para a diferenciação e a intensificação da exclusão das pessoas com deficiência no âmbito social (UNESCO, 2005), uma vez que não era garantida a sua convivência com pessoas sem deficiência da escola regular.

²¹ Necessidades educacionais especiais: “São necessidades relacionadas aos alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldades de aprendizagem. Esses alunos não são, necessariamente, portadores de deficiências, mas são aqueles que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas” (MENEZES, 2001, online).

²² Apesar da nomenclatura já não condizente com a denominação adequada da pessoa com deficiência a APAE continua atuante e presente em mais de 2.000 mil municípios brasileiros, prestando diversos serviços, dentre eles o educacional (APAE).

No ano de 1960, com a Instituição da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME, por intermédio do Decreto 48.961 de 22 de setembro, foi inaugurada a terceira fase do ensino de pessoas com deficiência: a integração²³, caracterizado pela tentativa de integrar tais educandos em ambientes educacionais o mais próximo possível da normalidade (MENDES, 1998²⁴, p. 236).

Ao longo de quase todo o século XX, a sociedade brasileira, suas agências formadoras e seus agentes empregadores regeram-se por padrões de normalidade. As pessoas com deficiência eram naturalmente compreendidas como fora do âmbito social (MEC/SEEP, 2006, p. 9).

Na fase da integração os alunos com deficiência eram encaminhados para classes especiais, criadas no âmbito das escolas denominadas comuns. A seleção era realizada a partir de testes de inteligência que eram utilizados para selecionar as crianças sem potencial acadêmico (SASSAKI, 2006, 124).

O CENESP, instituído pelo decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973, em plena ditadura militar, durante o governo do presidente Emílio Garrastazu Médici, tinha uma orientação política fortemente marcada pela institucionalização dos serviços e espaços da educação especial, entendidos como *preparatórios* para a entrada dos alunos *deficientes* no ensino comum (Brasil, 1973)(BEZERRA; ARAÚJO, 2014, p. 103-104).

A concepção adotada neste paradigma integracionista consistia na “perspectiva de cura ou eliminação da deficiência através da educação” (MENDES, 1998, p. 236). As pessoas com deficiência eram transferidas da educação especial para a educação regular, com o objetivo de “transformar o sujeito com deficiência em alguém socialmente aceito e adaptável à escola regular, enquanto o sistema educacional como um todo continuava inalterado” (DORZIAT, 2013, p. 988-989).

A década de 60 do século XX tornou-se, assim, marcante pela relação da sociedade com a pessoa com necessidades educacionais especiais, incluindo às com deficiência. Dois novos conceitos passaram a circular no debate social: normalização e desinstitucionalização. Considerando que o paradigma tradicional de institucionalização tinha demonstrado seu fracasso na busca de restauração de funcionamento normal do indivíduo no contexto das relações interpessoais, na sua integração na sociedade e na sua produtividade no trabalho e no estudo, iniciou-se,

²³ O termo integração é utilizado por alguns autores como sinônimo de inclusão, por outros como identificação do que se denomina de inclusão parcial, questões que serão abordadas em momento próprio. No entanto, neste momento, a designação integração está sendo utilizada como apontada pelos autores citados para designar a fase que concebia a necessidade de “normalizar” as pessoas com deficiência através do ensino.

²⁴ A obra de Mendes foi publicada em 1998 e dela se extrai a forte tendência integracionista presente na educação da pessoa com deficiência no Brasil com a filosofia de “normalização”.

no mundo ocidental, o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, que defendia a necessidade de introduzir a pessoa com necessidades educacionais especiais na sociedade procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal (MEC, 2005, p. 17-18).

Apesar de promover a desinstitucionalização, a integração, pautada no critério médico, buscava normalizar a pessoa com deficiência, atribuindo a ela a responsabilidade de se adequar ao sistema de ensino.

Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos Países Nórdicos, em 1969, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação. Sua noção de base é o princípio de normalização, que, não sendo específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação (MANTOAN, 2003, p. 16).

Mittler associa a integração escolar ao movimento da psiquiatria democrática, o qual ~~envolveu~~ o fechamento de grandes hospitais psiquiátricos e uma massiva transferência dos serviços de saúde mental para a comunidade” (2003, p. 52).

Conquanto tivesse sido pensado o fornecimento de serviços especiais para as pessoas com deficiência na rede regular de ensino, a finalidade destes não era garantir o ensino à pessoa com deficiência, mas modificá-la, adequá-la, ~~inserir~~ e adaptá-la para que se ~~normalizasse~~” para o convívio social.

Ao se afastar do Paradigma da Institucionalização e adotar as idéias de Normalização, criou-se o conceito de integração, que se referia à necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para então poder ser inserida, integrada, ao convívio em sociedade. Assim, integrar significava localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse como necessário a efetivação de mudanças na comunidade. Entendia-se, então, que a comunidade tinha que se reorganizar para oferecer às pessoas com necessidades educacionais especiais, os serviços e os recursos de que necessitassem para viabilizar as modificações que as tornassem o mais ~~normais~~” possível (MEC, 2005, p. 18).

A característica da normalização era tão exacerbada que o oferecimento de serviços às pessoas com deficiência se constituía em três etapas que visavam: avaliar o que deveria ser modificado na pessoa com deficiência e em sua vida, oferecer intervenções nos pontos identificados na avaliação com fins de assegurar que a pessoa com deficiência se tornasse ~~normal~~”, para então ser inserida na vida na comunidade, na escola regular (MEC, 2005).

Na época em que as políticas públicas educacionais eram direcionadas por uma visão integracionista, as limitações das escolas especiais residiam não só no fato de contribuírem para movimentos segregacionistas, mas também de desenvolverem seus trabalhos na visão de normal/anormal, padrão/desvio, trazendo a área médica e/ou reabilitadora para o centro do processo e deixando de enxergar as pessoas como capazes de desenvolver potencialidades dentro de suas diferenças. Terminava, assim, criando sujeitos pseudonormais, porque raramente conseguiam atingir o padrão de normalidade estipulado pela sociedade (DORZIAT, 2013, p. 993-994).

Com a ressignificação dos direitos humanos, bem como em face da movimentação mundial em relação à inclusão da pessoa com deficiência, a concepção inclusiva aporta o âmbito educacional, iniciando-se a nova e atual fase.

A inclusão pode ser definida como um movimento de integração radical que vai além da dicotomia de integração "sim" ou "não", por uma na qual todos os alunos estão matriculados em seus centros de referência, onde todas as necessidades são atendidas, no âmbito de uma educação qualidade em uma escola para todos (MARTINEZ, p. 50, tradução livre²⁵).

Na fase de inclusão, diversamente da integração, a proposta também é inserir as pessoas com deficiência na escola regular, no entanto, sem o objetivo de normalizá-las, mas de adequar o ambiente para fins de garantir às pessoas com deficiência igualdade de oportunidades educacionais através de –espaços físicos acessíveis, recursos diversificados, formação docente inicial e continuada com atenção às diferenças etc” (DORZIAT, 2013, p. 988).

3.3 A educação no século XXI: a concepção inclusiva

A atual configuração e concepção de inclusão da pessoa com deficiência no âmbito educacional é recente na história e foi impulsionada por importantes diplomas normativos, que representaram a falência da fase integracionista bem como a nova proposta mundial baseada em oferecimento de igualdade de oportunidades.

A concepção inclusiva surgiu nos países desenvolvidos, no final da década de 80, propiciando a elaboração de literatura sobre o tema na década subsequente (SASSAKI, 2006, p. 125).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, dado o seu caráter universal, já no século passado garantia a todos o direito à educação (ONU, 1948), estabelecendo em seu art. 26 que –1.Toda a pessoa tem direito à educação”. Apesar disso, o direito à educação não

²⁵ –Podemos definir la inclusión como un movimiento integrador radical, que supera la dicotomía integración “sí” o “no”, en donde todos los alumnos se escolarizan en sus centros de referencia, en donde se atenderán todas las necesidades, dentro del marco de una educación de calidad en una escuela para todos”.

possuía o condão de garantir à pessoa com deficiência que esta fosse obtida de forma inclusiva.

Versando especificadamente sobre a pessoa com deficiência mental/intelectual a Declaração de Direitos do Deficiente Mental em seu artigo 2º assegurou à pessoa com este tipo de deficiência –o direito à atenção médica e ao tratamento físico exigidos pelo seu caso, como também à educação, à capacitação profissional, à reabilitação e à orientação que lhe permitam desenvolver ao máximo suas aptidões e possibilidades” (ONU, 1971).

Notadamente foi assegurado o direito à educação à pessoa com deficiência, visando o seu desenvolvimento máximo, mas em nada versou o diploma sobre a forma de oferecimento deste ensino, não sendo possível dele extrair em qual concepção/fase se vincularia a declaração, ou seja, se de forma institucionalizada, integrada ou inclusiva.

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes assegurou a educação à pessoa com deficiência com fins de garantir –que acelerem o processo de sua integração social” garantindo o direito da pessoa com deficiência de –3. [...] desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível” (ONU, 1975).

9 – [...] Nenhuma pessoa deficiente será submetida, em sua residência, a tratamento diferencial, além daquele requerido por sua condição ou necessidade de recuperação. Se a permanência de uma pessoa deficiente em um estabelecimento especializado for indispensável, o ambiente e as condições de vida nesse lugar devem ser, tanto quanto possível, próximos da vida normal de pessoas de sua idade (ONU, 1975).

Conforme pode ser notado, a fase de integração social repercutiu na concepção e posição adotada pela Declaração, que resguardava às pessoas com deficiência serviços que propiciassem o –máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social” (ONU, 1975), dentro da perspectiva de normalização da pessoa com deficiência.

Com enfoque na educação da pessoa com deficiência a Declaração de Sundberg elaborada na Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração, ainda apoiava a concepção de integração da pessoa com deficiência (ONU, 1981).

Artigo 6. Os programas educacionais, culturais e informacionais devem *visar à integração* das pessoas com deficiência no trabalho comum e nos ambientes de vida comuns. Tal integração deve começar o mais cedo possível na vida da pessoa. A fim de realizarem isto, as pessoas com deficiência devem receber educação e *treinamento adequados*, qualquer que seja a situação delas (em instituições, em escolas etc.) e pelo tempo que for necessário (ONU, 1981) (grifo nosso).

No ano de 1990, com fim específico de regular a educação, foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), na qual foi assentado em seu art. 3º, item 5 que “É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”.

Neste momento e tratando-se de marco da concepção inclusiva de educação da pessoa com deficiência foi elaborada a Declaração de Salamanca, “reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (ONU, 1994) a qual assentou a orientação inclusiva dentro do sistema regular.

Outrossim, a Declaração de Madri, 23 de março de 2002 reforçou a mudança de paradigma no tratamento ofertado às pessoas com deficiência ressaltando a modificação da ideia de caridade dos serviços e atendimento a elas ofertados pela consagração da igualdade de oportunidades, especialmente o objetivo de “normalização” (ONU, 2002).

2. Pessoas com deficiência querem oportunidades iguais e não caridade
 A exemplo de muitas outras regiões do mundo, a União Europeia percorreu um longo caminho nas últimas décadas, partindo da filosofia do paternalismo em relação a pessoas com deficiência e chegando à filosofia do empoderamento a fim de que elas exerçam controle sobre sua vida. As velhas abordagens, baseadas largamente na piedade e no perceptível desamparo das pessoas com deficiência, são agora consideradas inaceitáveis. *As ações estão deixando de dar ênfase em reabilitar pessoas para se „enquadrarem” na sociedade e adotando uma filosofia mundial de modificação da sociedade a fim de incluir e acomodar as necessidades de todas as pessoas, inclusive das pessoas com deficiência.* As pessoas com deficiência estão exigindo oportunidades iguais e acesso a todos os recursos da sociedade, ou seja, educação inclusiva, novas tecnologias, serviços sociais e de saúde, atividades esportivas e de lazer, bens e serviços ao consumidor (ONU, 2002)(grifo nosso).

A Declaração de Madri consignou ainda o ano de 2003 como o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência, declarando o sistema educacional como “o primeiro passo em direção a uma sociedade inclusiva” (ONU, 2002, item 7), denotando-se a importância da inclusão da pessoa com deficiência no âmbito educacional.

De forma expressa e contundente a Declaração de Sapporo realizada em 18 de outubro de 2002 foi firmada no sentido de garantir a erradicação da “educação segregada e estabelecer uma política de educação inclusiva” (DPI²⁶, 2002).

²⁶ Disabled Peoples International (DPI) é uma organização de direitos humanos voltada a proteção dos direitos da pessoa com deficiência.

As declarações defendem que seja realizada a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito escolar, rechaçando as propostas das fases anteriores de segregação e integração.

Firme no propósito inclusivo, a Declaração de Caracas (2002) propôs a inclusão escolar com fins de garantir a plenitude de acesso aos bens sociais e sua participação cidadã como uma contribuição efetiva à vida comunitária.

Neste contexto, com a intensificação de diplomas normativos sobre a inclusão da pessoa com deficiência foi realizada a “atualização” da Declaração dos Direitos Humanos, com a elaboração da Declaração dos Direitos Humanos Emergentes (DDHE, 2007).

O reconhecimento e a intitulação do direito à inclusão como emergente, nesta proposta de cidadania participativa, ocasionou uma ressignificação naquilo que era compreendido por direitos humanos e fundamentais, exigindo uma nova leitura, uma diferente perspectiva quanto a análise da concretização dos direitos dos excluídos, como forma de consagração deste direito.

A DDHE dispôs de forma expressa sobre a realização da inclusão no âmbito escolar dispondo que:

O direito à educação, ao conhecimento e à educação contínua e inclusiva e à erradicação do analfabetismo, que visa garantir que todos os seres humanos tenham acesso à educação continuada e à formação profissional e Qualidade, adaptada às suas necessidades pessoais e às demandas da sociedade, e que garantam a inclusão de todos os membros da sociedade, sem qualquer discriminação. Todos os seres humanos têm o direito de erradicar o analfabetismo (DDHE, 2007, tradução livre)²⁷.

Por fim, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com deficiência garantindo que em seu artigo 24, 1 que –a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência” (ONU, 2006).

Neste escopo, tem-se que as organizações mundiais e os eventos que refletem os estudos e os objetivos dos grupos envolvidos na luta e representação das pessoas com deficiência demonstram que a inclusão é a atual fase proposta para a pessoa com deficiência, inclusive no âmbito escolar.

²⁷ Art. 1º, ítem 6. *El dret a la educació, al saber i al coneixement i a la formació continuada i inclusiva i a l'eradicació de l'analfabetisme, que aspira que tot ésser humà tingui accés a una educació i una formació professional continuades i de qualitat, que s'adaptin a les seves necessitats personals i a les demandes de la societat, i que garanteixin la inclusió de tots els membres de la societat, sense cap discriminació. Tots els éssers humans tenen dret a l'eradicació de l'analfabetisme.*

3.4 Correntes conceituais da inclusão no âmbito escolar

Os diplomas internacionais demonstram de forma contundente que no século XXI a concepção adotada em relação à proposta de educação a ser ofertada à pessoa com deficiência é a inclusiva, tratando-se da quarta fase daquelas já classificadas como exclusão/negligência, segregação institucional, integração/normalização e inclusão. Conquanto esta afirmação se faz necessário fazer um apontamento em relação à utilização do termo integração.

Nos termos já expostos a integração consistiu em fase que tinha como proposta a “normalização”, a “adequação” da pessoa com deficiência por intermédio da educação para que ela pudesse adquirir condições de ser inserida no meio social. Contudo, alguns autores, e até mesmo textos legais, utilizam o termo para designar o “ato de se compartilhar o mesmo espaço: a sala comum da escola comum”, em contraposição à inclusão que “relaciona-se ao princípio lógico de pertencimento, fazer parte de, constituir” (LIMA, 2006, p. 24-25).

Neste sentido, a utilização do termo integração, inicialmente utilizado para denominar a fase que objetivava a “normalização” da pessoa com deficiência, será abordado no presente capítulo de acordo com o significado atribuído por cada autor, por vezes coincidente com a ideia de adaptação da pessoa com deficiência.

Pois bem, feita esta consideração é possível adentrar nas principais correntes conceituais da inclusão, ou seja, os posicionamentos sobre o que se entende como incluir a pessoa com deficiência no âmbito educacional.

Há uma diversidade de visões e compreensões sobre o que consiste o direito à inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar (MAZZOTTA, 2008) e estas tem o condão de influenciar as posições adotadas pelos poderes executivo, legislativo e judiciário na execução de políticas públicas, elaboração de legislações, bem como na análise da concretização deste direito, por isso essencial compreender o que se entende por inclusão na educação.

A educação inclusiva pode apresentar-se de várias formas, pode significar a extinção das escolas especiais, das salas especiais, com a inserção de todas as pessoas com deficiência nas escolas denominadas comuns, pode referir-se a mudança de um projeto educacional, pode significar o compartilhamento de espaço em sala de aula, dentre outros tantos desdobramentos.

A inclusão social na experiência norte-americana aponta duas bifurcações quanto à compreensão deste modelo inclusivo na educação, os quais são denominados de inclusão

total e inclusão parcial. No primeiro as pessoas com deficiência, independentemente do grau ou tipo de deficiência, são inseridas no sistema regular de ensino. Neste sentido, a inclusão total propõe a extinção das redes de ensino especializadas, denominadas de paralelas (MENDES, 2006).

Um segundo movimento, com a tentativa de suavizar a radicalização dessa primeira corrente, entende ser perfeitamente possível a coexistência dois sistemas de ensino, o regular e o especial, dedicando-se este último ao recebimento de pessoas com deficiência em grau elevado, as quais sua inserção no sistema regular de ensino não lhes traria qualquer benefício (MENDES, 2006).

Pois bem, com fins de viabilizar a análise das diversas propostas no que concerne a inclusão da pessoa com deficiência a partir desta distinção é possível classificar as correntes conceituais em dois grandes grupos que podem ser denominados de defensores radicais da inclusão²⁸ e aqueles que podem ser considerados como defensores moderados²⁹.

Os denominados defensores da inclusão radical consideram a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar como uma contraposição da proposta da fase de integração na medida em que nesta o objetivo era adaptar as pessoas com deficiência para o convívio social, enquanto naquela é defendido que a sociedade, em específico o âmbito escolar, seja adaptada para garantir à pessoa com deficiência a participação na sociedade.

Nesta proposta, tanto a integração quanto a inclusão inserem pessoas com deficiência na rede regular de ensino, no entanto, na primeira se espera que a pessoa com deficiência se adapte, “a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências” (MANTOAN, 2003, p. 15), enquanto na inclusiva é o ambiente escolar que deve ser adaptado.

Nesta vertente todo o ambiente, o currículo, os projetos pedagógicos devem ser modificados para garantir que toda e qualquer pessoa com deficiência seja incluída na rede regular de ensino (MITLER, 2003, p. 236).

Mudar a escola é enfrentar muitas frentes de trabalho, cujas tarefas fundamentais, a meu ver, são:

- Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos.

²⁸ Mendes utilizada a denominação inclusão radical, a qual está sendo utilizada no presente estudo para indicar o grupo que possui uma posição extremada sobre o tema, especialmente se comparado com a outra corrente conceitual.

²⁹ Alguns autores denominam este grupo de integração ou inclusão parcial. No entanto, utilizarei a denominação de defensores moderados da inclusão para evitar a confusão entre a questão da normalização, no que pertine a integração parcial, bem como para não atribuir a esta corrente conceitual a ideia de que não está sendo garantida a inclusão plena da pessoa com deficiência. A ideia é de demonstrar que se trata de corrente conceitual que não se contrapõe à inclusão radical, mas aborda uma forma menos extrema sobre a inclusão.

- Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania.
- Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência.
- Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções (MANTOAN, 2003, p. 33).

A ideia é de que todas as escolas sejam transformadas em “especiais” com a transposição das melhores práticas, dos melhores professores e dos melhores equipamentos das escolas especiais para o sistema regular de ensino, mesmo quando eles parecem não ser necessários” (MITTLER, 2003, p. 34).

Dessa forma, o objetivo fundamental da Inclusão Escolar é não deixar nenhuma criança fora do sistema escolar e garantir que todas possam frequentar a sala de aula do ensino regular da escola comum, e, que essa escola, por sua vez, adapte-se às particularidades de todos os alunos para concretizar o objetivo da diversidade, proposto pelo modelo inclusivista (DECHICHI, SILVA, 2012, p. 67).

A proposta para os que compreendem a inclusão nesta perspectiva é de que as classificações, diferenças, preconceções em relação aos alunos sejam extirpadas da estruturação da rede de ensino, com fins de garantir que haja a efetiva inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar.

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe. (MANTOAN, 2003, p. 13).

A partir do desfazimento da convencional classificação dos alunos e distinção em escolas e classes regulares e especiais, seria possível construir, segundo os inclusionistas radicais, um sistema de ensino único, que garantiria a participação de todas as pessoas, independente se com ou sem deficiência, bem como com qualquer grau de deficiência, com a escolarização em um ambiente em comum. Para eles somente seria admitido falar em inclusão em políticas de ensino em que todos os alunos sejam inseridos nas escolas regulares (SILVA, 2006).

Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem freqüentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2003, 16).

Com fins de garantir a inclusão de toda pessoa com deficiência em um ambiente único, os inclusionistas radicais defendem que a concretização desta inclusão no âmbito escolar depende de que seja repensada a estrutura da escola e o ensino propriamente dito, com mudanças em todos os âmbitos educacionais.

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação (MITTLER, 2003, p. 25).

Além de garantir a modificação do aspecto pedagógico e metodológico do ensino, com fins de viabilizar que toda e qualquer pessoa com deficiência tenha garantida a educação em ambiente único, prevalece a ideia de que a educação de todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, deveria estar sob a responsabilidade dos ministérios da educação ou equivalente, com regras e procedimentos comuns (ONU 2012, p. 217).

Com fins de garantir a inclusão, os inclusionistas radicais defendem que esta somente pode ser concretização se for unificado todo o sistema de ensino. A inclusão radical coincide com a denominada inclusão selvagem, na qual se propõe a completa extinção das escolas, classes e atendimento especializados.

Temos denominado inclusão selvagem tal posição, na medida em que propõe a redução, e até mesmo a extinção, de auxílios e serviços especiais. Isso revela uma perversa desconsideração das reais condições individuais e sociais de significativos segmentos da população que deles ainda possam necessitar, o que tem mais se prestado à sua marginalização e exclusão (MAZZOTA, 2008, p. 166).

Os que defendem a inclusão radical denominam de integração o movimento que admite que as pessoas com deficiência sejam inseridas em escolas e classes especiais para fins educacionais, uma vez que para eles, se há a possibilidade de condicionar a inclusão, em razão do grau de deficiência, a título de exemplo, não se trataria, de fato, de inclusão, posto que esta jamais poderia ter condicionantes (WERNECK, 2006; SASSAKI, 2006; ROSTELATO, 2014).

O processo de integração escolar tem sido entendido de diversas maneiras. O uso do vocábulo —~~ite~~gração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes (MANTOAN, 2003, p. 15).

Aqueles que são classificados como defensores da inclusão moderada defendem a inclusão da pessoa com deficiência em todos os âmbitos, inclusive na educação, mas em específico neste *locus* admitem a manutenção/possibilidade de existência de escolas e classes especiais.

O posicionamento adotado por este grupo se pauta na consideração de que há uma enorme variedade de deficiências, bem como de graus destas deficiências, o que tornaria inviável qualquer teoria que buscasse o atendimento de toda e qualquer pessoa com deficiência a partir do mesmo método de ensino e em ambiente comum (MENDES, 1998; MAZZOTTA, 2008).

Não podemos nos esquecer de que há situações escolares que podem requerer significativas intervenções e recursos diferenciados ou mesmo especializados para atender apropriadamente às necessidades educacionais de alguns alunos. E, para demandas educacionais escolares muito diferenciadas, das que freqüentemente se apresentam, são esperadas providências, medidas e recursos educacionais escolares diferenciados ou especiais em relação àqueles que já se encontram estruturados e disponíveis para utilização (MAZZOTTA, 2008, p. 167).

Os inclusionistas radicais rebatem fortemente a possibilidade de coexistência de classes e escolas especiais, por trazerem inscritos em seu modelo a condicionante de capacidade intelectual, social e cultural do aluno que é obtida com base em comparativo de um aluno padrão (MANTOAN, 2003).

No relatório mundial este posicionamento é reconhecido como sendo o sentido mais estrito de inclusão, o qual “todas as crianças com deficiência devem ser educadas em classes normais, com colegas de idade apropriada. Esta abordagem enfatiza a necessidade de mudança em todo o sistema escolar” (ONU, 2012, p. 218).

Se as crianças aprendizagem de habilidades acadêmicas, funcionais ou vocacionais sofrem, isso é um sacrifício, que muitos inclusivos completos parecem dispostos fazer. Os inclusionistas, em contrapartida, dizem respeito principalmente que as “suas” crianças tenham instruções acadêmicas apropriadas; se isso provavelmente acontecerá em um recurso sala, classe separada ou mesmo uma escola especial, a maioria dos inclusivos afirma: “Então que seja.” Acomodando tudo em um só lugar.

Os inclusivos completos têm uma crença inquestionável na capacidade de educação regular para acomodar todas as crianças (FUCHS e FUCHS, p. 81, tradução livre).³⁰

Neste panorama infere-se que a ideia da inclusão moderada é garantir a inclusão da pessoa com deficiência em benefício desta, vislumbrando-se não ser possível, para algumas pessoas com deficiência, sem prejuízo de seu ensino e bem-estar, receber educação conjuntamente com outras pessoas sem deficiência, ou seja, na rede regular de ensino.

Colocar uma criança com uma alta defasagem cognitiva, por exemplo, dentro de uma sala de aula normal, apenas em nome da inclusão, mas não fazer nada para que essa criança desenvolva seus potenciais a partir de onde ela está, é injusto”, ressalta. Meier diz que não passa de uma utopia acreditar que o ensino regular é para todos. O educador defende que essa decisão deve ser tomada em conjunto com a família e uma equipe multidisciplinar, levando-se em consideração o que realmente é melhor para o aluno e analisando caso a caso. “Forçar a inclusão da criança em nome do mundo _cor-de-rosa_ dos ideais humanitários ingênuos é correr o risco de matricular crianças em escolas regulares e isso se tornar o castigo da vida delas”, sentencia (MEIER, 2013).

Nas duas propostas, inclusão radical e inclusão moderada, denota-se a superação da concepção de que as pessoas com deficiência necessitem ser “normalizadas” ou “adaptadas” para que possam integrar as classes regulares, para que possam ser inseridas no convívio social.

Nessa semelhança verifica-se que ambas já se encontram em consonância com a nova definição de “pessoa com deficiência”, a qual identifica que são as barreiras sociais que impedem a participação da pessoa com deficiência na sociedade em igualdade de oportunidades com as pessoas sem deficiência, ou seja, o meio apresenta barreiras que precisam ser modificadas para que se torne acessível.

Neste sentido, ambas não questionam a imperiosa necessidade de reestruturação do sistema de ensino com fins de garantir o acesso da pessoa com deficiência. Contudo, divergem em relação à possibilidade de coexistirem escolas/classes regulares e escolas/classes especiais, estas como substitutivos daquela, especialmente em relação às pessoas com deficiências tidas como graves ou severas.

³⁰ *If the children's learning of academic, functional, or vocational skills suffer, this is a sacrifice many full inclusionists seem willing to make. Inclusionists, by contrast, are primarily concerned that “their” children get appropriate academic instruction; if this is most likely to happen in a resource room, separate class, or even a special school, most inclusionists say, “So be it.” Accommodating all in one place. Full inclusionists have an unquestioned belief in the capacity of regular education to accommodate all children (FUCHS e FUCHS, Inclusion versus Full Inclusion, p. 81).*

As pessoas concordam que inclusão, necessariamente, pressupõe a formação contínua de professores para usarem estratégias de ensino mais diversificadas e mais dinâmicas, ou seja, mais compatíveis às crianças do novo século: estratégias estas que oportunizem às crianças terem vozes e serem ouvidas e onde suas experiências de vida e riqueza pessoal, assim como suas necessidades e carências, não sejam ignoradas e negligenciadas pelo professor ou pela escola, mas sejam parte integrante da vida escolar (FERREIRA, 2005, p. 44).

Na inclusão radical não se admite políticas públicas, leis ou decisões judiciais que garantem às pessoas com deficiência frequentarem, em substituição da escola regular, escolas ou classes denominadas como especiais.

Noutro sentido, na inclusão moderada se defende o direito dos alunos, bem como exigisse a existência de escolas/classes especiais para garantir àquelas pessoas com determinadas deficiências o acesso ao ensino de acordo com suas necessidades, privilegiando-se o aspecto pessoal em detrimento da busca pela diversidade do ambiente escolar.

Neste escopo, denota-se que o posicionamento adotado tem repercussão direta na forma com que é desenvolvida e vista a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar, para os inclusionistas radicais, sem condicionantes, para os inclusionistas moderados, de acordo e em benefício das pessoas com deficiência.

4 A POLÍTICA NACIONAL DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR

→Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes”.
(Paulo Freire)

O discurso nacional, espelhado na concepção mundial em relação à pessoa com deficiência, pauta-se na denominada educação/escola inclusiva.

A despeito da predominância do discurso inclusivista, evidencia-se um crescente debate, senão mesmo uma indefinição/dissonância quanto ao que se compreende por inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar. Esta dissonância, inclusive, repercute na maneira de concretização do direito à educação inclusiva na medida em que em não se sabendo exatamente do que se trata fica praticamente impossível a realização do direito ou sua garantia de efetivação.

Denota-se, de um lado, uma árdua defesa pela educação inclusiva, mas de outro a falta de consenso teórico sobre o que consiste este discurso, demonstrando a necessidade de identificação do posicionamento da política nacional de ensino no Brasil em relação ao tema, com fins de apurar que tipo de inclusão é oferecida às pessoas com deficiências no país.

4.1 O cenário brasileiro atual em relação à pessoa com deficiência no âmbito escolar

A política de educação inclusiva e atendimento educacional especializado no Brasil não se restringem à pessoa com deficiência, também abrangendo estudantes com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). Em razão disto, as pesquisas referentes ao tema englobam também os alunos assim classificados.

No Censo Escolar realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), em referência ao ano de 2016, foi apurado que →57,8% das escolas brasileiras³¹ têm alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%” (INEP, 2016).

Não restam dúvidas de que em comparativo com o ano de 2008 denota-se uma ampliação do percentual de pessoas com deficiência nas escolas brasileiras, mas este número

³¹ Os dados se referem a escolas públicas e privadas, as quais obrigatoriamente devem participar do Censo Escolar da Educação Básica em cumprimento ao disposto no art. 4º do Decreto nº 6.425/2008.

está longe de refletir a concretização dos direitos garantidos a este grupo, especialmente no que pertine ao direito à inclusão.

Mencionado censo escolar analisou as escolas brasileiras no quesito acessibilidade física/arquitetônica, constatando-se um cenário alarmante em relação às pessoas com deficiência, isto sem sequer averiguar a acessibilidade pedagógica, atitudinal, de comunicação, bem como todas as outras essenciais para assegurar a igualdade de oportunidades.

De acordo com a pesquisa do INEP os percentuais encontrados em referência aos estabelecimentos de ensino apontaram que somente 24,6% das creches, 23,3% das pré-escolas, 25,8% das escolas que oferecem anos iniciais do ensino fundamental, 38,7% das escolas que oferecem anos finais do ensino fundamental e 46,7% das escolas de ensino médio possuem dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida (INEP, 2016).

A partir deste resultado é possível apurar que as pessoas com deficiência possuem um restrito número de escolas disponíveis para lhes fornecer educação, isto em uma perspectiva que se restringe a acessibilidade arquitetônica, o que implica em violação não só da igualdade de oportunidades como também em restrição ao próprio direito à educação, posto que a depender das barreiras em face da pessoa com deficiência esta restrição pode inclusive ocasionar a sua evasão escolar ou mesmo inviabilizar a sua iniciação na vida acadêmica.

Apesar de não revelar o panorama integral da pessoa com deficiência nos estabelecimentos de ensino, os dados sinalizam o “status” do Brasil no que se refere a inclusão da pessoa com deficiência, uma vez que a inclusão na escola se inicia com o seu acesso físico, com a possibilidade do estudante com deficiência nele adentrar e permanecer pelo período correspondente às atividades escolares.

Somado a este quadro que demonstra cabalmente a existência de barreiras físicas/arquitetônicas evidencia-se ainda no cenário nacional narrativas e posicionamentos que demonstram a flagrante existência de barreiras atitudinais que impedem ou dificultam a participação da pessoa com deficiência em igualdade de oportunidades no âmbito escolar.

Em um trabalho realizado sobre “As experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia” há vários relatos sobre as dificuldades experimentadas em sala de aula por esta minoria. Citam-se algumas marcantes:

Todas as minhas leituras são realizadas pelo monitor, então eles são imprescindíveis, se eles faltam, perco o acesso à informação, porque como necessito de material em transcrição ou impressão Braile, o acesso a este é muito restrito.

[...]

Quando entrei no curso superior eu pensava que encontraria pessoas especializadas para lidar com minha deficiência. Esta foi uma decepção imediata, pois foram os professores que me pediam auxílio sobre como lidar comigo.

[...]

O professor dá aula normal, como se eu não estivesse ali (FERREIRA *et al*, 2012, p. 123 e 128).

No Brasil as denúncias envolvendo estabelecimentos de ensino e a violação aos direitos das pessoas com deficiência se somam em todos os estados da federação, constituindo-se em relatos de negativa de matrícula³², maus tratos³³, cancelamento de matrícula³⁴, exclusão de participação em atividades realizadas pelos alunos sem deficiência³⁵, cobrança a maior de alunos com deficiência³⁶.

A mais recente e que gerou grande repercussão diz respeito à denúncia referente a uma criança com déficit de atenção e hiperatividade que teve negada a matrícula em uma instituição de ensino privada no Rio de Janeiro, a qual se denomina escola inclusiva³⁷.

De outro lado, principalmente após a promulgação da LBI, evidencia-se a criação de vários projetos que visam incluir as pessoas com deficiência, que apesar de demonstrar os efeitos positivos da nova legislação³⁸ são ações isoladas que não refletem o quadro crítico presente no país.

Evidencia-se, portanto, a precariedade das escolas e oferta de ensino no país, especialmente na perspectiva da pessoa com deficiência, que no mais das vezes depende do

³² Uma mãe denunciou ao Ministério Público Estadual de Campo Grande a negativa de uma escola da cidade em rematricular, em 2016, seu filho com deficiência (CAMPO GRANDE NEWS, 2015).

³³ Uma mãe denunciou uma escola em Vila Velha/ES por maus tratos, segundo ela sua filha com deficiência não estava recebendo os cuidados higiênicos adequados pela cuidadora que a acompanhava, a qual teria afirmado que sua filha estava gorda e não conseguir carregá-la (CBN Vitória, 2017). No ano de 2015 também ganhou repercussão uma denúncia, acompanhada de vídeo em que uma criança com deficiência aparece amarrada a uma cadeira, fato ocorrido em uma creche na cidade do Rio de Janeiro (CASA ADAPTADA, 2015).

³⁴ O Ministério Público do Estado do Maranhão denunciou o responsável por uma escola por cancelar arbitrariamente a matrícula de uma criança com deficiência (JORNAL PEQUENO, 2017).

³⁵ Relato de uma mãe, acompanhado de imagem, na qual denuncia que uma escola de Belo Horizonte/MG deixou seu filho com deficiência no corredor da instituição de ensino durante o período em que as demais crianças de sua turma teriam ido ao cinema (O POPULAR, 2017).

³⁶ Em São Paulo, no ano de 2014, duas escolas cobraram valores diferenciados para as pessoas com síndrome de down, bem como exigiram que os pais contratassem um auxiliar para acompanhar exclusivamente tais crianças (ESTADÃO, 2014).

³⁷ O caso ganhou grande repercussão por envolver o cantor Tico Santa Cruz, que fez questão de relatar o caso nas redes sociais e demonstrar sua indignação em face do ocorrido (O GLOBO, 2018).

³⁸ Projetos envolvendo os estudantes no ensino da física para colega cega e que objetiva incluir a pessoa com deficiência na aula de educação física (DIVERSA, 2017) e que apresentam diversas propostas de inclusão da pessoa com deficiência nas escolas de Florianópolis (DC, 2017).

auxílio dos familiares, da boa vontade de colegas e profissionais do estabelecimento de ensino para ter acesso ao direito à educação.

4.2 A educação inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro

No quadro apresentado denota-se, sobremaneira, que as pessoas com deficiência no Brasil enfrentam diversas barreiras, especialmente atitudinais, que impedem a sua participação em igualdade de oportunidades com as pessoas sem deficiência.

A par deste inegável panorama de violação de direitos e restrição ao acesso à educação, evidencia-se no atual discurso nacional a defesa pela educação/escola inclusiva, que apregoa a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar. No entanto, questiona-se, qual é o discurso de educação inclusiva adotado pela política nacional de ensino? Trata-se da inclusão radical ou na inclusão moderada? Que tipo de inclusão defendida pelo discurso é proporcionada à pessoa com deficiência?

A Constituição Federal de 1988 consagrou o direito à educação como direito social, garantindo em seu art. 208, inciso III o oferecimento de “~~at~~endimento educacional especializado aos portadores de deficiência³⁹, *preferencialmente* na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988) (grifo nosso).

Posteriormente à promulgação da Constituição vigente o direito à educação foi regulamentado pela Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Em mencionado diploma normativo a educação especial é considerada “~~m~~odalidade de educação escolar oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, art. 58) (grifo nosso).

O artigo em questão ainda garante em seus parágrafos o oferecimento, quando necessário, de “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996) bem como a admissibilidade do oferecimento de atendimento educacional “*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” (BRASIL, 1996) (grifo nosso).

A leitura dos dispositivos em comento parece oferecer, *prima facie*, a resposta quanto à investigação sobre qual política de ensino foi adotada pelo Brasil, uma vez que na

³⁹ Utilização da terminologia em reprodução a adotada pela Constituição Federal.

diferenciação entre os posicionamentos que se distinguem por adotar a inclusão radical ou inclusão moderada, o país se adequaria no último, posto que a utilização da palavra “preferencialmente” desembocaria na admissão de escolas/classes especializadas. Contudo, a questão não se apresenta tão prática ou simplória como aparenta.

No ano posterior a promulgação da Constituição foi editada a Lei 7.853/89, dispondo sobre as principais regras sobre a política nacional de integração da pessoa portadora de deficiência.

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Parágrafo único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a *inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais*, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o *oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial* a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência *capazes de se integrarem no sistema regular de ensino*; (BRASIL, 1989).

A partir do exame dos dois diplomas normativos referentes à educação da pessoa com deficiência extrai-se que a opção de política nacional de ensino adotada pelo Brasil coincide com a inclusão moderada, uma vez que tem como regra a inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino e, em casos excepcionais, o oferecimento de ensino nas escolas/classes especializadas.

No mesmo sentido e por intermédio da Lei 9.394/96 foram estabelecidas as diretrizes e bases da educação nacional, as quais, em consonância com a Constituição Federal, estabeleciam expressamente em sua redação original o atendimento educacional das pessoas com deficiência na rede regular de ensino de forma preferencial, mas resguardando a coexistência e possibilidade de escolha entre a rede regular e a rede especializada.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como *alternativa preferencial*, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais *na própria rede pública regular de ensino*, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

Extraí-se dos textos legais mencionados a expressa opção legislativa pela manutenção e admissão da rede de ensino especializada no atendimento da pessoa com deficiência. Ocorre que não foi esta a interpretação feita pelo Poder Executivo em sucessivas regulamentações sobre o tema.

O Conade (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência) foi criado por intermédio do Decreto 3.076/99, tendo como uma de suas competências “zelar pela efetiva implantação e implementação da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência” (BRASIL, 1999).

No mesmo ano foi instituída mencionada política, por intermédio do Decreto 3.298/99, a qual tinha como princípio o “respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos” (BRASIL, 1999).

Nos anos subsequentes foram editadas portarias, dentre as quais a Portaria Federal 3284/03 que dispôs sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições e requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, o que reforça a adoção de medidas apressadas sobre o tema, posto que antes de regulamentada a acessibilidade já se antecipou com a proposta de educação inclusiva.

O Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei 7.853/89, dispõe sobre a política nacional para integração da pessoa portadora de deficiências, consolidando normas de proteção à pessoa com deficiência.

Art. 15. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal prestarão direta ou indiretamente à pessoa portadora de deficiência os seguintes serviços:

I - reabilitação integral, entendida como o desenvolvimento das potencialidades da pessoa portadora de deficiência, destinada a facilitar sua atividade laboral, educativa e social;

II - formação profissional e qualificação para o trabalho;

III - escolarização em estabelecimentos de ensino regular com a provisão dos apoios necessários, *ou em estabelecimentos de ensino especial*; e

IV - orientação e promoção individual, familiar e social (BRASIL, 1999).

No mesmo sentido, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 estabeleceu em seu art. 2º, que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEESP, 2001).

A Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, órgão responsável pela defesa dos direitos das pessoas com deficiência, elaborou cartilha denominada “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” posicionando-se no sentido de que o atendimento educacional especializado é complemento e não substitutivo do ensino regular (MPF, 2004).

Até então, embora com interpretação diversa por alguns órgãos, todos os atos normativos reconheciam a educação especial como substitutiva do ensino denominado regular. Contudo, no ano de 2006 é instituída pelo MEC a Política de Educação Especial, posicionando-se no sentido de que:

A educação especial assim contextualizada se constitui numa *modalidade transversal* que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, definida por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços de atendimento educacional especializado organizados institucionalmente para apoiar a educação nas classes comuns, de modo a garantir a escolarização e promover o desenvolvimento da potencialidade dos alunos com necessidades educacionais especiais (MEC/SEESP, 2006, p. 9).

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, internalizada no ordenamento jurídico brasileiro com status de Emenda Constitucional, dispõe em específico sobre o ensino inclusivo, exigindo a atuação dos Estados Partes para garantir a concretização deste direito.

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

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

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

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

- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao *ensino primário inclusivo*, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
 - c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
 - d) As pessoas com deficiência recebam o *apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral*, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
 - e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.
3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua *plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade*. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:
- a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;
 - b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda;
 - c) 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[...] (ONU, 2006).

Em continuidade a este novo posicionamento e inspirada na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2007).

A internalização da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência reforçou a tendência a considerar a educação inclusiva como proposta de ensino integralmente ofertado na rede regular de ensino, de sorte que foi editado no próprio ano de 2007 o Decreto nº 6.094/2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o qual estabelece em seu art. 2º, inciso IX, que os entes da federação devem “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2007).

O Decreto 6571/08, por sua vez, regulamentou o atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino, reforçando a concepção de que a educação deve ser ofertada à pessoa com deficiência na rede regular de ensino.

Nos anos subsequentes todas as normas referentes à educação da pessoa com deficiência passaram a adotar a denominação de educação inclusiva, sendo criada, no ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva.

Na visão de Machado (2010) a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva instaurou uma nova estrutura no Brasil, baseada na ausência de distinção entre a escola regular e a escola especial.

Gerando discussões não apenas quanto à constitucionalidade da política, já que *apresenta o “dever” substituindo o “preferencialmente” da Constituição Federal* (Brasil, 1988) no que se refere à matrícula no ensino regular, a nova política traz consigo a proposta de extinção gradativa de instituições de educação especial, além de modificar noções de diagnóstico e o que fazer com eles (MACHADO, 2010, p. 169-170).

A partir de então uma série de regulamentações foram criadas com a interpretação de que a educação inclusiva consiste em inserção da pessoa com deficiência na rede regular de ensino.

O resultado, como se sabe, foi a consequente ressignificação do próprio conceito de educação especial, cuja responsabilidade precípua passou a ser a de organizar, fomentar e apoiar a oferta, no *contraturno*, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos supracitados, em caráter complementar e/ou suplementar, mas não substitutivo à frequência na sala de aula comum (BEZERRA et al, 2014, p. 105).

Anteriormente admitido como substitutivo do ensino comum, as escolas especiais passam a ser concebidas como complemento ou suplemento ao ensino ofertado na escola/classe comum.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (MEC, 2008).

No ano de 2011 o Decreto 7611 dá outro norte ao curso que se apresentava à concepção de educação inclusiva no Brasil, novamente admitindo as matrículas das pessoas com deficiência na rede regular de ensino e nas escolas especiais ou especializadas.

As sucessivas e contraditórias regulamentações reforçam a dissonância e insegurança no que concerne a política nacional de ensino sobre a pessoa com deficiência, uma vez que destoam no que pertine a opção pelo discurso inclusivista radical e moderado.

Da mesma forma, na redação em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterada pela Lei 12.796/2013, consta expressamente dispositivo que prevê a possibilidade de atendimento especializado em classes, escolas ou serviços especializados, mas objetivando a integração da pessoa com deficiência.

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 (Brasil, 1996) (grifo nosso).

A LBI, por sua vez, utilizando-se da denominação “sistema educacional inclusivo” garantiu às pessoas com deficiência o acesso a rede regular de ensino das escolas públicas e privadas, bem como determinou que estas sejam aparelhadas para garantir a continuidade das pessoas com deficiência na escola.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados *sistema educacional inclusivo* em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - *sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades*, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

[...]

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

[...]

X - adoção de *práticas pedagógicas inclusivas* pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

[...]

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino (BRASIL, 2015).

Extraí-se dos dispositivos colacionados uma série de obrigações impostas tanto ao Poder Público quanto às instituições de ensino privadas, para que garantam, em síntese, igualdades de condições às pessoas com deficiência no acesso e na sua continuidade na rede de ensino.

Entretanto, apesar de se tratar de Estatuto específico sobre a inclusão da pessoa com deficiência não há definição sobre o que seja o mencionado “sistema educacional inclusivo”, nem mesmo qualquer clareza quanto ao que consiste a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito de ensino, ressoando e persistindo verdadeira indefinição.

Nesta dissonância entre o que consiste a inclusão, certo é que a política nacional de ensino em relação à pessoa com deficiência posicionou-se em diversas vezes no sentido de extinguir as escolas especiais de ensino, como se mencionada proposta fosse a única resposta para a concretização do sistema educacional inclusivo, mas a questão não é tão simples e óbvia se pretende convencer.

O posicionamento que depende a extinção das classes e escolas especiais sofre constante resistência dos pais, pessoas com deficiência e professores das escolas especiais, que destacam os prejuízos que podem ser ocasionados na inserção descuidada das pessoas com deficiência na rede regular de ensino⁴⁰, o que somente reforça o debate e análise sobre o que consiste a educação inclusiva.

4.3 A (in)definição/dissonância sobre o que consiste a educação inclusiva e os debates travados sobre como incluir

Apesar da significativa quantidade de normas e regulamentos referentes ao tema, evidencia-se uma indefinição/dissonância tanto no que concerne aos diplomas internacionais quanto em relação à política nacional sobre o que consiste a educação inclusiva, conforme já havia sido identificado no Relatório Mundial sobre a Pessoa com Deficiência, elaborado pela ONU como desdobramento da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Políticas e padrões inadequados. As políticas nem sempre levam em conta as necessidades das pessoas com deficiência, e, por outro lado, políticas e padrões existentes não são cumpridos. Os exemplos incluem a falta de uma política clara de educação

⁴⁰ Diversas manifestações, petições e movimentações foram organizadas pelos pais, pessoas com deficiência e professores nas ocasiões em que o Ministério da Educação sinalizava a inclusão de todas as pessoas com deficiência na rede regular de ensino e, conseqüentemente, a extinção das escolas especiais (PETIÇÃO PÚBLICA, s.d.; “Alunos e professores de escolas especiais fazem manifestação na ALMG contra fechamento das APAEs”, s.d.; “Mães se desesperam com a possibilidade de fechamento das escolas especiais”, 2013; “Ministério da Educação (MEC) anuncia fechamento de duas escolas públicas de educação especial”, 2011; OSASCO, 2010; “Governo Alckmin pretende retomar projeto de fechamento de escolas”, 2017;” Prefeitura anuncia fechamento de classes especiais”, 2016; “Vereador protesta contra o fechamento de escolas especiais”, 2009; “NÃO a proposta do MEC para o fechamento das Escolas Especiais (antigas APAES)”, s.d.; “Escolas especiais voltam a se mobilizar contra fechamento”, 2013; “Audiência aponta ameaça de fechamento de escolas especiais”, 2012).

inclusiva, a falta de padrões de acesso obrigatórios em ambientes físicos, e a baixa prioridade dada à reabilitação (ONU, 2012, p. 270).

Nos estudos e legislações referentes à educação da pessoa com deficiência não há consenso sobre o que se constitui a inclusão no âmbito escolar, inclusive a própria LBI, que se restringiu a dispor sobre o sistema educacional inclusivo sem, contudo, detalhar o que ele constitui.

Consoante já ressaltado, a LBI teve questionada a sua constitucionalidade no que concerne a obrigatoriedade das instituições de ensino privadas matriculem e darem condições para as pessoas com deficiência serem mantidas nos estabelecimentos de ensino – ADI 5357.

Neste contexto e diante desta opção política, uma série de debates são travados sobre como incluir a pessoa com deficiência no sistema de ensino. O embate ainda parece residir na distinção entre as correntes da inclusão radical e inclusão moderada, não havendo discussão sobre a necessidade de incluir a pessoa com deficiência, mas sobre como, de que forma fazê-lo.

Na perspectiva dos inclusivistas radicais, que parece ser o discurso adotado pelos formuladores da atual política nacional de ensino, não há espaço para exceções, tratando-se a educação inclusiva de uma forma de ensino que insere toda e qualquer pessoa na rede de ensino comum.

A inclusão procura remover completamente a distinção entre educação especial e regular, e proporcionar uma educação adequada para todos estudantes, apesar do seu nível de deficiência, na escola local. Envolve uma reestruturação completa do sistema educacional para que todas as escolas tenham a responsabilidade de fornecer as instalações, recursos e um currículo apropriado para todos os alunos, independentemente da deficiência. É uma filosofia afastar-se da acomodação de estudantes com necessidades especiais em um sistema "normal", em direção a um modelo de inclusão total, onde todos são considerados normais e onde as necessidades de todos podem ser atendidas (EDEH, 2012, p.39-40, tradução livre).

A distinção é tida por eles como discriminatória e impõe um modelo em que não se admite diferenciação e, portanto, rechaça a possibilidade de coexistirem a escola especial e a escola regular. Há dentre eles ainda aqueles que afirmam inclusiva que “a escola pode ajudar uma pessoa a se tornar menos deficiente” (FERREIRA, In LEITE, 2016, p. 156).

A colisão entre escola regular e escola especial não é recente e já era denunciada antes mesmo da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência na concepção de que “tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) quanto a Resolução 02 do Conselho Nacional de Educação (2001) denotam ambiguidade quanto à

organização da Educação Especial e da escola comum no contexto inclusivo” (SILVA, 2006, p. 8).

Aqueles que defendem a inclusão selvagem da pessoa com deficiência na rede regular de ensino e, conseqüentemente, a extinção das escolas/classes especiais, apresentam diversos aspectos positivos de sua concretização, argumentando que a inclusão, nestes moldes, melhora, dentre outros aspectos, a convivência das pessoas com deficiência com os alunos e com a comunidade, bem como auxilia na própria autoestima (GODOY *et al*, 2012).

Outro aspecto positivo apontado por aqueles que defendem a inclusão radical diz respeito a concepção de que “quando estudantes com deficiência são educados na escola da vizinhança, em oposição a uma classe especial ou alguma escola longe, eles se tornam parte de sua comunidade local⁴¹ (EDEH, 2012, p. 40, tradução livre).

Na perspectiva dos inclusivistas radicais “na base de tudo está o princípio democrático da educação para todos, e que só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, e não apenas em alguns deles (os com deficiência)” (MANTOAN, 2003, p. 31). Portanto, manter as escolas/classes especiais seria a um só tempo a negação da inclusão e da educação para todos.

Outra questão polêmica acerca da inclusão é entendê-la como a inserção de todas as crianças NEE, na escola regular, inclusive as que possuem algum tipo de deficiência severa. Numa visão mais radical, propõe-se que a escolarização geral, de forma ampla e total para os educandos com NEE, se dê no ensino regular. Sugere-se, nesse sentido, a abolição de todos os serviços segregativos, extinguindo-se, definitivamente, as classes especiais, os centros e/ou as escolas especiais. Desse modo, conseqüentemente, toda a responsabilidade de atendimento dos alunos NEE seria transferida para a escola regular (BORGES, *et al*, 2012, p. 6)

Com base neste discurso, a subdivisão existente entre ensino especial e ensino regular é extinta, em um processo em que “todos os alunos anteriormente excluídos devem ser inseridos na vida social e educativa, não permitindo que ninguém fique fora do ensino regular, desde o início da escolaridade” (BORGES *et al*, s.d. 4-5).

A inclusão difere, por exemplo, da integração, que se vale das práticas de *mainstreaming*, de normalização, de classes especiais e de escolas especiais. Todas as formas até então vigentes de inserção escolar partiam do pressuposto de que devem existir dois sistemas de educação: o regular e o especial (SASSAKI, 2005, p. 20).

⁴¹ *When students with disabilities are educated in the neighbourhood school, as opposed to a special class or school some distance away, they become part of their local community.*

Na inclusão radical não é concebível a manutenção da classificação dos alunos para que sejam encaminhados para escolas especiais e comuns, ou organizados em classes especializadas. Nesta, todos devem ser mantidos em um mesmo ambiente, garantindo-se a plena inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar (SILVA, 2006, p. 7-8).

A inclusão selvagem é severamente criticada pelos inclusivistas moderados, os quais apresentam diversos argumentos a corroborar a falácia das promessas de mencionado discurso radical, descortinando as verdadeiras motivações das propostas deste modelo.

Consoante demonstrado, diversas teses são apresentadas na defesa da inclusão radical, não obstante, o que sobressai na proposta de educação inclusiva é que um dos pontos para convencimento possui um viés econômico, ou seja, a inclusão é vista como proposta de evitar custos econômicos e sociais de pessoas com deficiência de baixo poder aquisitivo.

A inclusão de crianças e adultos com deficiência na educação é importante por quatro razões principais:

- A educação contribui para a formação do capital humano, sendo determinante no bem estar e riqueza pessoal.
- Excluir crianças com deficiência das oportunidades educacionais e de trabalho tem *altos custos econômicos e sociais*. Por exemplo: adultos com deficiência tendem a ser mais pobres que os sem deficiência, mas a educação equilibra a relação.
- Os países não poderão alcançar as Metas de Educação para Todos ou as Metas de Desenvolvimento do Milênio, de universalização da educação primária, sem garantir o acesso à educação das crianças com deficiência.
- Nem todos os países signatários do CDPD são capazes de cumprir com suas responsabilidades relativas ao Artigo 24 (RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A DEFICIÊNCIA, 2012, p. 213).

O ensino é visto, portanto, como forma de garantir que a pessoa com deficiência seja introduzida no mercado de trabalho para reduzir gastos do Estado. Neste esforço, não se trata de garantir a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar, para que ela tenha instrumentos, condições de ter garantida sua independência ou meios de prover seu próprio sustento, mas propor a inclusão como defesa dos cofres públicos.

Ainda no que pertine à redução de custos, tem-se que a extinção de instituições especializadas, que exige a presença de profissionais especializados e em diversas áreas, o que não se manteria nas escolas regulares (SILVA, 2012).

Nas escolas especializadas o número de alunos por sala é extremamente reduzido, exigindo então do Poder Público, para o atendimento das pessoas com deficiência, um maior número de salas e, conseqüentemente, um maior número de professores.

Nas escolas especializadas o foco do estabelecimento de ensino não é exclusivamente a alfabetização, o aprendizado, conjuga-se a este propósito a participação em

atividades, convivência com a comunidade, desenvolvimento de comunicações, objetivos estes que ensejam maiores recursos.

Consta ainda no Relatório Mundial sobre a Pessoa com Deficiência uma estranha, ou pelo menos mal colocada, estratégia para promover a inclusão isto porque a justificativa é a de que “o foco deve ser educar as crianças o mais próximo possível da normalidade” (ONU, 2012 p. 235), afirmativa da qual se extrai duas preocupantes conclusões: que a inclusão ainda pauta-se em classificação de “normal” e “anormal” e que a educação da pessoa com deficiência deve ser “próxima possível da normalidade”. Ou seja, parece um contrassenso em face da nova definição do grupo pessoa com deficiência.

Trata-se de interpretação que também pode ser extraída da própria legislação que aparenta ter como fim “minimizar os efeitos dessa vida anômala, deficiente, que adentra a essa instituição tentando atenuar a diferenciação desses atores, capturá-los e integrá-los por meio dos discursos sobre a inclusão escolar e de práticas denominadas inclusivas” (PAGNI, 2017, p. 258).

A motivação para a aplicação e defesa da inclusão radical, inclusive pelos órgãos internacionais, é tida ainda como uma forma de “cultivar a alienação do povo brasileiro no mais alto grau, para escamotear suas práticas corruptas e seu enriquecimento crescente, sufocando assim as lutas de classes objetivamente existentes em nosso país, tomaram a Educação Inclusiva como uma *tábua de salvação*” (BEZERRA *et al*, 2010, p. 256).

Denota-se que se a inclusão radical é “divulgada” como garantia máxima dos direitos das pessoas com deficiência, como solução para todo e qualquer tipo de exclusão, o que enfraquece a discussão sobre o tema, posto que as críticas em face deste discurso podem ser consideradas como contrárias aos direitos das pessoas com deficiência e até mesmo como discriminatórias.

Apresentada como um direito irrefutável, que consagra em plenitude os demais direitos da pessoa com deficiência a ele interligados, o posicionamento dos inclusivistas radicais, como o próprio nome denota, inviabiliza questionamentos, críticas e reflexões sobre a efetividade do discurso, sobre a concretização deste direito, especialmente quando contraposto às diferenças existentes entre as próprias pessoas com deficiência.

O discurso da diversidade tem contribuído significativamente com o fortalecimento da subjetivação e domesticação das pessoas oriundas das classes desprivilegiadas, que acabam sofrendo com a desarticulação de seus grupos de trabalho e ação política como sindicatos, associações, etc. Suas bandeiras de luta perdem sentido, pois já foram ressignificadas e assumidas legalmente. Lutar para que, se o direito já foi constituído? (SILVA, 2012, p. 26).

Ao apresentar a inclusão como garantida a partir da inserção de toda pessoa com deficiência no âmbito escolar, conforme se denota no discurso dos inclusivistas radicais, a movimentação feita pelas pessoas com deficiência com fins de obter o direito à inclusão perde o sentido: por que discutir sobre algo que já foi resolvido? por que lutar contra à exclusão se a política inclusiva já se apresenta como fórmula para a igualdade de oportunidades?

Trata-se de um efeito do discurso inclusivista radical extremamente prejudicial não só no que se refere a luta por direitos, mas a própria abertura de diálogo e reflexão sobre os desdobramentos desta inclusão, que pretende reconhecer a diferença igualando todos na inclusão na rede regular de ensino.

Além deste aspecto, no que pertine aos efeitos da concretização da inclusão radical, o próprio Relatório Mundial sobre a Pessoa com Deficiência (2012) denunciou como um dos resultados de um estudo sobre a educação da pessoa com deficiência “índices mais altos de desistência para alunos com distúrbios emocionais colocados em escola comum” (ONU, p. 220).

Outrossim, o discurso da inclusão radical desconsidera a existência das múltiplas deficiências, desprezando uma realidade em que se evidencia “a falta de recursos financeiros, o grande número de alunos por sala, o apoio pedagógico ineficaz aliado a falta de conhecimentos específicos e de material didático insuficiente” (GODOY *et al*, 2012, p. 258).

Este ideário, se por um lado, contribuiu para a abertura das escolas regulares e para o recebimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, mesmo sem o devido preparo das instituições educacionais, por outro, como consequência, transferiu a responsabilidade do sucesso e do fracasso única e exclusivamente para as crianças com necessidades educacionais especiais e para as pertencentes às classes menos favorecidas, ficando o projeto político da escola acima de qualquer suspeita. Com o objetivo de fazer cumprir a Lei, encarando o princípio de inclusão como um dever, corremos o risco de colocarmos todos os alunos com NEE, independentemente de suas condições, na escola regular, quando esta não está preparada para recebê-los. Esta atitude pode conduzi-los à segregação, ao fracasso e à evasão da escola, como também à perda da auto-estima, quando não eles conseguirem responder às exigências dessa escola (BORGES *et al*, 2012, p. 10).

Evidenciando as falhas na inclusão radical, o próprio Ministério da Educação, em momento pretérito, já havia demonstrado a preocupação com a “exclusão do interior” em um sistema que se pauta na inclusão de todas as pessoas com deficiência nas escolas comuns, sem se atentar para as especificidades dos alunos.

A inexistência de informação sobre o desenvolvimento escolar do aluno com necessidades educacionais especiais equivale, para usar o termo cunhado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, a uma situação de excluídos do interior: alunos que podem até estar dentro do sistema de ensino, e mesmo em escolas comuns, mas

permanecem *excluídos* em relação à perspectiva de progresso escolar, para si mesmos e para os formuladores de políticas (MEC/SEESP, 2006, p. 10).

A denominada exclusão do interior pode ser evidenciada nos relatos de alunos com deficiência visual na rede regular de ensino, a título exemplificativo.

Cláudio: —Eu ia pra escola, só dormia, chegava lá às 7h e dormia até 10h porque a professora não me incluía nas brincadeiras. Todo mundo ia brincar e eu ficava lá no meu canto. Aí chegou um dia que minha mãe percebeu e perguntou o que eu fazia na escola, e eu disse que só dormia; então ela foi e me tirou da escola

[...]

Cláudio: —Quando eu cheguei na outra escola para fazer o ensino médio, a coordenadora disse que era melhor eu procurar outra escola, porque lá tinha muita escada. Então eu pensei: o problema é no olho e não nas pernas. Ela falou também que ia ser ruim porque eles usavam o sistema de seriado, onde o aluno é que sai da sala e não o professor” (RODRIGUES, et al, 2013, p. 161 e 163).

A concebida como utópica inclusão selvagem torna inquestionável a sua concretização, criando ~~no~~ imaginário social dos docentes e demais profissionais da educação, bem como, de todo o corpo social da atualidade, que não é possível conceber uma educação que não se enquadre no modelo de educação inclusiva traçado e apresentado como o mais justo [...]” (SILVA, 2012, p. 19-20).

Diante da inadmissibilidade de discussão sobre o discurso da inclusão radical, tomada como a única e incondicionada forma de se garantir a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar, o professor passa a ser quase que o único responsável por sua concretização, sendo tido como avesso aos direitos da pessoa com deficiência, de má vontade, quando apresenta situações em que ele identifica a inviabilidade da inclusão radical na forma em que é proposta.

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados. (MANTOAN, 2003, p. 36)

Soma-se aos debates teóricos, intensa movimentação dos pais (CANAL ITAPEVI, 2013) e instituições especializadas⁴² em resistência à inclusão radical, reforçando a tese de que o posicionamento que parece ser a opção do Ministério da Educação, pela

⁴² A Federação das APAES posiciona-se contrariamente a inclusão radical (O NACIONAL, 2013; ABAIXO ASSINADO, 2013).

progressiva extinção das escolas especiais, foi adotado sem a abertura de discussão ou questionamento aos educadores e agente envolvidos.

A origem desse discurso, infelizmente, não repousa nas mãos dos educadores, nem remete a nenhuma luta organizada dos pais para reivindicar o direito de matricular seus filhos com deficiência na escola regular. Antes, origina-se da própria burguesia, representada por instituições sob suspeição ideológica como a Organização das Nações Unidas (ONU) e sua miniatura criada especialmente para cuidar da Educação, Ciência e Cultura, a famosa UNESCO, ao lado do Banco Mundial, braço financeiro desses organismos internacionais (BEZERRA *et al*, 2010, p. 255-256).

Para vários educadores a inclusão se trata de ter um ambiente em que cada aluno pode aprender melhor. É pueril argumentar que todas as escolas e todas as salas de aula podem conseguir isso [...]”⁴³ (VILLEGAS, s.d., tradução livre). Trata-se de uma reflexão que contrapõe a teoria a realidade, que considera os aspectos práticos de sua efetivação.

Apesar de ambos os discursos partirem do direito à inclusão é evidente a intensa discordância sobre como ela deve ser garantida. No entanto, a discussão não se limita ao âmbito teórico, tendo ganhado destaque com a ADI 5357, que apesar de não ter como objeto a disputa entre os radicais e os moderados, colocou em ênfase a necessidade de discussão sobre o tema.

4.4 A Ação Direta de Inconstitucionalidade 5357: o retrato da exclusão e indefinição

Antes mesmo da sua entrada em vigor o Estatuto da Pessoa com Deficiência teve questionada a sua constitucionalidade durante sua *vacatio legis* de 180 (cento e oitenta) dias, por intermédio da Ação Direta de Inconstitucionalidade 5753.

A Confederação Nacional de Estabelecimentos de Ensino propôs mencionada ADI questionando a constitucionalidade do § 1º do Artigo 28 e o Artigo 30 - *caput* (especialmente pela presença neles do adjetivo “PRIVADAS”) da Lei nº 13.146, de 06 de julho 2015” (STF, 2015).

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

⁴³ “*having full access, being accepted, being supported and having an environment in which every student can learn the best. It is puerile to argue that every school and every classroom can achieve this [...]*”.

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

[...]

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

[...]

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015).

Os dispositivos listam uma série de obrigações impostas tanto ao Poder Público quanto às instituições de ensino privadas, para que garantam, em síntese, igualdade de condições às pessoas com deficiência no acesso e na sua continuidade na rede de ensino, com a vedação de cobrança de taxas diferenciadas.

O objetivo da CONFENEN era obter o reconhecimento da inconstitucionalidade da obrigatoriedade das instituições de ensino privado de darem acesso e continuidade às pessoas com deficiência em seus estabelecimentos, responsabilidade por ela defendida como restrita somente ao Estado, tratando-se de uma opção para as escolas particulares.

O pleito de declaração de inconstitucionalidade baseou-se, em síntese, na alegação de violação da propriedade, sua função social e a livre iniciativa, bem como na afronta aos princípios da razoabilidade e proporcionalidade, tendo a CONFENEN apresentado argumento no sentido de que a obrigatoriedade de matricular e ter alunos com deficiência comprometeria os direitos humanos dos usuários que não possuem qualquer necessidade especial, como também os direitos humanos dos envolvidos (professores e auxiliares) na prestação do serviço regular” (CONFENEN, 2015, p. 27).

A tese apresentada pela CONFENEN demonstra-se preocupante, posto que apresenta uma interpretação no sentido de que os direitos humanos se distinguem entre os direitos humanos das pessoas com deficiência e o das pessoas sem deficiência, como se fossem conflitantes.

Reproduzindo os exatos termos utilizados na petição inicial da Ação Direta de Inconstitucionalidade 5357 a CONFENEN ressaltou que o Estatuto da Pessoa com Deficiência atribuiu:

[...] ônus dos sobrecustos para a escola particular e para todos seus demais alunos, alterando injustamente o orçamento familiar, com verdadeira expropriação; frustram e desequilibram emocionalmente professores e pessoal da escola comum, regular, por não possuírem a capacitação e especialização para lidar com todo e qualquer portador de necessidade e a inumerável variação de cada deficiência; causarão o desemprego e o fechamento de escolas particulares; lançam sobre a iniciativa privada encargos e custos de responsabilidade exclusiva dos poderes públicos (BRASIL, 2016, Petição Inicial, p. 3).

Na tentativa de se esquivar da proibição de discriminação à pessoa com deficiência, a Confederação tentou atribuir a responsabilidade exclusiva da oferta de ensino às

pessoas com deficiência ao Estado, ao argumento de que ante a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino caberia somente a ele garantir o acesso das pessoas com deficiência, resguardando-se às escolas particulares a liberdade de escolha quanto ao recebimento ou não dos integrantes deste grupo.

Na ocasião a Confenen postulou pela concessão de medida liminar, objetivando a suspensão dos dispositivos os quais se debatia a constitucionalidade. No entanto, garantindo a prevalência da inclusão da pessoa com deficiência, o pedido cautelar de suspensão da eficácia do parágrafo 1º do art. 28, e *caput* do art. 30 da Lei nº 13.146/2015 foi indeferido pelo Relator Ministro Edson Fachin, mantendo-se incólume a vigência de referidos dispositivos normativos do Estatuto da Pessoa com deficiência (STF, 2015).

Uma vez que o indeferimento foi monocrático, o Ministro relator postulou por designação de julgamento para referendo da decisão pelo plenário do Supremo tribunal Federal.

No curso da ação, antes do referendo da decisão do pedido cautelar, diversas associações e instituições voltadas à defesa da pessoa com deficiência, tais como a Federação Nacional das Apaes, a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, a Associação Nacional do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e a Associação Brasileira para a Ação por Direitos das Pessoas com Autismo, a Organização Nacional de Cegos do Brasil, pleitearam e foram admitidas para atuar no processo como *amici curiae*.

No dia 09 de junho de 2015 foi realizado o julgamento com fins de referendar a decisão proferida pelo Ministro Relator, no entanto, estando o processo apto para julgamento de mérito, o plenário do Supremo Tribunal Federal decidiu pela improcedência da ação, referendando a decisão em sede cautelar.

Com isso, foi reconhecida a constitucionalidade da obrigatoriedade das redes regulares de ensino privadas de aceitarem a matrícula de pessoas com deficiência e darem condições para a sua permanência nas escolas, vedada a cobrança de taxas diferenciadas por eventuais custos adicionais, conforme disciplinado no Estatuto da Pessoa com Deficiência, (BRASIL, 2016).

A improcedência da ADI, propriamente dita, apesar de representar o reconhecimento da vedação de discriminação da pessoa com deficiência, em nada contribuiu para o esclarecimento sobre o que consiste a educação inclusiva no Brasil, posto que se restringia à dispositivos que se referem em específico às instituições de ensino privada.

A tramitação da ADI, com a participação de representantes de vários segmentos que tem contato e conhecem a diversidade das pessoas com deficiência, seria ótimo momento para a discussão sobre o que constitui a denominada educação inclusiva, e não somente se esta deveria ou não ser feita também nas instituições de ensino privadas. Contudo, a discussão não chegou a esta profundidade dada a antecipação do julgamento do mérito.

De toda sorte, as manifestações e os posicionamentos dos Ministros do Supremo Tribunal Federal servem de retrato da indefinição e dissonância sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência.

Nas manifestações orais na data do julgamento, as falas da Advogada-Geral da União e da Federação Nacional das APAES convergiam para o afastamento da inclusão total (radical), no reconhecimento de que nem todas as pessoas com deficiência deveriam ser inseridas nas escolas e salas denominadas comuns.

A Advogada-Geral da União, Dra. Grace Maria Fernandes Mendonça, foi incisiva em seu posicionamento, que se adequa aquele denominado como inclusão moderada, uma vez que defendeu inexistir obrigatoriedade de inserção no sistema regular de ensino de toda e qualquer pessoa com deficiência, bem como ressaltou a subsistência dos dois sistemas: regular e especializado.

Há que se deixar bastante claro aqui uma premissa fundamental a de que a obrigatoriedade a que se refere a lei com relação a aceitação das pessoas com deficiência nas instituições privadas de ensino se referem não às pessoas que de uma certa forma tenham deficiência em qualquer grau ou qualquer nível de profundidade [...] mas aquelas que detenham capacidade de aprender e desenvolver-se cultural e socialmente [...] *a legislação portanto não exclui as escolas especializadas* (PLENO, MENDONÇA, 2016) (grifo nosso).

No mesmo sentido, a advogada constituída pela Federação Nacional das APAES, Dra. Rosângela Wolff Moro, aproveitou a ocasião para ressaltar que a inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino é uma opção da pessoa com deficiência e não uma obrigatoriedade, não conduzindo esta, portanto, à extinção das escolas especializadas.

O princípio que precisa ser estabelecido por esta corte, com base na afirmação da constitucionalidade dos dispositivos impugnados é que a pessoa com deficiência que não deseja que ela possa em igualdade de condições com todas as demais pessoas ter serviços acessíveis na sociedade [...] *Acreditamos que tem que ser escolha da própria pessoa com deficiência*, quando menos da sua família, se ela vai estudar em estabelecimento especializado ou se vai estudar na rede comum, *não pode ser uma escolha determinada por disposição legal* o que se defende aqui é que essa pessoa tenha ela mesma a liberdade de escolha é isso que a Constituição estabelece, que *negar a pessoa com deficiência a fazer este tipo de escolha é negar a ela a necessidade mais básica que ela tem de resolver como conduzir sua própria vida* (PLENO, MORO, 2016) (grifo nosso).

Ainda que também postulando pela improcedência da ADI 5357, o representante do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, Dr. Osvaldo Pinheiro Ribeiro Júnior, demonstrou posicionamento que se aproxima do discurso radical, uma vez que argumentou no sentido de que não mais subsistem as escolas especiais no sistema de ensino atual.

Já foi-se o tempo em que as escolas brasileiras eram divididas em escolas especiais e regulares [...] o sistema educacional, como dito a pouco, aboliu este sistema, este modelo de escolas especiais onde vigorava uma política excludente, o que existe hoje é um tempo de inclusão (PLENO, JUNIOR, 2016)

Diversamente do definido posicionamento dos demais participantes do julgamento, as falas dos Ministros do STF não foram taxativas, mas tão somente insinuaram tendência pela orientação de inclusão plena.

Na decisão sobre o pedido cautelar, referendada pelos Ministros, constou que os dispositivos de *status* constitucional *estabelecem a meta de inclusão plena*, ao mesmo tempo em que se veda a exclusão das pessoas com deficiência do sistema educacional geral sob o pretexto de sua deficiência” (STF, 2015)(grifo nosso).

Se é certo que se prevê como dever do Estado facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade, bem como, de outro lado, a necessária disponibilização do ensino primário gratuito e compulsório, é igualmente certo inexistir qualquer limitação da educação das pessoas com deficiência a estabelecimentos públicos ou privados que prestem o serviço público educacional (STF, 2015)(grifo nosso).

A despeito de enfatizar que a meta constitucional é a de inclusão plena, a decisão do Supremo Tribunal Federal não revelou de forma expressa a sua interpretação sobre o que consiste o sistema educacional inclusivo: se uma educação inclusiva radical ou moderada.

Tem-se, no posicionamento do STF a vedação da discriminação, uma vez que reconheceu a constitucionalidade da obrigatoriedade das instituições de ensino privada efetivarem a matrícula e darem condições de frequência escolar à pessoa com deficiência, vedada a cobrança de valores diferenciados. Noutra lado, não há qualquer indício sobre como essa inclusão deve ser efetivada.

Além disso, denota-se na decisão referendada que a questão da inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar foi abordada na ADI muito mais como concretização da diversidade do que sob o viés de garantia de direitos e proteção da pessoa com deficiência.

Explico: essa atuação não apenas diz respeito à inclusão das pessoas com deficiência, mas também, em perspectiva inversa, refere-se ao direito de todos os demais cidadãos ao acesso a uma arena democrática plural. A pluralidade - de pessoas, credos, ideologias, etc. - é elemento essencial da democracia e da vida democrática em comunidade (BRASIL, STF, 2015).

Em diversos momentos, e o que se pode verificar trata-se da maioria dos fundamentos, o supedâneo do indeferimento do pedido cautelar e, posteriormente, da improcedência da ação, é a garantia da diversidade, da pluralidade.

Como não é difícil intuir, a capacidade de surpreender-se com, na e pela alteridade, muito mais do que mera manifestação de empatia, constitui elemento essencial para um desarmado - e verdadeiro – convívio e também debate democrático.

[...]

Nessa mesma linha, em sede doutrinária se percebeu que "*(...) conviver com a diferença não é direito dos diferentes apenas; é direito nosso, da maioria, de poder conviver com a minoria; e aprender a desenvolver tolerância e acolhimento*" (ARAÚJO, Luiz Alberto David. Painel sobre a Proteção das Pessoas com Deficiência no Brasil: A Aparente Insuficiência da Constituição e uma Tentativa de Diagnóstico. *In*: ROMBOLI, Roberto; ARAÚJO, Marcelo Labanca Corrêa de (Orgs.). *Justiça Constitucional e Tutela Jurisdicional dos Direitos Fundamentais*. Belo Horizonte: Arraes, 2015. p. 510) (STF, 2015).

Não restam dúvidas, consoante já asseverado, que a inclusão, inclusive a da pessoa com deficiência, refere-se também ao direito à diversidade e tem como um dos seus positivos desdobramentos o desfazimento de preconceitos e discriminações que proporcionam a convivência entre as pessoas com e sem deficiência. No entanto, não é este o objetivo precípua e, portanto, o primeiro a ser considerado, na concretização do direito à inclusão da pessoa com deficiência.

Em verdade, trata-se de um desdobramento da garantia do direito à diferença em sua perspectiva individual, conforme já mencionado, tratando-se do direito ser considerado reconhecido em sua individualidade e não ser igualado.

Noutro norte, além de representar esta indefinição e dissonância no que toca a aderência à inclusão radical e moderada, bem como por garantir a inclusão plena na perspectiva dos ganhos para o "colorido" da sociedade, a Ação Direta de Inconstitucionalidade apresenta-se ainda como retrato da exclusão que é experimentada pela pessoa com deficiência.

A Ação Direta de Inconstitucionalidade deu visibilidade à exclusão das pessoas com deficiência na medida em que não só foi reconhecido pela Confederação em suas manifestações a inexistência de condições das escolas para receber pessoas com deficiência,

como também restou demonstrada a falta de vontade ou mesmo a própria resistência de aceitá-las.

A partir dos argumentos trazidos pela CONFENEN na ADI extrai-se o alto grau de exclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar, isto porque, como forma de fundamentar o pedido de declaração de inconstitucionalidade de dispositivos da Lei Brasileira de Inclusão a CONFENEN aduziu que o ensino das pessoas com deficiência é de responsabilidade exclusiva do Estado, não podendo a lei obrigar a iniciativa privada a oferecê-lo.

Ocorre que com o Estatuto das Pessoas com Deficiência não houve a transferência do Estado às instituições privadas do dever que lhe incumbe de educação das pessoas com deficiência. Pelo contrário, a LBI está garantindo às pessoas com deficiência a mesma liberdade de escolha que possuem as pessoas sem deficiência de decidir onde desejam estudar: se nas instituições públicas ou privadas.

Aliás, não há como se negar que a própria propositura da ADI, cujo objeto era desobrigar as instituições de ensino privado a matricularem e manterem pessoas com deficiência em suas instituições, ao questionar direitos tão básicos às pessoas com deficiência (educação/inclusão) demonstrou a um só tempo a inexistência de consenso quanto ao que se constitui o direito à inclusão no âmbito educacional, bem como a não aceitação social da pessoa com deficiência.

A discussão da Ação Direta de Inconstitucionalidade ainda rendeu outros frutos, a exemplo do livro intitulado “Deficiente, Escola e Lei”, o qual foi elaborado tendo como público alvo a escola, para suas primeiras orientações, bem como de seus advogados, quanto à compreensão da Lei 13.146/15 e posicionamento a adotar” (DORNAS e DORNAS, 2016, p. 25).

Trata-se de obra produzida pelos procuradores constituídos pela CONFENEN na ADI 5357 para os quais o Estatuto da Pessoa com Deficiência prejudica as pessoas sem deficiência e visa “privilegiar com mecanismos os que têm menos condições, dificuldades individuais, necessidades especiais ou tolher os que nascem mais capazes e aptos” (DORNAS e DORNAS, 2016, p. 7). Denota-se no discurso uma clara classificação das pessoas em “eficientes e ineficientes” para o recebimento de educação no âmbito escolar, como se integrar o grupo denominado pessoa com deficiência redundasse em um atestado de incapacidade.

Além de anunciar o suposto fracasso da Lei Brasileira de Inclusão, ao argumento de que “será relegada ao limbo das milhares de leis, em que prima este Brasil, como inócuas,

inúteis e dormentes no esquecimento” (DORNAS e DORNAS, 2016, p. 7) evidencia-se um posicionamento de defesa das pessoas sem deficiência, como se existisse uma polarização e diferenciação de direitos entre estas e aquelas, na medida em que a obra considera que os mecanismos da norma de regência “tira dos mais aptos, capazes, bem dotados de nascimento, os mesmos direitos humanos e fundamentais que têm, causando-lhes frustração, sofrimento, dor física e moral, desestímulo e desalento” (DORNAS e DORNAS, 2016, p. 10-11).

A perspectiva adotada pelos Autores se constitui como verdadeira transcrição das veladas compreensões presentes nos discursos que permeiam diversos debates, palestras e discussões sobre o tema.

Será lícito reter os corredores que ganham a dianteira para, em nome da igualdade e da inclusão social, todos chegarem juntos e ao mesmo tempo? É preciso embotar o gênio para ele não ser um diferente? Se for, o que estará acontecendo é contrariar a natureza humana que, em cada um, é uma e dele. Podemos represar e domar a água. Porém, um dia ou por um mero cochilo, ela achará seu caminho ou arrebentará a represa (DORNAS e DORNAS, 2016, p. 22).

Mencionada resistência na aceitação das pessoas com deficiência no âmbito escolar é evidenciada ainda em diversos estados do país, nos quais tramitam ações judiciais em que as pessoas com deficiência postulam pela concretização do direito ao acesso à educação.

4.5 As decisões judiciais como reflexo dos desencontros da política nacional de ensino

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil possui dispositivos que garantem o direito à educação e vedam a discriminação, bem como garantem a igualdade cuja vigência remonta a seu texto original.

Os sucessivos atos normativos também garantem a todos o acesso a educação, como também proíbem a preterição de direitos ou tratamento diferenciado com base em razões de raça, cor, origem, sexo, nacionalidade.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, bem como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, vigente desde o ano de 2016, também reforçam a garantia da pessoa com deficiência a ser incluída no âmbito escolar.

Malgrado toda esta fundamentação legal, ainda identifica-se a violação ao direito da pessoa com deficiência, por pura e simples resistência, mas também em razão desta indefinição e dissonância sobre o que consiste a educação inclusiva.

Diante do descumprimento das normas garantidoras do direito da pessoa com deficiência, bem como em razão da realidade vivenciada por este grupo nas escolas do Brasil, diversas ações são ajuizadas no intuito de obter, por intermédio do Poder Judiciário, a inclusão e o acesso à educação.

Através de consulta ao site de diversos tribunais são identificados Espelhos de Acórdãos em que se debate a matrícula e permanência das pessoas com deficiência nos estabelecimentos de ensino.

Na análise do objeto das ações evidencia-se uma diversidade de pedidos que objetivam: a obtenção de intérpretes, máquina de escrever em braille, efetivação de matrícula na rede regular de ensino pública e privada, abstenção do pagamento de custos de adicionais e outras questões afetas a este tema.

No Estado de Pernambuco foi determinada a obrigatoriedade do SESC matricular uma pessoa com deficiência, cuja negativa adveio pura e simplesmente por integrar este grupo (TJPE, 2015).

No Tribunal de Justiça de Santa Catarina, em ação que se discutia a cobrança de valores diferenciados às pessoas com deficiência, o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência na rede de ensino privada foi considerado como sendo um gasto que ~~deve~~ ser absorvido pelo conjunto da comunidade escolar, em observância aos princípios da isonomia e da solidariedade”, reafirmando-se, portanto, a vedação da cobrança de valores diferenciados para a pessoa com deficiência (TJSC, 2017).

Em outra ação no mesmo Estado foi questionada a validade de uma cláusula que previa como sendo de responsabilidade dos pais a remuneração de um professor para garantir o atendimento especializado e necessário ao aluno com deficiência. No caso o aluno necessitava de um intérprete de libras.

Na decisão foi assentado que:

[...] em sendo caso de a instituição de ensino requerida proceder à contratação de segundo professor, não é legítimo transferir aos pais de crianças com deficiência a obrigação de contratar e remunerar, com exclusividade, os serviços de cuidados especiais, (leia-se um segundo professor (TJSC, 2014).

Todavia, apesar de toda a legislação obrigar todas as instituições de ensino a garantirem não só a matrícula como também a permanência das pessoas com deficiência em seus estabelecimentos, no julgado foi ressalvada a obrigação da escola da contratação do intérprete de libras. A ressalva foi motivada ao fundamento de que ~~por~~quanto já estamos no

final do ano letivo de 2014 e entendo que seria muito difícil providenciar a contratação em tão curto espaço de tempo, professor auxiliar (segundo professor), intérprete de libras” (TJSC, 2014). Com isso, apesar de toda a legislação garantir a presença do intérprete, foi ressalvada a sua contratação somente para o ano letivo subsequente, ou seja, além de não punir o estabelecimento de ensino, permitiu-se a permanência de conduta que afronta a legislação.

No Estado do Maranhão decisão similar foi adotada, na qual apesar de reconhecida a ilegalidade da cobrança de valores diferenciados das pessoas com deficiência, os pais somente ficaram isentos de seu pagamento a partir do ano letivo subsequente à decisão (TJMA, 2014).

Denota-se que, apesar de ulteriormente garantido o direito, as decisões criam ressalvas e acabam admitindo comportamentos e tratamentos diferenciados que são totalmente contrários ao que prevê a lei de regência.

Além do questionamento sobre os valores, há a pura e simples negativa de matrícula. Em uma das ações do Tribunal de Justiça do Estado do Espírito Santo uma instituição de ensino privada fundamentou sua negativa de matrícula de um aluno com deficiência ao argumento de que houve “debandada de alunos da instituição por preconceito dos pais” (TJES, 2014), ação esta que culminou na condenação da escola ao pagamento de indenização ao aluno.

No Estado de São Paulo a pretensão analisada consistia no atendimento educacional especializado na rede regular de ensino, uma vez que apesar de garantida a matrícula não estavam sendo garantidas as condições para que a pessoa com deficiência permanecesse no estabelecimento educacional (TJSP, 2014).

As questões relativas ao acesso da pessoa com deficiência são tão abrangentes que alcançaram, no Distrito Federal, a garantia de prioridade na matrícula de um aluno com deficiência, para que lhe fosse garantido o direito de frequentar escola próxima a sua residência (TJDF, 2015).

Outro interessante julgado diz respeito a um dos negativos desdobramentos do discurso que defende a obrigatoriedade da matrícula das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, consistente na idade máxima do aluno em determinada série.

No caso em questão o aluno teve negado o direito de continuar na Educação Infantil, embora não tivesse o aprendizado suficiente para a mudança de série, negativa esta que se pautou “pelo exclusivo fato de já ter alcançado idade suficiente para frequentar o 1º ano do Ensino Fundamental”. A decisão, em consonância com o melhor interesse da pessoa

com deficiência, reafirmando o direito a igualdade de oportunidades, garantiu a matrícula pretendida pelo aluno (TJMG, 2017).

Além destas pretensões, o que teve destaque dentre os julgados foi o grande número de ações nas quais as pessoas com deficiência postularam a obtenção de matrícula na rede de ensino especializada, tratando-se de uma pretensão que esbarra frontalmente com o que é defendido pelos inclusivistas radicais.

Na cidade de Belo Horizonte uma pessoa com deficiência teve negada a sua matrícula em escola especializada não por ausência de vaga, mas apenas no critério, genérico e invariável, de não admissão de novas matrículas nas escolas municipais de ensino, visando, em longo prazo, à sua extinção” (TJMG, 2017).

O caso é exemplo explícito de duas situações já abordadas no presente estudo: que a atual política pública de educação inclusiva da pessoa com deficiência se situa em um movimento de extinção das escolas especializadas e, de outro, que a matrícula da pessoa com deficiência em mencionado estabelecimento de ensino não importa em exclusão, se efetivada em benefício da própria pessoa com deficiência, conforme foi garantido em mencionado julgado.

Em diversos outros julgados também do Estado de Minas Gerais o objeto das ações consistia na pretensão da pessoa com deficiência de ser matriculada na rede de ensino especializada, em face da sua inadaptação à rede de ensino regular.

Nessa perspectiva, sopesadas as especificidades do caso concreto, determina-se a efetivação da matrícula do adolescente portador de deficiências na instituição de ensino estadual especializada, com amparo na lei, a fim de se evitar possível piora em seu desenvolvimento psíquico e o agravamento de sua enfermidade, bem como, e principalmente, de se lhe proporcionar uma vida digna, de bem-estar (TJMG, 2013).

Reconhecida a excepcionalidade da matrícula na rede de ensino especializada, um dos julgados foi assertivo quanto a interpretação do art. 208, III da CF, no sentido de que este:

prioriza o modelo de educação especial na perspectiva inclusiva, no âmbito de escolas regulares, mas ressalva expressamente a possibilidade de escolas especiais ou classes especiais continuarem a prover a educação mais adequada aos alunos com deficiência que não possam ser adequadamente atendidos em turmas comuns ou escolas regulares

[...]

Não obstante a preferência pela inclusão das pessoas portadoras de deficiência na rede regular de ensino, quando não se mostrar viável a integração do estudante nesta, há que se excepcionar a regra geral a fim de se permitir, em caráter extraordinário, a utilização do ensino especial com fins no melhor interesse da criança e do adolescente, nos termos do art. 58, § 2º, da Lei nº 9.394/96, que firma as diretrizes e

bases da educação nacional, em seu Capítulo V, bem como do próprio texto constitucional (TJMG, 2017).

Nos demais Estados também se denota a busca das pessoas com deficiência a matrícula em estabelecimento de ensino especializado. No Estado de São Paulo o ajuizamento da ação foi motivado pela pretensão de efetivação de matrícula de alunos com deficiência em instituição especial de ensino, com o fito de garantir o atendimento de suas necessidades (TJSP, 2015).

A interpretação de coexistência entre a rede regular e a especial, adotada pelo Tribunal de Justiça de Minas Gerais também pode ser observada no Paraná, Estado em que o Tribunal de Justiça garantiu a um aluno com deficiência o direito de ser matriculado em escola especializada, ante a demonstração de se tratar de “estabelecimento de ensino compatível com sua peculiar situação” (TJPR, 2016).

Reforçando a grande indefinição sobre o tema foi verificada ação no Espírito Santo que foi ajuizada em razão da exigência de dupla matrícula: no ensino regular e no ensino especializado, a qual foi considerada pelo tribunal como uma ofensa ao direito ao acesso a educação (TJES, 2014).

Tratam-se, portanto, de situações que foram levadas a apreciação do Poder Judiciário, nas quais se identifica a pretensão de obtenção de matrícula de pessoa com deficiência em escola especial, dentre as quais foi considerada na decisão que a inclusão não pode “ser invocada em prejuízo daquele que, por suas condições específicas, necessitar do atendimento em escola especial” (TJMG, 2017).

A partir dos julgados fica evidente que a questão não pode se reduzir a simplicidade com que pretende ser desenhada pelos inclusivistas radicais, ou seja, que a garantia da inclusão depende da inserção total e ilimitada de toda pessoa com deficiência na rede regular de ensino.

É nesse conflito entre inclusão radical e moderada que sobressai a discussão sobre igualdade x diversidade, posto que, frisa-se, o objetivo principal da LBI é garantir igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência, objetivo este que somente pode ser garantido se considerada a diferença.

Nesta perspectiva, não há como desatrelar de qualquer discussão envolvendo a inclusão da pessoa com deficiência a reflexão sobre estes dois pontos essenciais: igualdade e diferença.

4.6 A inclusão pela diversidade em contraposição a inclusão pela pessoa com deficiência: retomando o embate entre igualdade e diferença

A contraposição entre os discursos da inclusão radical e da inclusão moderada retoma o embate entre igualdade e diferença e à concepção apresentada no presente estudo de que a inclusão é um direito que parte do reconhecimento da diferença e objetiva a igualdade de oportunidades.

Na perspectiva da inclusão radical a igualdade retorna à igualdade formal, ou seja, na aplicação igualitária do direito para todas as pessoas, com e sem deficiência, posto que todos, indistintamente, são inseridos na rede regular de ensino, admitindo-se que a existência de escolas/classes especiais se caracterizaria como um tipo de discriminação.

Começa a se manifestar a crise do movimento escolar inclusivista, cujas conquistas têm sido limitadas à *igualdade jurídica*, como o reconhecimento do direito de os alunos com deficiência estar na escola e de ter atendimento especializado no contraturno; passo importante, mas insuficiente, posto esbarrar no aspecto contraditório da escola e da sociedade, alinhavadas pela lógica capitalista, suas práticas segregadoras, o dogmatismo oficial e silêncios na formação docente (BEZERRA et al, 2014, p. 112)

Adota-se este posicionamento sem o cuidado de observar a diversidade e especificidade dos integrantes deste grupo denominado pessoas com deficiência o que, retomando ao que já foi exposto, desconsidera as diferenças fáticas não só entre as pessoas com e sem deficiência, mas também entre as próprias pessoas com deficiência. Trata-se de “disseminação de uma perspectiva idealista no cenário pedagógico brasileiro, a qual tem subordinado a inclusão escolar de pessoas com deficiência ao igualitarismo formal e pseudodemocrático” (BEZERRA et al, 2014, p. 102).

A pretexto de respeitar as diferenças viola-se frontalmente o direito à igualdade de oportunidades, uma vez que sem qualquer análise é defendida a inclusão de toda e qualquer deficiência, como se tratasse de um grupo homogêneo.

Na qualidade de ideário sedutor, a inclusão escolar apresenta-se envolta no *humanismo tardio*, difundido, com especial interesse, pelas agências multilaterais, sobretudo o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Sendo assim, o discurso “desinteressado” que *respeita* as diferenças individuais e exalta os direitos humanos, segundo proposições disseminadas por tais organismos, acaba por favorecer a adesão imediata e acrítica das pessoas aos “valores” inclusivistas (BEZERRA et al, 2014, p. 108).

A inclusão ~~n~~ão se trata de one-size-fits-all⁴⁴ (VILLEGAS, s.d.), posto que é isso que pretende a inclusão radical, inserir todas as pessoas com deficiência na rede regular de ensino como se todas vestissem o mesmo sapato, mas de garantir a igualdade de oportunidades à pessoa com deficiência, considerando-se a diferença, a sua singularidade.

A classe de estudantes não pode ser dividida em pessoas com e sem deficiência como se todos de cada grupo guardassem idêntica semelhança entre si.

Alguns deficientes podem encontrar situação privilegiada de ensino inclusivo e outros, ainda mais excluídos, eventualmente dispensados até mesmo de serviços especiais considerados segregativos, que, em nome da inclusão, podem ser desativados ou sofrer redução no já parco investimento (GALEANO, 1999, p. 12).

Não há como se manter um discurso de educação inclusiva que pretende a inclusão/inserção irrestrita da pessoa com deficiência na rede regular de ensino sem o anterior, ou ao menos concomitante desenvolvimento e oferecimento de condições a estas pessoas com deficiência ao ensino, posto que seria “colocar roupa nova em corpo velho, ou seja, no discurso inclui as diferenças, mas continua as mesmas (velhas) práticas educacionais” (GOMES et al, 2012, p. 54).

Denota-se um intenso discurso para inserir as pessoas com deficiência no âmbito da rede regular de ensino, mas desacompanhado de efetivas medidas para garantir que a pessoa com deficiência tenha a igualdade de oportunidades almejada na inclusão.

A preparação das escolas, dos professores, a mudança de currículo e a adoção dos mecanismos adequados para garantir a permanência da pessoa com deficiência na rede regular é relegada para um momento posterior, posterior a matrícula do aluno.

Pensar no fenômeno da inserção escolar do indivíduo com necessidades educacionais especiais na escola pública brasileira significa pensar em todos os fatores envolvidos na complexa realidade educacional brasileira, além de todos os outros aspectos, especialmente, os relativos ao ensino especial, ao processo de ensino e à aprendizagem desse aluno com necessidades educacionais especiais, considerada um fenômeno com implicações sociais, psicológicas e pedagógicas a um segundo plano (FERREIRA; VECTORE; DECHICHI, 2012, p. 75).

Com isso, o efeito produzido é o oposto do que o esperado: as pessoas com deficiência são excluídas nas salas de aula em um sistema que não havia sido anteriormente preparado para recebê-las. Não há como atribuir ao professor a responsabilidade exclusiva de fazer as adequações necessárias para garantir a oferta de educação e inclusão à pessoa com deficiência.

⁴⁴ It is not about onesize-fits-all (VILLEGAS, s.d.)

A experiência, através dos relatos dos alunos, as quais já foram colacionadas, demonstrou os perigos e os nefastos efeitos desta inserção irresponsável. É como se este discurso se negasse a encarar a realidade dos estabelecimentos de ensino no país, ou se inspirasse em um que nada se compara com o que pode ser enfrentado pelas pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

Contudo, considerando as condições atuais da escola pública brasileira, podemos constatar que essa instituição não tem conseguido proporcionar aos seus alunos, tenham eles alguma condição especial ou não, um ambiente educacional estimulador que contribui para seu desenvolvimento global. Pelo contrário, com uma frequência alarmante, temos encontrado salas de aula superlotadas e mal equipadas, onde o objetivo do trabalho pedagógico restringe-se à mera transmissão de informações e reprodução de conhecimentos pré-determinados (FERREIRA; VECTORE; DECHICHI, 2012, p. 75).

Não restam dúvidas de que a inclusão radical trata-se de um discurso totalmente desatrelado da realidade das escolas do Brasil. Impor a inclusão da pessoa com deficiência nas classes/escolas regulares, para algumas pessoas com deficiência, pode causar o efeito contrário ao que o discurso pretende: inclusão e mais ainda, a negação ao direito à educação.

Defendida como *“um ideal nobre a ser perseguido e uma oportunidade única para ~~a~~ aprendermos com a diferença”* (BEZERRA et al, 2010, p. 256) a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar perde a característica de direito subjetivo e é interpretado como direito coletivo à diversidade, à convivência, desatrelando-se do aspecto e objetivo de fornecer igualdade de oportunidades à pessoa com deficiência.

Assim, a deficiência é reconhecida, mas o direito do aluno com deficiência de aprender o mesmo conteúdo que os demais, de se apropriar do conhecimento humano nas suas formas mais elaboradas, é cerceado. Afinal, como podemos falar em inclusão, quando se dá mais a uns e menos a outros, quando alguns são considerados aptos e outros inaptos já no ponto de partida? Eis mais uma clara evidência da lógica capitalista infiltrada no movimento inclusivista (BEZERRA et al, 2010, p. 259).

Em obra intitulada *“Os benefícios da Educação Inclusiva para Estudantes com e sem deficiência”* (ABT, 2016) a opção por apresentar primeiro os benefícios da inclusão para os estudantes sem deficiência demonstra claramente que a pretendida diversidade é priorizada na defesa pela inclusão radical, sendo inclusive ressaltado que a convivência com os alunos com deficiência *“pode até oferecer alguns benefícios acadêmicos e sociais”* (ABT, 2016, p. 7). Há um grande valor atribuído na diversidade, mas na perspectiva dos ganhos sociais que esta convivência pode ocasionar.

A fundamentação apresentada faz questionar quem é o destinatário do direito à inclusão: a pessoa com deficiência ou a pessoa sem deficiência, seria a coletividade?

De tudo o que pôde ser observado a defesa da inclusão radical encontra-se arraigada nesta perspectiva de garantia da diversidade. Na pretensão de superar a discriminação vivenciada pelas pessoas com deficiência a proposta da inclusão selvagem iguala as pessoas com deficiência em uma mesma condição, desconsiderando as suas particularidades.

Destarte, se antes a integração defendia o discurso da igualdade abstrata entre os homens, afirmando que todos são iguais, agora, o princípio da inclusão afirma que todos nós somos diferentes, e por isso, devemos permanecer juntos. Dessa forma, somos igualados agora, pela diferença. Assim, somos agora igualados pela diferença e pela desigualdade, pois, o que temos de comum ou de igual é a evidente constatação de que todos nós somos diferentes (BORGES, et al, 2012, p. 10).

Não há como se pretender, considerando que todos são diferentes, que seja garantida igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência sendo esta realizada no mesmo formato para todos, mesmo se com ou sem deficiência.

É claro que aqui não se está a defender a discriminação, nem mesmo se negar os benefícios da convivência, tanto da pessoa com quanto para a pessoa sem deficiência, ou seja, não se trata de repúdio à diversidade, mas sim de transpor a análise da efetivação deste direito a luz da sociedade para a pessoa com deficiência.

A inclusão deve ser analisada no melhor interesse da pessoa com deficiência, e não como meta a ser alcançada para garantir a alteridade e a pluralidade nas salas de aula, na medida em que “tornar obrigatória a inclusão seria um grande equívoco, próprio de mentalidades autoritárias” (GALEANO, 1999, p. 12).

Uma abordagem flexível à colocação das crianças é importante: nos Estados Unidos da América, por exemplo, o sistema visa colocar as crianças no cenário mais integrado possível, enquanto provê colocação mais especializada, onde considerado necessário. *As necessidades educacionais devem ser avaliadas a partir do ponto de vista do que é melhor para o indivíduo, a disponibilidade financeira e os recursos humanos dentro do contexto do país* (ONU, 2012, p. 218).

A existência das redes especializadas de ensino não só não descaracteriza a proposta de inclusão da pessoa com deficiência como maximiza esta pretensão, posto que se o objetivo deste direito é garantir a igualdade de oportunidades, dada a variedade de graus de deficiência e suas respectivas limitações, a existência de escolas/classes especializadas seria a consagração deste direito.

Não podemos, entretanto, deixarmo-nos levar pelos apelos da igualdade abstrata e da mera exaltação fetichizada das singularidades individuais. Tais medidas cativam e “acolhem” no plano do discurso, embora concretamente mascarem e legitimem a desigualdade real, haja vista que a retórica do igualitarismo, quando este não se vê dentro de uma perspectiva das nossas necessidades, das diferenças significativas que alguns de nós possuem, embora possa encantar e seduzir aqueles menos preparados, não passa disso mesmo: uma discussão palavrosa, pobre de ideias (CORREIA, 2006, apud BEZERRA, p. 116).

Impor a inclusão da pessoa com deficiência nas classes/escolas regulares, para algumas pessoas com deficiência pode representar intenso sofrimento e causar o efeito contrário ao que o discurso pretende: inclusão.

A extinção de classes e escolas especializadas no atendimento de pessoas com deficiência poderia causar sofrimento nas pessoas com deficiência cujas barreiras de obstrução fossem mais específicas, posto que ou seriam mantidas nas séries por não terem conseguido se adaptar a forma de aprendizagem, ou seriam transferidas para a próxima sem a necessária compreensão sobre o tema.

O discurso inclusivista em voga, todavia, tende a limitar o debate às deficiências, além de nutrir-se do salvacionismo reducionista. A escola é interpretada como se tivesse, *per se*, poderes taumátúrgicos para enfrentar a realidade nacional contraditória e conflituosa que a condiciona. Assim, chega-se ao ponto da idealização romântica, que produz a negação da própria objetividade da deficiência, não obstante sua recorrência nos discursos educacionais. Ser “diferente” é normal e, nessa ordem das ideias, a deficiência se reduz a uma diferença a ser celebrada, “endeusada”. Com semelhante mistificação, atinge-se, no máximo, o *igualitarismo abstrato*, que, pseudodemocrático. Em nome dele, força-se uma igualdade formal entre todos os educandos, de modo que todos são vistos como detentores de uma capacidade abstrata para aprender, nas mesmas condições, em que pesem as variações de ritmo e peculiaridades individuais, pois são contraditoriamente iguados pelas suas diferenças. Todos passam a ter necessidades educativas especiais (Correia, 2006 apud BEZERRA, 2014, p. 109).

Não há como se extrair uma clareza no discurso dos inclusivistas radicais posto que se apresenta como uma teoria sobre a educação inclusiva que antecede a mudança do formato educacional vigente na medida em que defende que o professor deve “ensinar atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, depende, entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e de se adotar uma pedagogia ativa” (MANTOAN, 2003, p. 38) (Grifo nosso).

O atual ensino ministrado nas salas de aula das escolas brasileiras não foi considerado nesta concepção de educação inclusiva e radical, que almeja a extinção das escolas especiais. A escola vislumbrada por este discurso não se aproxima nem um pouco daquela presente na realidade.

Desconsidera-se, portanto, que a prática pedagógica em relação às pessoas com deficiência detém uma especificidade teórico-metodológica concreta, dando-se a entender que tudo pode ser resolvido apenas com aceitação e boa vontade, segundo um discurso que eleva a diversidade à condição de fetiche pedagógico (BEZERRA et al, p. 108).

Denota-se no mínimo desarrazoado, ou até mesmo prejudicial ao desenvolvimento educacional e inclusão da pessoa com deficiência a sua inserção na escola regular de ensino sem a anterior análise de suas condições singulares, mantendo-se –por essa via, a desigualdade, sob o pretexto de se construir uma escola democrática, que não homogeneíza os estudantes, reconhecendo suas peculiaridades e seus diversos ritmos de aprendizagem” (BEZERRA et al, p. 108).

Denota-se que apresentar uma fórmula fechada e radical para a inclusão da pessoa com deficiência é diametralmente oposto e extremo à exclusão porque passa a considerar a pessoa com deficiência, mas nem por isso se caracteriza como algo positivo. Inserir toda e qualquer pessoa com deficiência na rede regular de ensino é forçar uma inclusão que não alcançará seu objetivo principal: o compartilhamento de espaço em igualdade de oportunidades.

A radicalização do discurso, a título de garantir a diferença, desconsidera as diferenças entre os integrantes das pessoas com deficiência, os quais, consoante pode ser observado nas decisões judiciais, buscaram a matrícula em estabelecimentos de ensino especializados.

A inclusão deve ser efetivada em benefício da pessoa com deficiência, com a finalidade precípua de garantir a igualdade de oportunidades à pessoa com deficiência, sendo o direito a diversidade apenas um de seus desdobramentos.

Trata-se do velho e conhecido debate sobre as medidas adotadas para que seja garantida a igualdade material, em detrimento da arraigada concepção de igualdade formal defendida por aqueles que se veem ameaçados por mecanismos que buscam afastar ou minimizar a desigualdade fática.

A inclusão radical não fornece as condições necessárias para todas as pessoas com deficiência obterem o ensino em igualdade de condições, incorrendo a radicalização no erro de a pretexto de evitar a discriminação acabar por igualar todas as pessoas com deficiência, desconsiderando as diferenças existentes dentre os integrantes deste tão variados grupo.

A questão merece mais discussão, mais estudos, maior reflexão, não há como se defender um discurso cego (o da inclusão radical) que não só desconsidera a realidade das

escolas brasileiras, como também é indiferente a heterogeneidade do grupo a que se denomina pessoa com deficiência.

A inclusão prescinde de uma fórmula mágica e padronizada, mas exige uma mínima definição para que a um só tempo viabilize a concretização deste direito, como também dê abertura e oportunidade para discuti-lo com os seus destinatários.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão, como direito emergente, representa importante avanço no reconhecimento de direitos das minorias, dentre elas, a pessoa com deficiência, devendo ser concretizado para que não se restrinja ao âmbito teórico e normativo. A efetivação deste direito depende da prévia compreensão do que ele consiste, uma vez que sem isso não há como se apurar se ele está sendo ou não garantido.

No âmbito escolar a concepção do direito à inclusão da pessoa com deficiência se bifurca em duas correntes principais: a inclusão radical e a inclusão moderada. A proposta da inclusão radical apresenta-se como contraposição a anterior fase integracionista, ancorada na ideia de normalização, com a utilização das redes de ensino especializadas para a preparação da pessoa com deficiência para a rede regular de ensino ou até mesmo para o convívio social propriamente dito (normalização).

O vislumbre pela proposta inclusiva é imediato, posto que se apresenta como solução para todas as intempéries até então relatadas e vivenciadas pelas pessoas com deficiência, ecoando no âmbito escolar e na política nacional de ensino como proposta de inserção da pessoa com deficiência na rede regular de ensino e, conseqüentemente, a completa extinção da rede de ensino especializada.

É como se o discurso partisse de um mundo branco e preto, dividido entre pessoas com e sem deficiência, e se maravilhasse com a descoberta e afirmação de um cenário colorido pela diversidade, sem notar a sobreposição de cores e a homogeneização provocada pela mistura despreparada e sem cuidado.

Com uma proposta intermediária apresenta-se a inclusão moderada, que objetiva a inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, sem desconsiderar a realidade e a heterogeneidade do grupo denominado pessoas com deficiência.

Nesta perspectiva, a inclusão não só busca a igualdade de oportunidades como também considera as diferenças para admitir em determinados casos a possibilidade de matrícula das pessoas com deficiência em estabelecimentos de ensino especializados.

Nas duas correntes são considerados os benefícios da inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino, dentre eles a viabilização da diversidade, os efeitos positivos nas pessoas sem deficiência, o aumento da autoestima, dentre tantos vários outros desdobramentos, mas a questão crucial da inclusão é a pessoa com deficiência, a qual se denota ser o foco principal na inclusão moderada.

A inclusão deve ser realizada na forma que melhor atenda às pessoas com deficiência e suas necessidades, seja em escola/classe especial ou comum, sem a pretensão de forçar uma inclusão que deveras causaria sofrimento e desestímulo em determinados casos.

O direito a inclusão deve ser interpretado como reforço de que a pessoa com deficiência deve se enquadrar no "todos", diversas vezes mencionado na Constituição e na legislação infraconstitucional para indicar os destinatários do direito, mas ao incluí-la no todos, não quer dizer que seu tratamento deve ser igual, na perspectiva formal.

Neste sentido, devem ser consideradas as pessoas com deficiência, ou seja, a variável diferença para se estipular o mecanismo para garantir a igualdade de oportunidades, alcançando-se, assim a inclusão.

A proposta de tão somente incluir todas as pessoas com deficiência na rede regular de ensino demonstra-se extremamente limitada, não abarcando a diversidade de pessoas que integram esta minoria, bem como as suas particulares necessidades.

Os julgados serviram de demonstração de que a inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino deve ser uma escolha da própria pessoa com deficiência, ou seja, um direito, e não uma obrigação que fundamenta-se sobremaneira no direito da coletividade a diversidade, à convivência do outro.

A concretização da inclusão não pode se perder em um de seus desdobramentos (a diversidade), o seu objetivo principal deve ser sempre garantir a igualdade de oportunidades ao excluídos e, isso, nem sempre importa em sua inclusão em todo e qualquer ambiente, porque isso seria igualar as pessoas por suas diferenças.

Com isso, considerando a variável diferença, não há como se defender uma fórmula padrão que propicie a inclusão de todas as pessoas com deficiência na rede regular, motivo pelo qual a política nacional de ensino deve ter a abertura exigida para garantir a todas as pessoas com deficiência, e não só a algumas delas, o direito a educação inclusiva.

Há que se ressaltar que a questão da educação inclusiva não se limita a opção pelo modelo de inclusão radical e moderada, a concretização da educação inclusiva diz respeito ainda sobre os demais desdobramentos desta inclusão, que é feita no próprio ambiente escolar (seja da rede regular ou especializada).

Com isso, conclui-se que ainda há um longo percurso de pesquisas e práticas para se garantir a igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência no âmbito escolar. No entanto, devem ser contestados os discursos que não admita o debate, a discussão, e se apresentem como medida incontestável para solucionar a exclusão da pessoa com deficiência e garantir os seus direitos.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAIXO-assinado contra a extinção das escolas especiais das APAE's, 2013. Disponível em: <<https://www.abaixoassinado.org/abaixoassinados/21388>>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- ABT Associates. *Os benefícios da Educação Inclusiva para estudantes com e sem deficiência*. Instituto Alena, 2016, 34 p.
- Audiência aponta ameaça de fechamento de escolas especiais*, 2012. Disponível em: <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/72365/noticiario_2012-09-20%202.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02 jan. 2018.
- ALEXY, Robert. *Teoria dos direitos fundamentais*. Tradução por Virgílio Afonso da Silva, 5ª ed. São Paulo: Malheiros editores, 2006, p. 393 – 432.
- Alunos e professores de escolas especiais fazem manifestação na ALMG contra fechamento das APAEs, 2013. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/cidades/alunos-e-professoresde-escolas-especiais-fazem-manifestação-na-almg-contra-fechamento-das-apaes-1.6930212013>>. Acesso em: 02 jan. 2018.
- ALVES, Cândice Lisbôa. *Igualdade e diferença: em busca de um conceito constitucional e historicamente situado que promova a inclusão do outro*. Direito – Estudo e ensino (Pósgraduação) – Encontros Internacionais. Encontro Internacional do CONPEDI. Montevideú, URU, 2016, p. 234-253. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/publicacoes/9105o6b2/v2zhni84/kxL94u3SfptYxym7.pdf>>. Acesso em: 04 abril. 2017.
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Conheça a APAE. Disponível em: <<http://apae.com.br>>. Acesso em 01 out. 2017.
- ARAUJO, Luiz Alberto David. *A proteção constitucional das pessoas com deficiência*. 4º ed., rev., ampli.e atual. Brasília: CORDE, 2011, 148 p. Originalmente apresentada como Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/a-protecaoconstitucional-das-pessoas-com-deficiencia_0.pdf>. Acesso em 05 out. 2016.
- BARROS, José D'Assunção. *Igualdade, desigualdade e diferença: contribuições para uma abordagem semiótica das três noções*. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, EDUFSC, n. 39, p. 199-218, Abril de 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/17995/16943>>. Acesso: 13 jun. 2017.
- BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. *As aparências enganam: a pretexto de uma crítica radical sobre o ideário inclusivista*. Revista da Educação, vol 5, nº 9, jan/jun. Unioeste: campos de Cascavel, 2010, p. 253-266.

_____. *Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope*. Revista Brasileira de Educação v. 19 n. 56 jan.-mar. 2014, p. 101-252. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000100006>.

_____. *Filosofia e educação inclusiva: reflexões críticas para a formação docente*. Goiânia, v. 37, n. 2, p. 267-285, jul./dez. 2012. Disponível em : < <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/17095/12424> >. Acesso em: 10 de ago. 2017.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. *História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade*. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497/9977>>. Acesso em: 10 set. 2017.

BORGES, Maria Célia; PEREIRA, Helena de Ornellas Silvieri; AQUINO, Orlando Fernandez. *Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente*. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação, ISSN: 1681-5653.

BRASIL. Código Civil de 1º de janeiro de 1916. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm>. Acesso em: 02 jul. 2017 .

_____. Código de Defesa do Consumidor de 11 de setembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8078.htm>. Acesso em: 02 jul. 2017.

_____. Código de Processo Civil de 11 de janeiro de 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5869.htm>. Acesso em: 02 jul. 2017.

_____. Código de Processo Penal de 03 de outubro de 1941. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del3689.htm >. Acesso em: 02 jul. 2017.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. Código Civil de 10 de janeiro de 2002. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm >. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em: 15 jun. 2016.

_____. Decreto legislativo nº 186 de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 13 set 2016.

_____, Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm>. Acesso em: 03 jul. 2017.
101

_____, Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm>. Acesso em: 03 jul. 2017.

_____, Lei 8.199, de 28 de junho de 1991. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8199.htm>. Acesso em: 03 jul. 2017.

_____, Lei 8.160, de 8 de janeiro de 1991. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8160.htm>. Acesso em: 03 jul. 2017.

_____, Lei 8.899, de 29 de junho de 1994. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8899.htm>. Acesso em: 03 jul. 2017.

_____, Lei 11.982, de 16 de julho de 2009. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11982.htm>. Acesso em: 03
jul. 2017.

_____, Lei 142, de 8 de maio de 2013. Disponível em: <
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp142.htm>. Acesso em: 03 jul. 2017.

_____, Lei 12.955, de 5 de fevereiro de 2014. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12955.htm>. Acesso em: 03
jul. 2017.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa
com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 10
jun. 2016.

_____, Lei 13.345 de 10 de outubro de 2016. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13345.htm>. Acesso em: 03
jul. 2017.

_____, Lei 13.348 de 10 de outubro de 2016. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13348.htm>. Acesso em: 03
jul. 2017.

_____, Lei 13.362 de 23 de novembro de 2016. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13362.htm>. Acesso em: 03
jul. 2017.

_____, Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 03
jul. 2017.

_____, Lei 13.443 de 11 de maio de 2017. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13443.htm>. Acesso em: 03

jul. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* / Secretaria de Educação Especial. - Brasília : Secretaria de Educação Especial, - 2010. 73 p. Disponível em: 102

<<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/marcospolitico-legais.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

CÂMARA Municipal de Curitiba. *Vereador protesta contra o fechamento de escolas especiais*, 2009. Disponível em: <http://www.cmc.pr.gov.br/ass_det.php?not=13257>. Acesso em: 02 jan. 2018.

CÂMARA Municipal de Osasco. *Requeremos à Mesa, observadas as formalidades regimentais, que seja agendada* —Audiência Pública para esclarecimentos quanto ao fechamento das escolas especiais, 2010. Disponível em: <<http://www.sitedobognar.com.br/bognar-em-acao/atividade-legislativa/esclarecimentosquanto-ao-fechamento-das-escolas-especiais-requerimento-982010/>> . Acesso em: 02 jan. 2018.

CAMPO GRANDE NEWS. *Mãe vai ao MPE e denuncia escola por discriminar filho com autismo*. Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/mae-vaiao-mpe-e-denuncia-escola-por-discriminar-filho-com-autismo>>. Acesso em: 10 out. 2017.

CANAL ITAPEVI. *Câmara aprova moção de apelo contra a extinção das escolas mantidas APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais)*, proposta pelo Conselho Nacional de Educação (CONAE). Disponível em: <<http://www.canalitapevi.com.br/camara-de-itapevientra-na-luta-contra-a-extincao-das-apaes/>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

CAO. *Ministério Público de São Caetano do Sul/SP*. Maria Izabel do Amaral Sampaio Castro. Educação inclusiva como o verdadeiro direito fundamental, 17 p.

CARBONELL, Miguel; ZEPEDA, Jesús Rodríguez; CLARCK, ubén R. Garcia; LÓPES, Roberto Gutiérrez. Discriminación, igualdad y diferencia política. Mexico: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, Consejo Nacional para prevenir la Discriminación, 2007. Apud ALVES, Cândice Lisbôa. *IGUALDADE E DIFERENÇA: em busca de um conceito constitucional e historicamente situado que promova a inclusão do outro*. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Internacionais. Encontro Internacional do CONPEDI. Montevideu, URU, 2016, 234 – 253 p. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/publicacoes/9105o6b2/v2zhni84/kxL94u3SfptYxym7.pdf>>. Acesso em: 04 abril. 2017.

CASA ADAPTADA. *Escola amarra criança deficiente, maus tratos ou mal entendido?* Disponível em: <<http://www.casadaptada.com.br/2015/04/escola-amarra-crianca-deficientemaus-tratos-ou-mal-entendido/>>. Acesso em 10 dez. 2017.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de. *Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro*. Revista Educação Especial, v. 26, n. 46, Santa Maria, maio/ago. 2013, p. 261-276. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em 20 dez. 2017.

CARVALHO E CASTRO, Jary de. *IR E VIR – acessibilidade, compromisso de cada um*. Campo Grande, Gráfica Gibim e Editora, 2013, 128 p.

CBN Vitória. *Mãe denuncia escola por maus tratos a criança com deficiência*. Disponível em: <http://www.gazetaonline.com.br/cbn_vitoria/reportagens/2017/06/mae-denuncia-escolapor-maus-tratos-a-crianca-com-deficiencia-1014072402.html>. Acesso em: 10 dez. 2017.

CONADE. *Terminologia adequada para designar as pessoas com deficiência*. Parecer nº 21/2009/CONADE/SEDH/PR. Disponível em: <http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/parecer_-_mudanca_da_nomeclatura.pdf>. Acesso em 20 set. 2016.

CRISTINA DA SILVA, Lázara. *A educação superior e o discurso da inclusão: conceitos, utopias, lutas sociais, realidade*. In: *Inclusão educacional do discurso à realidade*. Uberlândia: EDUFU, 2012.

CRUZ, Álvaro Ricardo Souza. *O direito à diferença: as ações afirmativas como mecanismo de inclusão social de mulheres, negros, homossexuais e pessoas portadoras de deficiência*. 2ª ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2005, p. 1-36, 95-201.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Direitos humanos e cidadania*. 2 ed. reform. Coleção Polêmica. São Paulo: Moderna, 2004, 112 p.

DECLARAÇÃO de Madri, 23 de março de 2002. Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/33>>. Acesso em 30 out. 2016.

DECLARAÇÃO Internacional de Montreal sobre Inclusão. Aprovada em 5 de junho de 2001. Traduzida por Romeu Kazumi Sassaki. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em: .

D'AMARAL, Marcio Tavares. *Pequena história da deficiência: do quase divino ao demasiadamente humano* In: *Inclusão social da pessoa com deficiência: medidas que fazem a diferença*. Rio de Janeiro: IBDD, 2008. 312 p.

D'AMARAL, Teresa Costa. *Por um novo compromisso social*. In: *Inclusão social da pessoa com deficiência: medidas que fazem a diferença*. Rio de Janeiro: IBDD, 2008. 312 p.

DC. *Projetos que estimulam inclusão de pessoas com deficiência serão lançados em Florianópolis*. Disponível em: <<http://dc.clicrbs.com.br/sc/estilo-devida/noticia/2017/05/projetos-que-estimulam-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-seraolancados-em-florianopolis-9784158.html>>. Acesso em: 30 dez. 2017.

DIVERSA. *Badminton inclui estudantes com diferentes deficiências em escola de Natal*. Disponível

em: <<http://diversa.org.br/relatos-de-experiencia/badminton-inclui-estudantes-com-diferentesdeficiencias-em-escola-de-natal/>>. Acesso em: 30 dez. 2017.

DIVERSA. *Estudantes do ensino médio criam kit para ensinar física a colega cego*. Disponível em: <<http://diversa.org.br/relatos-de-experiencia/estudantes-do-ensino-medio-criam-kit-paraensinar-fisica-colega-cego/>>. Acesso em: 30 dez. 2017.

DORNAS, Roberto; DORNAS, Cláudio Vinícius. *Deficiente, Escola e Lei: comentário sucinto da Lei 13146/2015 e suas consequências imediatas*. Fortan Editorial: Belo Horizonte, 2016, 119 p.4

DORZIART, Ana. O profissional da inclusão escolar. Cadernos de Pesquisa v.43 n.150 p.986-1003 set./dez. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000300013>

DPI – *Disable people's internacional*. Declaração de Cave Hill (Barbados) de 1983. Traduzido por Romeu Kazumi Sassaki. Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/34>>. Acesso em 30 out. 2016.
_____. Declaração de Sapporo (Japão) de 18 de outubro de 2002. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#declasapporo>. Acesso em: 20 abril 2017.

DUDHE. *Institut de Drets Humans de Catalunya. Declaración Universal de Derechos Humanos Emergentes*. Institut de Drets Humans de Catalunya. Primera edició Juny 2009. Disponível em: <http://www.world-governance.org/IMG/pdf_DUDHE.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

EDEH, Saint Paul. *Education as a Human Right Inclusion and Social Justice*. MA Thesis University of Iceland School of Education. Faculty of Education Studies School of Education, University of Iceland February 2012. 136 p. Disponível em: <http://skemman.is/stream/get/1946/10930/26928/1/Saint_Paul-MA-Thesis-final-2012-february-final.pdf>. Acesso em 23 fev. 2017.

ESCOLAS especiais voltam a se mobilizar contra fechamento, 2013. Disponível em: <<http://ilhadomelfm.com.br/escolas-especiais-voltam-a-se-mobilizar-contrafechamento/>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

ESTADÃO. *Escola cobra a mais de aluno com Down*. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,escola-cobra-a-mais-de-aluno-comdown,1117717>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

FEAC. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Comentada*. Org. Joyce Marquezin Setubal e Regiane Alves Costa Fayan. Campinas, 2016. 320 p.

FENAPESTALOZZI – *Federação Nacional das Associações Pestalozzi*. Institucional. Disponível em: <<http://www.fenapestalozzi.org.br/institucional>>. Acesso em: 20 set. 2017.

FERRAJOLI, Luigi. Igualdad y diferencia. In: FERRAJOLI, Luigi; CARBONELL, Miguel.

Igualdad y diferencia de género. Mexico: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2005. p. 7-35. Apud. ALVES, Cândice Lisboa. IGUALDADE E DIFERENÇA: em busca de um conceito constitucional e historicamente situado que promova a inclusão do outro. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Internacionais. Encontro Internacional do CONPEDI. Montevideú, URU, 2016.

FERREIRA, Winyz B. *Educação inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos???*. MEC – Revista Inclusão, 2005, 40-46.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Capítulo IV Do Direito à Educação. In: LEITE, Flávia Piva Almeida; RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes; COSTA FILHO, Waldir Macieira da. Comentários ao Estatuto da Pessoa com Deficiência. São Paulo: Editora Saraiva, 2016, p. 150-171.

FERREIRA, Juliene Madureira; VECTORE, Célia; DECHICHI, Claudia. Unidade 3. Mediação pedagógica como estratégia de atuação junto ao aluno do atendimento educacional especializado. In: *Curso básico: educação especial e atendimento educacional especializado*. Org Juliene Madureira Ferreira, Claudia Dechichi e Lázara Cristina da Silva. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 71-97.

FIOCRUZ - *Fundação Oswaldo Cruz. Hospício Pedro II*. Disponível em: <<http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/pt/verbetes/hospedro.htm#historico>>. Acesso em: 05 se. 2017.

FONTES, Fernando. *Pessoas com deficiência e políticas sociais em Portugal: Da caridade à cidadania social*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 2009, p. 73-93. Disponível em: <<https://rccs.revues.org/233>>. Acesso em 30 jun. 2017.

GAGLIANO, Pablo Stolze; PAMPLONA FILHO, Rodolfo. *Manual de direito civil*. Volume único. São Paulo: Saraiva, 2017, 1768 p.

GODOY DA SILVA, Elizabeth; MATIAS DE PAULA, Jane; SOUZA, Margareth Miguel da Silva; ARNADA, Maria Aparecida; LOMÔNACO, Cecília. *O processo de inclusão em uma escola pública na visão de professores, pais e alunos*, p. 253-264. In: DECHICI, Cláudia;

SOUZA, Vilma Aparecida de. *Inclusão educacional, do discurso à realidade: construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais*. EDUFU, 2012.

GOVERNO *Alckmin pretende retomar projeto de fechamento de escolas Apeoesp denuncia intenção de extinção das unidades Braz Cubas e Cleóbulo Amazonas Duarte*, em Santos, e Rene Rodrigues de Moraes e Jardim Primavera, no Guarujá, 2017. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2017/10/governo-alckmin-quer-fechar-escolas-na-baixada-santis>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

GUGEL, Maria Aparecida. *A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade*. S.d. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php>. Acesso em: 10 set. 2016.

HABERMAS, Jürgen Habermas, Tradução do alemão: Luciano Codato. *Inclusão: integrar ou incorporar? Sobre a relação entre nação, estado de direito e democracia*. Novos estudos, CEBRAP n° 52, novembro de 1998, p. 99-120. Disponível em: <novosestudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/86/20080627_inclusao_integrar_ou_incorporar.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

IBC – *Instituto Benjamin Constant*. O IBC. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/o-ibr>>. Acesso em: 10 set. 2017.

IBGE. *Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência*. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. Texto Luiza Maria Borges Oliveira. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. 32 p. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>. Acesso em 09 out. 2016.

INES – *Instituto Nacional de Educação de Surdos*. Conheça o INES. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>>. Acesso em: 10 set. 2017.

IPC – *Instituto Padre Chico. Nossa história*. Disponível em: <<http://www.padrechico.org.br/ipc/nossa-historia>>. Acesso em: 10. Set. 2017.

IST – Instituto Santa Terezinha. Disponível em: <<http://www.institutosantateresinha.org.br>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

JORNAL PEQUENO. *MPMA denuncia diretora de escola que cancelou matrícula de aluna com deficiência*. Disponível em: <<https://jornalpequeno.com.br/2017/08/09/mpma-denunciadiretora-de-escola-que-cancelou-matricula-de-aluna-com-deficiencia/>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p. Disponível em: <<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/historia%20movimento%20politico%20pcd%20brasil.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

LIMA, Priscila Augusta. *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo: Avercamp, 2006, 172 p.

LOPES, Laís de Figueiredo. Livro I Parte Geral Título I Disposições Preliminares Capítulo I Disposições Gerais. In: LEITE, Flávia Piva Almeida; RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes; COSTA FILHO, Waldir Macieira da. *Comentários ao Estatuto da Pessoa com Deficiência*. São Paulo: Editora Saraiva, 2016, p. 35-64.

MAIA, Maurício. *Novo conceito de Pessoa com Deficiência e proibição do retrocesso*. Revista da AGU, v. 12, n. 37, p. 289–306, jul./set., 2013. Disponível em: <www.agu.gov.br/page/download/index/id/17265873>. Acesso em: 17 dez. 2016.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* Coordenador da coleção: Ulisses F. Araújo, 1ª ed. São Paulo : Moderna, 2003, 51 p.

MARTINEZ, Fernando Peñafiel. *Inclusión educativa: Una escuela para todos*. In: I *Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas*. Coord. e Org.: Maria Leonor Borges, Cláudia Luísa, Maria Helena Martins EDIÇÃO: Universidade do Algarve, 2015, p. 47-63. Disponível em: <<http://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/6101/4/Atas%20%20DHEI%2014%2012%202015%20Final.pdf#page=14>>. Acesso em 30 ago. 2017.

MEC. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais : orientações gerais e marcos legais / Organização: Ricardo Lovatto Blattes . – 2. ed . – Brasília: MEC, SEESP, 2006. 343 p.*

MEC/SECADI. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-107-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 20 ago. 2017.

MEC. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*, 2007, 22 p.

MEC – Secretaria Especial de Educação. *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

MEIER, Marcos. *Revista Profissão Mestre*. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/29182/inclusao-utopia-ourealidade-possivel/2013>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. *Necessidades educacionais especiais*. 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/necessidades-educacionais-especiais/>>. Acesso em 12 out. 2017.

MICHAELIS. *Diferença*. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=diferença>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

_____. *Igualdade*. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=igualdade>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Traduzido por Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003, 264 p.

Movimento de Vida Independente e dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência. Declaração de Washington (1999). Disponível em: < http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php#declawashington >. Acesso em: 15 jun. 2017.

MPF. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. Disponível em: < <http://www.adiron.com.br/arquivos/cartilhaatual.pdf> >. Acesso em: 20 set. 2017. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

NÃO a proposta do MEC para o fechamento das Escolas Especiais (antigas APAES). Disponível em: <<https://www.change.org/p/não-a-proposta-do-mec-para-o-fechamento-dasescolas-especiais-antigas-apaes>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

OEA. *Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência* de 07 de junho de 1999. Disponível em: < 108 http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php#guatemala >. Acesso em: 16 mai. 2017.

O GLOBO. *Cantor Tico Santa Cruz acusa escola de negar vaga para filha com TDAH*. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/cantor-tico-santa-cruz-acusaescola-de-negar-vaga-para-filha-com-tdah-22256141> >. Acesso em: 09 jan. 2018.

O POPULAR. *Menino com deficiência é deixado 4h em corredor de escola enquanto turma foi ao cinema*. Disponível em: <<https://www.opopular.com.br/editorias/cidade/menino-comdeficiencia-e-deixado-4h-em-corredor-de-escola-enquanto-turma-foi-ao-cinema-1.1342023>>. Acesso em: 20 out. 2017.

OLIVER, Mike (1999 [1983]), *Social Work with Disabled People*. Hampshire: Palgrave In: FONTES, Fernando. *Pessoas com deficiência e políticas sociais em Portugal: Da caridade à cidadania social*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 2009, p. 73-93. Disponível em: < <https://rccs.revues.org/233> >. Acesso em 30 jun. 2017.

OMS. *Relatório mundial sobre a deficiência / World Health Organization, The World Bank ; tradução Lexicus Serviços Lingüísticos*. São Paulo : SEDPcD, 2012. 334 p. Título original: *World report on disability 2011*. Disponível em: < http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf >. Acesso em: 15 ago. 2016.

O NACIONAL. *Federação das Apaes é contra a extinção das escolas especiais*, 2013. Disponível em: < <http://www.onacional.com.br/geral/cidade/40484/federacao+das+apaes+e+contra+a+extincao+das+escolas+especiais> >. Acesos em 05 nov. 2017.

ONU. *Convenção sobre os Direitos da Criança*, de 20 de novembro de 1989. Disponível em:

< https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf >. Acesso em 30 jan. 2016.

_____. *Declaração Universal dos Direitos Humanos* 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

_____. *Monitoring the Convention on the Rights of Persons with Disabilities Guidance for human Rights Monitors*. Professional training series. N°. 17. New York and Geneva, 2010. 68p. Disponível em: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/Disabilities_training_17EN.pdf>. Acesso em: 20 mai 2017.

_____. *Normas sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência*. Secretariado Nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência, 1996. Lisboa. Disponível em: <<http://www.inr.pt/uploads/docs/Edicoes/Cadernos/Caderno003.pdf>>. Acesso em 30 out. 2016.

_____. *Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*, 1993. Disponível em: <
109
<http://www.inr.pt/uploads/docs/Edicoes/Cadernos/Caderno003.pdf> > . Acesso em: 12 jun. 2017.

PAGNI, Pedro Angelo. *Espaço aberto*. A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 68 jan.-mar. 2017, p. 255-272. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226813>

PETIÇÃO PÚBLICA, s.d. Abaixo-assinado Fechamento das escolas especiais. Disponível em: <<http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=P2011N14457>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. 13. ed., rev. e atual. Saraiva, 2012, p. 289-294.

_____. *Igualdade, diferença e direitos humanos: perspectivas global e regional*. In: Direitos Fundamentais e Estado Constitucional: estudos em homenagem a J.J. Canotilho, Coordenação George Salomão Leite, Ingo Wolfgang Sarlet. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais; Coimbra Pt: Coimbra Editora, 2009, p. 294 -322.

_____; PEREIRA DA SILVA, Beatriz; CAMPOLI, Heloisa Borges Pedrosa. A Proteção dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. In: PIOVESAN, Flávia. Temas de direitos humanos. 5. ed. São Paulo : Saraiva, 2012, p. 245-258.

PREFEITURA anuncia fechamento de classes especiais, 2016. Disponível em: <<http://www.sismmac.org.br/noticias/2/informe-se/4839/prefeitura-anuncia-fechamento-declasses-especiais->>. Acesso em: 02 jan. 2018.

REHABILITATION International. Carte para o Terceiro Milênio, de 09 de setembro de 1999. Traduzida por Romeu Kazumi Sassaki. Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/28>>. Acesso em 30 nov. 2016.

RIADIS - Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias. *Declaração de Caracas* de 18 de outubro de 2002. Traduzido por Romeu Kazumi Sassaki. Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/27>>. Acesso em 10 fev. 2017.

RODRIGUES, David. *A Inclusão como Direito Humano Emergente*. In: I Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas. Coord. e Org.: Maria Leonor Borges, Cláudia Luísa, Maria Helena Martins EDIÇÃO: Universidade do Algarve, 2015. Disponível em: <<http://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/6101/4/Atas%20%20DHEI%2014%2012%202015%20Final.pdf#page=14>>. Acesso em 20 out. 2016.

RODRIGUES, Maria Rita Martins; LIMA DA SILVA, Márcia Gorette. *A história escolar à luz do seu olhar: relatos de alunos com deficiência*. Polyphonia, v. 24/1, jan./jun. 2013 153-173

ROSTELATO, Telma Aparecida. 2014. *Pessoas com deficiência. A inclusão social e a integração: o retrato do século XXI*, 2014. Disponível em: 110

<http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/yN6SV3TNtbu44Xv_2014-4-16-17-25-12.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. V. 3. Reinventar a Emancipação Social: para novos manifestos. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003, p. 25-68.

SALVI, Inez. Instituto Catarinense de Pós-Graduação. *A inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais no contexto educacional*. Disponível em: <www.icpg.com.br>. Acesso em 25 nov. 2017, 10 p.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação*. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 2006, 176 p.

_____. *Inclusão: o novo paradigma do século 21*. Disponível em: <<http://www.apabb.org.br/visualizar/Incluso-o-paradigma-do-seculo-21/1182>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

_____. *Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais*. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/forum5-old1.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2016.

_____. *Terminologia sobre deficiência na era da inclusão*. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002. Disponível em: <<http://bauru.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=9458>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

SILVA DE ARAUJO, Elizabeth Alice Barbosa; FERRAZ, Fernando Basto. *O conceito de pessoa com deficiência e seu impacto nas ações afirmativas brasileiras no mercado de trabalho*. Trabalho publicado nos Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI realizado em Fortaleza - CE nos dias 09, 10, 11 e 12 de Junho de 2010. P. 8841 – 8859. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3348.pdf>>. Acesso em: 05 abril 2017.

SILVA, Lucinele M da. *O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência*. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006, p. 424-561. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300004>

SILVA, Otto Marques. *A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje*. CEDAS, 1987.

STF. ADI 5357. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OpG_TIHziL0&t=5970s>. Acesso em: 20 mai. 2017. 111

STF. Ação Direta de Inconstitucionalidade 5357. Acompanhamento processual. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=4818214>>. Acesso em: 10. jan. 2018.

TJDF - Apelação Cível APC 20120111793177. 1ª turma cível. Julgamento em 17/06/15. Relator Nídia Corrêa Lima.

TJES – Apelação -77213620088080030. Segunda Câmara Cível. Relator Namyr Carlos de Souza Filho. Julgamento 04/11/14.

TJES – Agravo de Instrumento AI-8569020148080028. Quarta Câmara Cível. Relator Carlos Roberto Mignone. Publicação 23/01/2014. Julgamento 16/12/13.

TJMA – Agravo de Instrumento AI -358082014-MA-0007666-1420148100000. Relator Antônio Guerreiro Junior. Segunda Câmara Cível. Julgamento 16/12/14.

TJMG - Apelação Cível 1.0000.15.026580-9/002, Relator(a): Des.(a) Áurea Brasil , 5ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 26/10/0017, publicação da súmula em 27/10/2017.

TJMG - Apelação Cível 1.0024.15.052814-9/001, Relator(a): Des.(a) Yeda Athias , 6ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 25/07/2017, publicação da súmula em 04/08/2017
TJMG - Agravo de Instrumento-Cv 1.0477.14.001010-9/001, Relator(a): Des.(a) Renato Dresch , 4ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 20/08/2015, publicação da súmula em 24/08/2015

TJMG - Ap Cível/Reex Necessário 1.0024.09.566746-5/002, Relator(a): Des.(a) Albergaria Costa , 3ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 02/02/2012, publicação da súmula em

10/02/2012

TJMG - Agravo de Instrumento-Cv 1.0105.15.004333-6/001, Relator(a): Des.(a) Renato Dresch , 4ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 26/11/2015, publicação da súmula em 03/12/2015

TJMG - Ap Cível/Reex Necessário 1.0024.12.123302-7/001, Relator(a): Des.(a) Selma Marques , 6ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 29/07/2014, publicação da súmula em 12/08/2014

TJMG - Agravo de Instrumento-Cv 1.0019.12.001932-8/001, Relator(a): Des.(a) Alyrio Ramos , 8ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 23/01/2014, publicação da súmula em 03/02/2014.

TJMG - Agravo de Instrumento-Cv 1.0024.12.073859-6/001, Relator(a): Des.(a) Raimundo Messias Júnior , 2ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 18/06/2013, publicação da súmula em 01/07/2013.

TJMG - Ap Cível/Reex Necessário 1.0024.12.024940-4/002, Relator(a): Des.(a) Eduardo Andrade , 1ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 11/06/2013, publicação da súmula em 20/06/2013.

TJMG - Apelação Cível 1.0480.11.009643-9/002, Relator(a): Des.(a) Heloisa Combat , 4ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 24/01/2013, publicação da súmula em 30/01/2013.
112

TJMG - Agravo de Instrumento-Cv 1.0000.16.033567-5/001, Relator(a): Des.(a) Raimundo Messias Júnior , 2ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 19/09/2017, publicação da súmula em 21/09/2017.

TJMG - Apelação Cível 1.0024.15.052813-1/001, Relator(a): Des.(a) Raimundo Messias Júnior , 2ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 14/07/2017, publicação da súmula em 21/07/2017.

TJMG - Agravo de Instrumento-Cv 1.0439.16.012417-8/001, Relator(a): Des.(a) Renato Dresch , 4ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 06/07/0017, publicação da súmula em 12/07/2017.

TJMG - Agravo de Instrumento-Cv 1.0145.11.028553-6/001, Relator(a): Des.(a) Guilherme Luciano Baeta Nunes , 18ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 22/11/2011, publicação da súmula em 02/12/2011.

TJMG - Ap Cível/Rem Necessária 1.0024.15.198957-1/001, Relator(a): Des.(a) Bitencourt Marcondes , 1ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 27/06/2017, publicação da súmula em 05/07/2017.

TJMG - Apelação Cível 1.0024.15.053488-1/001, Relator(a): Des.(a) Alice Birchal , 7ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 28/06/0017, publicação da súmula em 05/07/2017.

TJMG - Apelação Cível 1.0024.14.321526-7/001, Relator(a): Des.(a) Albergaria Costa , 3ª

CÂMARA CÍVEL, julgamento em 25/05/2017, publicação da súmula em 04/07/2017.
TJMG - Ap Cível/Rem Necessária 1.0024.15.137940-1/001, Relator(a): Des.(a) Wilson Benevides, 7ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 25/04/2017, publicação da súmula em 05/05/2017.

TJMG - Ap Cível/Rem Necessária 1.0024.15.137940-1/001, Relator(a): Des.(a) Wilson Benevides, 7ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 25/04/2017, publicação da súmula em 05/05/2017.

TJMG - Agravo de Instrumento-Cv 1.0000.15.096004-5/001, Relator(a): Des.(a) Alice Birchall, 7ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 02/08/2016, publicação da súmula em 08/08/2016.

TJMG - Ap Cível/Reex Necessário 1.0148.14.002790-2/004, Relator(a): Des.(a) Rogério Medeiros, 13ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 03/03/2016, publicação da súmula em 11/03/2016.

TJMG - Ap Cível/Reex Necessário 1.0702.13.062960-4/002, Relator(a): Des.(a) Jair Varão, 3ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 03/12/2015, publicação da súmula em 27/01/2016.

TJSC, Apelação Cível n. 0900041-85.2014.8.24.0040, de Laguna, rel. Des. Vera Lúcia Ferreira Copetti, Quarta Câmara de Direito Público, j. 07-12-2017.

TJSC – Ap. Cível 20130832380. 4ª Câmara de Direito Público. Relator Jaime Ramos. Julgamento 03/07/2014.

TJSP – Ap. Cível 00076753620128260428 SP 0007975-36.2012.8.26.0428, 9ª Câmara de Direito Público. Relator José Maria Câmara Junior. J. 02/07/2014.

TJSP - Ap. Cível 10473520138260428 SP 0001047-3520138260428. 9ª Câmara de direito público. Relator José Maria Cândido Júnior. Publicação 02/07/2014. Julgamento em 02/07/2014.

TJPE - Agravo de Instrumento AI 3726029 PE (TJ-PE) Data de publicação: 02/06/2015.

TJPR - Agravo de Instrumento AI -13333661. 7ª Câmara Cível. Relatora Ana Paula Kaled Accioly Rodrigues da Costa. Julgamento 16/12/16.

TJPR – CJ 10476861 PR 1047686-1. 4ª câmara cível. Julgamento 30/07/2013. Relator Abraham Lincoln Calixto.

TOURIANE, 1998, In: *Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer*. MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Elóisa Famá. Saúde Soc. São Paulo, v.20, n.2, p.377-389, 2011.

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Guidelines for inclusion: ensuring access to Education for all. Fontenoy: Paris, 2005, 40 p.

WERNECK, Cláudia. *Sociedade inclusiva: quem cabe no seu todos?* 3ª ed. WVA, 2006, 235 p.

ANEXO

EMENTA: APELAÇÃO CÍVEL - AÇÃO ORDINÁRIA - DIREITO À EDUCAÇÃO - MATRÍCULA EM ESCOLA ESPECIAL - DEFICIENTE MENTAL - INDICAÇÃO MÉDICA DE ATENDIMENTO EM INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA - INCAPACIDADE DE ADAPTAÇÃO À REDE DE ENSINO REGULAR - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - DEVER CONSTITUCIONAL DO ESTADO - LEI MUNICIPAL N. 10.788/2014 - DIREITO ASSEGURADO EXPRESSAMENTE - NORMA RECONHECIDA CONSTITUCIONAL PELO TJMG - CONFORMIDADE COM O ART. 198, III, CEMG - IDADE DO EDUCANDO - INAPLICABILIDADE DO LIMITE PREVISTO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA - PEDIDO PROCEDENTE.

1. A Lei n. 10.788/2014 do Município de Belo Horizonte, em sintonia com o art. 198, III, da Constituição do Estado de Minas Gerais - que, por sua vez, concretiza o art. 208, III, da Constituição da República -, prioriza o modelo de educação especial na perspectiva inclusiva, no âmbito de escolas regulares, mas ressalva expressamente a possibilidade de escolas especiais ou classes especiais continuarem a prover a educação mais adequada aos alunos com deficiência que não possam ser adequadamente atendidos em turmas comuns ou escolas regulares.

2. Constitucionalidade da lei municipal já reconhecida pelo Órgão Especial do TJMG no julgamento da Ação Direta Inconstitucionalidade n. 1.0000.15.102764-6/000 (julgamento em 26/07/2017, publicação da súmula em 04/08/2017).

3. O dever constitucional do Estado de promover o atendimento educacional especializado dos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III, CR) consubstancia norma de proteção do portador de deficiência, visando à sua inclusão social, não podendo ser invocada em prejuízo daquele que, por suas condições específicas, necessitar do atendimento em escola especial.

4. Autor portador de sequelas neurológicas que lhe acarretam hiperatividade, dificuldade de aprendizado e impossibilidade de convívio social. Quadro de déficit cognitivo acentuado, que requer "escola especializada para estímulo e aprendizagem especializada". Ineficácia, no caso específico, do atendimento educacional na rede regular de ensino, conforme indicação médica.

5. Negativa da administração municipal que não se funda na ausência de vaga, tampouco em eventual circunstância concreta a tornar a medida desaconselhável, mas apenas no critério, genérico e invariável, de não admissão de novas matrículas nas escolas municipais de ensino, visando, em longo prazo, à sua extinção.

6. Limite de idade, invocado na sentença (17 anos), que diz respeito à educação básica (art. 4º, I, Lei n. 9394/93), e não ao "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais", objeto do inciso III do mesmo artigo.

7. Pedido procedente. Recurso provido. (TJMG - Apelação Cível 1.0000.15.026580-9/002, Relator(a): Des.(a) Áurea Brasil, 5ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 26/10/2017, publicação da súmula em 27/10/2017)

EMENTA: REMESSA NECESSÁRIA E APELAÇÃO CÍVEL - AÇÃO DE OBRIGAÇÃO DE FAZER - PRELIMINAR DE NULIDADE DA SENTENÇA POR AUSÊNCIA DE FUNDAMENTAÇÃO - REJEITADA - MATRÍCULA DE PORTADOR DE DEFICIÊNCIA EM ESCOLA ESPECIALIZADA - EXCEPCIONALIDADE CARACTERIZADA - SENTENÇA MANTIDA. Não há que se falar em nulidade da sentença quando o magistrado analisa as questões que lhe foram postas à luz das normas legais aplicáveis à espécie. O art. 58 da Lei nº 9.394/1996 prevê que a educação especial deverá ser oferecida na rede regular de ensino, exceto quando, em função das condições específicas do aluno, não for possível a sua

integração nas classes regulares, ocasião em que o atendimento ocorrerá em classes ou escolas especializadas, a teor do §2º do referido dispositivo legal. Muito embora o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deva ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino, restou caracterizada a necessidade de o aluno ser matriculado em escola de ensino especializada, sobretudo diante da ausência de condições de frequentar escola de ensino regular, conforme se extrai do conjunto probatório carreado aos autos. Logo, a manutenção do decisum que determinou ao ente público que disponibilize vaga para matrícula do autor na Escola Municipal de Ensino Especial Frei Leopoldo, é medida que se impõe. (TJMG - Apelação Cível 1.0024.15.052814-9/001, Relator(a): Des.(a) Yeda Athias, 6ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 25/07/2017, publicação da súmula em 04/08/2017)

EMENTA: AGRAVO DE INSTRUMENTO - ANTECIPAÇÃO DA TUTELA - MENOR PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS - ENSINO ESPECIALIZADO - DIREITO CONSTITUCIONAL DE ACESSO A EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL. AUSÊNCIA DE VAGA NO MUNICÍPIO DA RESIDENCIA. MATRÍCULA EM MUNICÍPIO DIVERSO - OBRIGATORIEDADE DE FORNECIMENTO DO TRANSPORTE ESCOLAR GRATUITO - MULTA COMINATÓRIA - POSSIBILIDADE. 1. A garantia de acesso a educação infantil e de ensino fundamental constitui obrigação do Município (art. 30, VI da CF). 2. Tratando-se de menor com necessidades especiais deve ser assegurado o acesso à educação especial. 3. Na falta de instituição de ensino especializada no Município de residência do menor, cabe ao ente municipal Município assegurar o acesso em escola situada no local mais próximo, com o fornecimento do transporte escolar, a fim de assegurar o efetivo acesso à educação garantido pelo texto constitucional. 4. Nos termos do art. 461, § 4º, do CPC, e de precedentes do STJ, é possível a fixação de multa cominatória para compelir o Poder Público a cumprir a obrigação de fazer concedida por meio de antecipação de tutela. (TJMG - Agravo de Instrumento-Cv 1.0477.14.001010-9/001, Relator(a): Des.(a) Renato Dresch, 4ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 20/08/2015, publicação da súmula em 24/08/2015)

REEXAME NECESSÁRIO. APELAÇÃO CÍVEL. MATRÍCULA. DIREITO À EDUCAÇÃO. ESTABELECIMENTO DE ENSINO ESPECIAL. DIREITO SUBJETIVO. INEXISTÊNCIA. CASO CONCRETO. POSSIBILIDADE. MELHOR INTERESSE DO MENOR.

O menor não tem direito público subjetivo à matrícula em estabelecimento de ensino de sua preferência, sob pena de violação ao inciso I, do art. 53 do ECA, que prescreve a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola." Não obstante, no caso concreto, visando ao melhor interesse da criança, pode-se deferir sua permanência em escola pública especial de sua predileção, se comprovada a impossibilidade de adaptação em escola convencional e havendo disponibilidade de vaga. Sentença confirmada no reexame necessário, prejudicado o recurso de apelação. (TJMG - Ap Cível/Reex Necessário 1.0024.09.566746-5/002, Relator(a): Des.(a) Albergaria Costa, 3ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 02/02/2012, publicação da súmula em 10/02/2012)

EMENTA: AGRAVO DE INSTRUMENTO - PRELIMINAR - AUSÊNCIA DE INTERESSE RECURSAL - NÃO CONHECIMENTO PARCIAL DO RECURSO - MATRÍCULA EM ESCOLA PARTICULAR - MENOR PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS - COMPETÊNCIA - VARA DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE - DIREITO À MATRÍCULA - RECONHECIMENTO. 1. A interposição de qualquer recurso, dentre os requisitos de admissibilidade, depende, também, do interesse da parte recorrente, que, por sua vez, decorre da sucumbência, isto é, do prejuízo ou gravame sofrido com determinada

decisão. 2. Tratando-se de matéria referente à negativa de ensino obrigatório ou de atendimento educacional especializado a menor portador de deficiência, nos termos do art. 208 do ECA, a competência será do Juizado da Infância e da Juventude, ainda que se trate de instituição de ensino privada. 3. As escolas particulares como as públicas são prestadoras de serviço público, de modo que a dignidade da pessoa humana não permite tratamento diferenciado dos alunos com necessidades especiais. (TJMG - Agravo de Instrumento-Cv 1.0105.15.004333-6/001, Relator(a): Des.(a) Renato Dresch , 4ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 26/11/2015, publicação da súmula em 03/12/2015)

CONVENÇÃO DE NOVA IORQUE SOBRE DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. CONSTITUCIONALIZAÇÃO. INCORPORAÇÃO. STATUS DE EMENCA CONSTITUCIONAL. DIREITO A EDUCAÇÃO. LIMITAÇÃO LEGAL OU ADMINISTRATIVA. IMPOSSIBILIDADE. COMPETÊNCIAS PRÁTICAS E SOCIAIS. FACILITAÇÃO E IGUALDADE NO SISTEMA DE ENSINO. MEIOS E MODOS MAIS ADEQUADOS. LINGUA DE SINAIS. EXISTÊNCIA DAS MEDIDAS DE APOIO NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO. VEDAÇÃO DE MATRÍCULA EM ESCOLA ESPECIAL. IMPOSSIBILIDADE.

-Com a constitucionalização da Convenção de Nova Iorque sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, cuja incorporação observou a sistemática estabelecida pelo art. 5º, parágrafo 3º, da Constituição Federal, é inadmissível qualquer tentativa infraconstitucional, mormente quando provinda de atos regulamentares ou administrativos, de restringir o conteúdo ou mesmo os direitos previstos no aludido Tratado Internacional.

-Segundo o Artigo 24, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade, mediante facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda, com a garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças 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.

-Conquanto, objetivando maior inclusão social, a educação da pessoa deficiente deva se desenvolver, preferencialmente nos estabelecimentos regulares de ensino, se afigura inviável, sob pena de se promover o retrocesso dos direitos sociais, que o Estado de Minas Gerais obste a matrícula de criança surda em escola especial, quando não demonstra a possibilidade de assegurar, de outra forma, todas as medidas de acesso referidas, dentre outros, na Convenção sobre Direitos de Pessoas com Deficiência. (TJMG - Ap Cível/Reex Necessário 1.0024.12.123302-7/001, Relator(a): Des.(a) Selma Marques , 6ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 29/07/2014, publicação da súmula em 12/08/2014)

CONSTITUCIONAL E ADMINISTRATIVO - AÇÃO CIVIL PÚBLICA - ALUNO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA - PRETENSÃO DE OBTER INTÉRPRETE PARA O ACOMPANHAMENTO DAS AULAS - PLAUSIBILIDADE - DIREITO CONSTITUCIONAL DE ACESSO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL GRATUITO E ESPECIALIZADO.

- É dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (CR, art. 208, III).

- Não caso em questão, não havendo professor da rede estadual devidamente habilitado e com domínio da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, apto a ministrar aulas ao impetrante, nem tendo o Estado de Minas Gerais apresentado qualquer outra solução possível, como a

matrícula em outra escola regular com serviço de apoio especializado ou a possibilidade de atendimento em classe, escola ou serviço especializado (art. 58, §§1º e 2º da Lei 9.394/96, supracitados), o educando tem o direito subjetivo, garantido constitucionalmente, de ser acompanhado por um intérprete, até a conclusão do ensino médio.

- A jurisprudência pátria vem entendendo que: a) é possível conceder liminar em ação civil pública sem prévia oitiva da pessoa jurídica de direito público, desde que não ocorra prejuízo aos bens e interesses do ente ou quando presentes os requisitos legais para a concessão da medida (STJ, AgRg no REsp 1372950/PB, Rel. Min. Humberto Martins, j.11/06/2013); b) não há óbice ao arbitramento de multa cominatória em desfavor da Fazenda Pública (STJ, AgRg no Ag 1.326.439/RJ, Rel. Min. Herman Benjamin, j. 07/10/2010). (TJMG - Agravo de Instrumento-Cv 1.0019.12.001932-8/001, Relator(a): Des.(a) Alyrio Ramos , 8ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 23/01/2014, publicação da súmula em 03/02/2014)

EMENTA: AGRAVO DE INSTRUMENTO - TRANSPORTE ESCOLAR - MENOR PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS - DIREITO À EDUCAÇÃO - GARANTIA CONSTITUCIONAL - RECURSO DESPROVIDO.

1. Nos termos da segunda parte do art. 522 do CPC, não se justifica a conversão do agravo de instrumento em retido quando a decisão que deferiu a providência é suscetível de causar à parte lesão grave e de difícil reparação. 2. A educação é direito de todos e dever do Estado, visando garantir o pleno desenvolvimento da pessoa e preparo para o exercício da cidadania. No caso de portadores de deficiência, é assegurado atendimento especializado, preferencialmente em rede de ensino público, conforme a previsão dos arts. 205 e 208 da Constituição Federal. 3. Presentes os requisitos legais, há que se confirmar a decisão que antecipou os efeitos da tutela, para determinar o fornecimento de transporte escolar seguro e adaptado ao menor agravado. 4. É dever dos entes estatais, em solidariedade, prestar o transporte escolar gratuito às crianças e adolescentes matriculados na rede pública de ensino. 5. Recurso conhecido e desprovido. (TJMG - Agravo de Instrumento-Cv 1.0024.12.073859-6/001, Relator(a): Des.(a) Raimundo Messias Júnior , 2ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 18/06/2013, publicação da súmula em 01/07/2013)

AÇÃO COMINATÓRIA - MATRÍCULA DE CRIANÇA DEFICIENTE EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO ESTADUAL ESPECIALIZADA - DIREITO FUNDAMENTAL - CASO CONCRETO DOS AUTOS - MEDIDA QUE ENCONTRA AMPARO NA LEI - PEDIDO JULGADO PROCEDENTE - SENTENÇA CONFIRMADA, EM REEXAME NECESSÁRIO.

- Cabe ao Estado assegurar, de maneira indiscutível e intransponível, o acesso das crianças à educação, garantindo tratamento adequado àquelas portadoras de necessidades especiais, em atenção aos princípios da isonomia e do melhor interesse da criança e ao direito fundamental a uma vida digna.

- Não se desconhece que, pela política de educação inclusiva agasalhada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/90), é direito das pessoas com deficiência não serem excluídas do sistema convencional de ensino por conta das suas necessidades especiais, devendo o Estado, assim, preferencialmente, proporcionar-lhes atendimento educacional especializado gratuito na rede regular de ensino. No entanto, nos termos do art. 58 desse mesmo diploma legal, a educação especial prestada na rede regular de ensino aos portadores de necessidades especiais exige, para que haja efetiva inclusão e integração do aluno deficiente, o oferecimento de certos serviços especiais e de uma estrutura adequada ao seu acolhimento, sem o que, naturalmente, o menor ficaria relegado a uma situação de desamparo e desigualdade, em completo desvirtuamento dos objetivos da lei.

- Nessa perspectiva, sopesadas as especificidades do caso concreto, determina-se a efetivação

da matrícula do adolescente portador de deficiências na instituição de ensino estadual especializada, com amparo na lei, a fim de se evitar possível piora em seu desenvolvimento psíquico e o agravamento de sua enfermidade, bem como, e principalmente, de se lhe proporcionar uma vida digna, de bem-estar. (TJMG - Ap Cível/Reex Necessário 1.0024.12.024940-4/002, Relator(a): Des.(a) Eduardo Andrade , 1ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 11/06/2013, publicação da súmula em 20/06/2013)

EMENTA: APELAÇÃO CÍVEL. COMARCA DE PATOS DE MINAS. PORTADOR DE DEFICIÊNCIA VISUAL. MÁQUINA DE ESCREVER EM BRAILLE. APRENDIZADO DA ESCRITA. DIREITO DE ACESSO À EDUCAÇÃO.

- Constitui direito subjetivo do portador de deficiência o acesso aos meios disponíveis, que não acarretem ônus desproporcionais ou inadequados, hábeis a suprir ou atenuar as limitações de que padece para lhe garantir igualdade de oportunidade de aprendizado.

- A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estabelecer ser dever do Poder Público facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino, cuidando, dentre outras medidas, a facilitação do aprendizado do Braille, garantindo que a educação seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo, e utilizando modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.

- As limitações do aprendizado da escrita pela menor portadora de deficiência visual devem ser atenuadas pelo fornecimento de máquina de escrever em Braille pelo ente público a que pertence a instituição de ensino em que se encontra matriculada.

- A necessidade do equipamento é contínua e freqüente, à semelhança do uso de material didático, não se impondo, porém, que ocorra a consolidação da propriedade em favor da criança, cabendo à Administração optar pela forma jurídica de utilização da coisa que atenda à conveniência administrativa desde que não haja lesão a direitos.

- Sentença reformada em parte. (TJMG - Apelação Cível 1.0480.11.009643-9/002, Relator(a): Des.(a) Heloisa Combat , 4ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 24/01/2013, publicação da súmula em 30/01/2013)

EMENTA: AGRAVO DE INSTRUMENTO - AÇÃO ORDINÁRIA - PESSOA COM PARALISIA CEREBRAL INFANTIL - ESCOLA ESPECIALIZADA - MATRÍCULA - INSTRUÇÃO PROBATÓRIA INSUFICIENTE - TUTELA ANTECIPADA - INDEFERIMENTO - RECURSO NÃO PROVIDO. 1. É dever do Estado assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, conforme disposto na Lei nº 13.146/2015. 2. Em que pesem as condições da agravante, diagnosticada com deficiência múltipla, decorrente de paralisia cerebral infantil, não há como conceder a tutela in initio, uma vez que necessária a instrução probatória para aferir se, de fato, a recorrente deve frequentar escola especializada ou a rede regular de ensino. 3. Recurso não provido. (TJMG - Agravo de Instrumento-Cv 1.0000.16.033567-5/001, Relator(a): Des.(a) Raimundo Messias Júnior , 2ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 19/09/2017, publicação da súmula em 21/09/2017)

EMENTA: APELAÇÃO CÍVEL - AÇÃO ORDINÁRIA - DIREITO À EDUCAÇÃO - MATRÍCULA EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO ESPECIALIZADA NO ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA - NECESSIDADE DE ATENDIMENTO EXCLUSIVO EM CLASSE ESPECIAL NÃO DEMONSTRADA - INFANTE QUE JÁ FREQUENTAVA ESCOLA REGULAR - PEDIDO JULGADO IMPROCEDENTE - RECURSO NÃO PROVIDO. 1. Os arts. 205 e 208, II, da Constituição Federal estabelecem que a educação é direito de todos e dever do Estado, sendo assegurado o atendimento especializado aos

portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. 2. O atendimento nas instituições exclusivamente voltadas para as pessoas com deficiência é reservado aos casos em que não seja possível a integração do indivíduo nas classes comuns (art. 58, § 2º, de Lei nº 9.394/96). 3. Diante da falta de comprovação da alegada necessidade de atendimento do infante exclusivamente em classe especial, aliada à demonstração de que ele já estava anteriormente matriculado e frequente em uma instituição de ensino regular, não merece acolhida a pretensão inicial de matrícula em instituição que atenda somente pessoas com deficiência. 4. Recurso não provido. (TJMG - Apelação Cível 1.0024.15.052813-1/001, Relator(a): Des.(a) Raimundo Messias Júnior , 2ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 14/07/2017, publicação da súmula em 21/07/2017)

EMENTA: AGRAVO DE INSTRUMENTO - AÇÃO CIVIL PÚBLICA - MATRÍCULA DE CRIANÇA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA FÍSICA - ATENDIMENTO ESPECIALIZADO - GARANTIA DO DIREITO CONSTITUCIONAL À EDUCAÇÃO. 1- A vedação da concessão da tutela antecipada, contida na Lei nº 8.437/92 e na Lei nº 9.494/97, deve ser excepcionada nos casos em que a negativa de concessão da medida antecipatória importar na prejudicialidade da própria demanda, porque haverá ofensa ao princípio da inafastabilidade da jurisdição; 2- É possível cominar multa contra a Fazenda Pública por descumprimento de obrigação de fazer; 3- A Constituição Federal/88 garante a todos o direito à educação, atribuindo à família, à sociedade e ao Estado, "com absoluta prioridade", a garantia ao direito à vida digna, com acesso à educação, à cultura e lazer à criança, ao adolescente e ao jovem; 4- A educação é direito da pessoa com deficiência, que deve ser garantido ao longo da vida, visando seu desenvolvimento; 5- Visando propiciar com que a pessoa com deficiência alcance o máximo de desenvolvimento possível, cabe ao Poder Público implementar sistema educacional inclusivo, por meio da oferta de serviços que elimine as barreiras e promovam a inclusão plena, inclusive com formação e disponibilização de professores para atendimento especializado. (TJMG - Agravo de Instrumento-Cv 1.0439.16.012417-8/001, Relator(a): Des.(a) Renato Dresch , 4ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 06/07/0017, publicação da súmula em 12/07/2017)

AGRAVO DE INSTRUMENTO - AÇÃO CIVIL PÚBLICA - MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL - FUNDAÇÃO EDUCACIONAL - COMPETÊNCIA - JUSTIÇA ESTADUAL - RECURSO APTO - ALUNO - NECESSIDADE ESPECIAL - MATRÍCULA - IGUALDADE DE CONDIÇÕES - TUTELA ANTICIPADA - REQUISITOS PRESENTES. 1. Compete à Justiça Estadual processar e julgar ação civil pública ajuizada pelo Ministério Público Estadual em face de fundação educacional, cuja discussão gira em torno do condicionamento da matrícula de pessoas portadoras de deficiência, aprovadas em processo seletivo da IES, ao pagamento de valores complementares à mensalidade regular. 2. Expostas as razões de fato e de direito a partir das quais o agravante entende deva ser reformada a decisão agravada, não há que se falar em inépcia do recurso. 3. Existindo verossimilhança na alegação do autor, de que a instituição ré desrespeita as regras especiais de proteção às pessoas portadoras de necessidades especiais, determinando que estas se matriculem em igualdade de condições com os alunos não portadores, bem como configurado o risco de lesão grave e de difícil reparação, defere-se o pedido de tutela antecipada formulado nos autos da ação civil pública. (TJMG - Agravo de Instrumento-Cv 1.0145.11.028553-6/001, Relator(a): Des.(a) Guilherme Luciano Baeta Nunes , 18ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 22/11/2011, publicação da súmula em 02/12/2011)

EMENTA: APELAÇÃO CÍVEL. REEXAME NECESSÁRIO. MENOR PORTADOR DE DEFICIÊNCIA. EDUCAÇÃO. DEVER DO ESTADO. CRITÉRIO ETÁRIO PARA

MATRÍCULA NO ENSINO FUNDAMENTAL. MANUTENÇÃO DA MATRÍCULA NO ENSINO INFANTIL. PRINCÍPIO DO MELHOR INTERESSE DO MENOR. RECURSO CONHECIDO E NÃO PROVIDO. SENTENÇA CONFIRMADA EM REEXAME NECESSÁRIO.

1. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, há de ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa (art. 205 da CR/88), em atenção aos princípios da igualdade de condições, liberdade de aprendizado, pluralismo de ideias, dentre outros (art. 206 da CR/88).

2. Além disso, o art. 208 da CR/88, em seus §§ 1º e 2º, estabelece que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito constitui direito público subjetivo, portanto, oponível à Administração, e o seu não-oferecimento, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

3. Em densificação ao comando constitucional, em homenagem ao princípio do melhor interesse do menor, o Estatuto da Criança e do Adolescente disciplina ser dever do Estado assegurar o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 54, III).

4. Não se ignora que, ao pretender a matrícula de menor portador de necessidades especiais no ensino fundamental, em razão do preenchimento do critério etário previsto na Lei Estadual nº 20.817/2013, o Município está objetivando o cumprimento das diretrizes legais previstas para implementação das políticas públicas educacionais, não se questionando, tampouco, a existência de políticas públicas voltadas ao atendimento de crianças portadoras de necessidades especiais no âmbito do ensino fundamental da municipalidade-ré.

5. Todavia, o direito fundamental à educação, que objetiva, primariamente, o desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo, sobretudo em se tratando de menor portador de necessidades especiais, não pode ser desconsiderado frente à avaliação burocrática feita pela Administração Pública, fundada unicamente em critério etário, em desatenção às características particulares do desenvolvimento da criança, amplamente descritas em relatórios subscritos por diversos profissionais que acompanham o infante.

6. Desse modo, inequívoca a necessidade do menor de ter garantida a manutenção da matrícula, por mais 1 (um) ano, na educação infantil, sobretudo quando referida medida, consideradas as peculiaridades do caso concreto, atende ao princípio do melhor interesse do infante. (TJMG - Ap Cível/Rem Necessária 1.0024.15.198957-1/001, Relator(a): Des.(a) Bitencourt Marcondes , 1ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 27/06/2017, publicação da súmula em 05/07/2017)

EMENTA: APELAÇÃO CÍVEL - AÇÃO ORDINÁRIA - DIREITO À EDUCAÇÃO - GARANTIA CONSTITUCIONAL - PORTADOR DE DEFICIÊNCIA - ENSINO REGULAR - PREFERÊNCIA - MATRÍCULA EM INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA - EXCEÇÃO COMPROVADA - LAUDO TÉCNICO COMPETENTE - MELHOR INTERESSE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.

- O texto constitucional garante que a educação é direito fundamental de todos e dever do Estado, pelo que este deve assegurar ensino igualitário, mormente as condições para o acesso e a permanência na escola, resguardando o desenvolvimento dos cidadãos.

- Não obstante a preferência pela inclusão das pessoas portadoras de deficiência na rede regular de ensino, quando não se mostrar viável a integração do estudante nesta, há que se excepcionar a regra geral a fim de se permitir, em caráter extraordinário, a utilização do ensino especial com fins no melhor interesse da criança e do adolescente, nos termos do art. 58, § 2º, da Lei nº 9.394/96, que firma as diretrizes e bases da educação nacional, em seu Capítulo V, bem como do próprio texto constitucional. (TJMG - Apelação Cível

1.0024.15.053488-1/001, Relator(a): Des.(a) Alice Birchal , 7ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 28/06/0017, publicação da súmula em 05/07/2017)

EMENTA: REEXAME NECESSÁRIO. APELAÇÃO CÍVEL. MATRÍCULA. DIREITO À EDUCAÇÃO. ESTABELECIMENTO DE ENSINO ESPECIAL. CONCLUSÃO EDUCAÇÃO BÁSICA.

Não obstante, no caso concreto, não há que se deferir a matrícula em educandário especializado em pessoas com deficiência intelectual quando já concluído a formação escolar. Sentença reformada, no reexame necessário. Prejudicado o recurso de apelação.

(TJMG - Apelação Cível 1.0024.14.321526-7/001, Relator(a): Des.(a) Albergaria Costa , 3ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 25/05/2017, publicação da súmula em 04/07/2017)

REEXAME NECESSÁRIO - APELAÇÃO CÍVEL - AÇÃO ORDINÁRIA - MATRÍCULA ESCOLAR PARA CONTINUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL - RESTRIÇÃO ETÁRIA - IMPOSSIBILIDADE - DIREITO À EDUCAÇÃO - CARÁTER CONSTITUCIONAL - ISONOMIA - DIMENSÃO MATERIAL - CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA - Nos moldes do art. 205, da CRFB/88, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo certo que a preocupação do constituinte foi com o pleno desenvolvimento das pessoas, não havendo que se falar em restrição etária para ingresso/continuidade em etapa escolar.

- A negativa a uma criança de continuar na Educação Infantil pelo exclusivo fato de já ter alcançado idade suficiente para frequentar o 1º ano do Ensino Fundamental viola os princípios da legalidade e da isonomia. (TJMG - Ap Cível/Rem Necessária 1.0024.15.137940-1/001, Relator(a): Des.(a) Wilson Benevides , 7ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 25/04/2017, publicação da súmula em 05/05/2017)

REEXAME NECESSÁRIO - APELAÇÃO CÍVEL - AÇÃO ORDINÁRIA - MATRÍCULA ESCOLAR PARA CONTINUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL - RESTRIÇÃO ETÁRIA - IMPOSSIBILIDADE - DIREITO À EDUCAÇÃO - CARÁTER CONSTITUCIONAL - ISONOMIA - DIMENSÃO MATERIAL - CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA - Nos moldes do art. 205, da CRFB/88, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo certo que a preocupação do constituinte foi com o pleno desenvolvimento das pessoas, não havendo que se falar em restrição etária para ingresso/continuidade em etapa escolar.

- A negativa a uma criança de continuar na Educação Infantil pelo exclusivo fato de já ter alcançado idade suficiente para frequentar o 1º ano do Ensino Fundamental viola os princípios da legalidade e da isonomia. (TJMG - Ap Cível/Rem Necessária 1.0024.15.137940-1/001, Relator(a): Des.(a) Wilson Benevides , 7ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 25/04/2017, publicação da súmula em 05/05/2017)

EMENTA: AGRAVO DE INSTRUMENTO - AÇÃO ORDINÁRIA - DIREITO À EDUCAÇÃO - GARANTIA CONSTITUCIONAL - PORTADOR DE DEFICIÊNCIA - ENSINO REGULAR - PREFERÊNCIA - MATRÍCULA EM INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA - INSTRUÇÃO PROBATÓRIA INSUFICIENTE - AUSÊNCIA DOS REQUISITOS LEGAIS.

- O texto constitucional garante que a educação é direito fundamental de todos e dever do Estado, pelo que este deve assegurar ensino igualitário, mormente as condições para o acesso e a permanência na escola, resguardando o desenvolvimento dos cidadãos.

- Cabe ao Estado proporcionar acesso à educação especializada às pessoas portadoras de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino e, na hipótese de impossibilidade

dela, eles serão recebidos em instituições que prestem serviços excepcionais. (TJMG - Agravo de Instrumento-Cv 1.0000.15.096004-5/001, Relator(a): Des.(a) Alice Birchall, 7ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 02/08/2016, publicação da súmula em 08/08/2016)

EMENTA: APELAÇÃO CÍVEL - MANDADO DE SEGURANÇA - ACESSO DE PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA - DISPOSIÇÕES LEGAIS A RESPEITO - OBRIGAÇÃO CONCORRENTE DO ESTADO E DAS ESCOLAS PARTICULARES - EDUCAÇÃO SUPLEMENTAR DE PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS - MATRÍCULA DO MESMO EM EDUCANDÁRIO PÚBLICO VOCACIONADO AO ENSINO DE DEFEICIENTE VISUAL - DESNECESSIDADE - CUSTEIO E RATEIO DAS DESPESAS DECORRENTES DA ADEQUAÇÃO DE ESCOLA PARTICULAR AO ACESSO DE PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA - IRRELEVÂNCIA PARA O DESLINDE DA CAUSA - SENTENÇA MONOCRÁTICA MANTIDA

- A educação inclusiva é um dever não só do estado, mas também as escolas particulares, com supedâneo do disposto na Lei nº 9.394/1996, alterada pela Lei nº 12.796/2013, do Decreto nº 7.611/2011, do Decreto nº 3.956 (que validou a Convenção Interamericana assinada pela República Federativa do Brasil, que prevê a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de necessidades especiais) e dos artigos 206 e 208/209 da Constituição da República, de 1988.

- O portador de deficiência visual não está obrigado a se matricular, suplementarmente, em educandário público vocacionado ao ensino de portadores de necessidades especiais, quando é sabido que a escola particular em que o mesmo estuda está obrigada a lhe garantir o acesso à educação inclusiva

- A alegação de que a adequação de escola particular ao acesso do portador de necessidades especiais aumenta os custos da mesma, fazendo com que os mesmos sejam rateados entre os demais integrantes de seu corpo discente é irrelevante e impertinente à matéria debatida nos autos. (TJMG - Ap Cível/Reex Necessário 1.0148.14.002790-2/004, Relator(a): Des.(a) Rogério Medeiros, 13ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 03/03/2016, publicação da súmula em 11/03/2016)

EMENTA: REEXAME NECESSÁRIO - APELAÇÃO CÍVEL - DIREITO À EDUCAÇÃO - CRIANÇA PORTADORA DE AUTISMO - MATRÍCULA EM ESCOLA DE ENSINO ESPECIAL - OBRIGAÇÃO DE FAZER DO MUNICÍPIO - MULTA - POSSIBILIDADE.

1 - "A competência da Vara da Infância e da Juventude é absoluta e justifica-se pelo relevante interesse social e pela importância do bem jurídico a ser tutelado nos termos do art. 208, VII do ECA, bem como por se tratar de questão afeta a direitos individuais, difusos ou coletivos do infante, nos termos dos arts. 148, inciso IV, e 209, do Estatuto da Criança e do Adolescente. Precedentes do STJ." (REsp 1486219/MG, Rel. Ministro Herman Benjamin, Segunda Turma, DJe 04/12/2014)

2 - O dever do Município com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento pleno às pessoas com necessidades especiais que necessitem do exercício de atividades específicas para seu desenvolvimento, em observância ao texto constitucional do art. 208, III. (TJMG - Ap Cível/Reex Necessário 1.0702.13.062960-4/002, Relator(a): Des.(a) Jair Varão, 3ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 03/12/2015, publicação da súmula em 27/01/2016)

APELAÇÃO CÍVEL. AÇÃO CIVIL PÚBLICA OBJETIVANDO (I) A DECLARAÇÃO DE NULIDADE DE CLÁUSULA DO CONTRATO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS; (II) A DISPONIBILIZAÇÃO DE PROFESSOR AUXILIAR (SEGUNDO PROFESSOR) INTÉRPRETE DE LIBRAS; (III) A ABSTENÇÃO DE

COBRANÇA EXCLUSIVA NA MENSALIDADE, REFERENTE À CONTRATAÇÃO DE SEGUNDO PROFESSOR E (IV) A EXTENSÃO DOS EFEITOS DA SENTENÇA AOS DEMAIS EDUCANDOS EM SITUAÇÃO SIMILAR. SENTENÇA DE PROCEDÊNCIA. INSURGÊNCIA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DEMANDADA. APLICAÇÃO DO ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (LEI N. 13.146/2015), QUE OBRIGA ESCOLAS PRIVADAS A RECEBEREM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SEM A COBRANÇA DE VALORES ADICIONAIS. "A Lei nº 13.146/2015 indica assumir o compromisso ético de acolhimento e pluralidade democrática adotados pela Constituição ao exigir que não apenas as escolas públicas, mas também as particulares deverão pautar sua atuação educacional a partir de todas as facetas e potencialidades que o direito fundamental à educação possui e que são densificadas em seu Capítulo IV." (STF, ADI n. 5357 MC-Ref / DF, Relator(a): Min. EDSON FACHIN, Julgamento: 09/06/2016, Órgão Julgador: Tribunal Pleno). O atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, valendo-se dos meios pedagógicos adequados ao seu desenvolvimento, deve ser facilitado pelas instituições de ensino públicas e privadas e, embora demande atenção especial com impacto no custo do ensino, deve ser absorvido pelo conjunto da comunidade escolar, em observância aos princípios da isonomia e da solidariedade. RECURSO CONHECIDO E DESPROVIDO. (TJSC, Apelação Cível n. 0900041-85.2014.8.24.0040, de Laguna, rel. Des. Vera Lúcia Ferreira Copetti, Quarta Câmara de Direito Público, j. 07-12-2017).

Ementa: Agravo de instrumento. Mandado de segurança. Preliminar de incompetência. Rejeitada. Mérito. Educação infantil. Criança com deficiência. Negativa de matrícula. Sesc. 1. Sendo entidade de natureza privada, o Sesc não atrai a competência da justiça federal. Cabe, portanto, à justiça estadual julgar o mandado de segurança. Preliminar de incompetência rejeitada; 2. No mérito, cabe decidir se o Sesc, ao negar a matrícula no ensino infantil para criança com necessidades especiais, feriu ou não direito líquido e certo dela; 3. Com efeito, não há dúvida sobre a política inclusiva trazida pela Convenção das Nações Unidas sobre Pessoas com Deficiência, pela Declaração de Salamanca e pelo próprio Regimento Interno do SESC. Tais normas devem ser obedecidas tanto pelo Poder Público quanto pelas entidades privadas; 4. Ademais, a Convenção das Nações Unidas sobre Pessoas com Deficiência foi incorporada ao ordenamento jurídico nacional como emenda constitucional, por ter seguido a forma prescrita pelo art. 5º, §3º da Constituição Federal; 5. Assim, a conduta do Sesc de negar a matrícula do impetrante em decorrência de suas necessidades especiais é inconstitucional e discriminatória, ferindo direito líquido e certo do menor. Deve ser mantida, portanto, a decisão agravada, que, liminarmente, declarou o direito do impetrante de se matricular na educação infantil do Sesc; 6. Negado provimento ao agravo de instrumento. (TJ-PE - Agravo de Instrumento AI 3726029 PE (TJ-PE) Data de publicação: 02/06/2015).