

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
MESTRADO EM DIREITO**

NATALIA ALBERTON DORIGON

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM
DEFICIÊNCIA: uma análise sobre a inclusão escolar de estudantes com
deficiência na rede pública municipal de Orleans/SC no período de 2013 a 2019**

CRICIÚMA/SC

2020

NATALIA ALBERTON DORIGON

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM
DEFICIÊNCIA: uma análise sobre a inclusão escolar de estudantes com
deficiência na rede pública municipal de Orleans/SC no período de 2013 a 2019**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Direito

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo de Souza Vieira
Coorientador: Prof. Dr. João Pedro Schmidt
(PPGD/UNISC)

CRICIÚMA/SC

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

D697d Dorigon, Natalia Alberton.

O direito à educação de crianças e adolescentes com deficiência: uma análise sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência na rede pública municipal de Orleans/SC no período de 2013 a 2019 / Natalia Alberton Dorigon. - 2020.

1353 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Direito, Criciúma, 2020.

Orientação: Reginaldo de Souza Vieira.

Coorientador: João Pedro Schmidt.

1. Direito à educação. 2. Estudantes com deficiência - Educação - Orleans (SC). 3. Inclusão escolar - Orleans (SC). 4. Crianças e adolescentes - Educação - Orleans (SC). 5. Políticas públicas. I. Título.

CDD 23. ed. 342.1637

NATALIA ALBERTON DORIGON

“O DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA: uma análise sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência na rede pública municipal de Orleans/SC no período de 2013 a 2019”

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Direito no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 18 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Reginaldo de Souza Vieira
Coordenador adjunto do PPGD



Prof. Dr. André Viana Custódio
(Membro Externo –UNISC)



Prof. Dr. Ismael Francisco De Souza
(Membro PPGD - UNESC)



Natalia Alberton Dorigon
(Discente)

Dedico esta dissertação à minha filha, Maria,
meu eterno e verdadeiro amor.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, à Ele, o nosso Senhor, Deus, por vigiar e guiar meus caminhos e por cuidar daqueles que tanto me ajudaram nessa fase da minha vida.

Ao meu Orientador, Prof. Dr. Reginaldo de Souza Vieira, por todos os ensinamentos e oportunidades. Além de professor e orientador, foi um alicerce, que sempre utilizou as palavras corretas para tranquilizar-me, buscando sempre, acima de tudo, preocupar-se primeiramente com nosso bem-estar. Obrigada pelo carinho e por confiar em mim.

Aos meus pais – Nery Dorigon e Jucinéia Alberton Dorigon, que, mesmo com pouco estudo, sempre me ensinaram o valor da persistência e do esforço. Eu sou muito orgulhosa de vocês.

Ao meu companheiro, Israel, pelo companheirismo e apoio emocional e financeiro, sem isso seria não possível concretizar esse sonho.

Aos professores do PPGD, por compartilhar todos os conhecimentos e experiências conosco. Especialmente ao professor Ismael, por ajudar-me na organização das ideias e estruturação da pesquisa.

Aos colegas do programa, que direta ou indiretamente contribuíram para o alcance desse trabalho. Obrigada pelo companheirismo, pelo apoio e pelas experiências trocadas. O Mestrado foi uma importante etapa da minha vida acadêmica e profissional, mas também contribuiu significativamente para minha vida pessoal, principalmente pelas amizades feitas nesse período, algumas que certamente serão preservadas por toda a vida.

À minha irmã, Thainá, por estar sempre presente, cuidando de mim e, principalmente, do meu bem mais precioso, minha filha. A sua ajuda foi primordial para conclusão desse trabalho.

À minha sogra, Marcia, que nunca disse não, nas inúmeras vezes em que solicitei sua ajuda.

Agradeço, ainda, à minha filha, Maria, meu amor eterno. Em que pese os momentos de ausência, foi por ela que uni forças para finalizar esse trabalho.

“Se a mais prejudicada das pessoas possui uma habilidade, então todas as pessoas podem aprender, mas cada uma de uma maneira diferente das outras.”

Romeu Kazumi Sasaki

RESUMO

O presente trabalho trata sobre o direito à educação e a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência na rede pública e regular de ensino, tendo como objetivo central investigar quais as principais dificuldades para a efetiva inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência na rede pública municipal de Orleans/SC à luz do direito humano e social à educação previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. A escolha pelo tema decorre da importância do assunto e da necessidade de trazer para o debate acadêmico as dificuldades que distanciam a proteção normativa da educação na prática, buscando de alguma forma contribuir com algumas observações para amenizar os entraves. É impressionante a força de vontade que crianças e adolescentes com deficiência possuem para aprender, por isso amenizar as dificuldades enfrentadas na prática educacional é urgente. A educação é direito de todos(as), protegido internacional e nacionalmente, assim como o acesso em igualdade de oportunidades ao ensino regular, por isso, a hipótese questionada é quais são as principais dificuldades para garantir a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência na rede pública municipal de Orleans/SC à luz do direito à educação previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988? O percurso metodológico utilizado na presente pesquisa foi o método hipotético-dedutivo e, de procedimento, estudo monográfico e técnica de pesquisa bibliográfica e documental indireta. Para coleta de informações de campo, utilizou-se do procedimento da entrevista, que foram realizadas, de forma semiestruturadas, junto a três escolas municipais de educação básica com ensino fundamental I e II de Orleans/SC, entrevistando-se Diretores(as) e professores(as) das três escolas. Os resultados obtidos com a pesquisa, em especial com a pesquisa de campo, demonstra que, mesmo diante de todo o aparato normativo prevendo o acesso pleno e efetivo à educação, ainda persistem violações de direitos em face de estudantes com deficiência, caracterizado principalmente pela ausência do segundo professor, pela falta da capacitação e formação continuada dos docentes, pela insuficiência de material pedagógico de apoio, pela falta de acessibilidade física e atitudinal, que representam as principais dificuldades para garantir o acesso pleno e igualitário de crianças e adolescentes com deficiência à educação pública regular.

Palavras-chave: Educação. Criança e Adolescente. Pessoa com Deficiência. Inclusão Escolar. Políticas Públicas.

ABSTRACT

The present work deals with the right to education and school inclusion of children and adolescents with disabilities in the public and regular school system, having as its main objective to investigate the main difficulties for the effective school inclusion of children and adolescents with disabilities in the public system. city of Orleans/SC in the light of the human and social right to education provided for in the Constitution of the Federative Republic of Brazil of 1988. The choice for the theme stems from the importance of the subject and the need to bring to the academic debate the difficulties that distance normative protection of education in practice, seeking to somehow contribute with some observations to alleviate the obstacles. The will power that children and adolescents with disabilities have to learn is impressive, which is why alleviating the difficulties faced in educational practice is urgent. Education is everyone's right, protected internationally and nationally, as well as equal access to regular education, so the questioned hypothesis is what are the main difficulties to ensure the school inclusion of children and adolescents with disabilities in the municipal public network of Orleans/SC in light of the right to education provided for in the Constitution of the Federative Republic of Brazil of 1988? The methodological approach used in this research was the hypothetical-deductive method and, of procedure, monographic study and indirect bibliographic and documentary research technique. To collect field information, the interview procedure was used, which were carried out, in a semi-structured way, with three municipal schools of basic education with elementary education I and II in Orleans/SC, interviewing Principals and teachers of the three schools. The results obtained with the research, especially with the field research, demonstrate that, even in the face of all the normative apparatus providing full and effective access to education, rights violations still persist in the face of students with disabilities, mainly characterized by the absence of the second teacher, due to the lack of training and continuing education of teachers, the insufficiency of pedagogical support material, the lack of physical and attitudinal accessibility, which represent the main difficulties to ensure full and equal access to education for children and adolescents with disabilities regular public service.

Keywords: Education. Children and adolescents. Persons with Disabilities. School Inclusion. Public Policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADORE	Associação de Deficientes de Orleans e Região
PMO	Prefeitura Municipal de Orleans
NAPPB	Núcleo Apoio Pedagógico e Produção Braille
CFRB	Constituição da República Federativa do Brasil
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA À LUZ DA TEORIA DA PROTEÇÃO INTEGRAL	20
2.1 A DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO HISTÓRICO DESDE A EXCLUSÃO À INCLUSÃO	20
2.2 A DEFICIÊNCIA SOB A PERSPECTIVA CONCEITUAL, DIMENSIONAL E TIPOLOGICA	27
2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE GARANTIA DOS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	36
2.4 A INCLUSÃO EDUCACIONAL SOB OS ASPECTOS DA TEORIA DA PROTEÇÃO INTEGRAL	43
3 O DIREITO À EDUCAÇÃO	48
3.1 A EDUCAÇÃO E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS ADOLESCENTES	48
3.2 A CONSTITUCIONALIZAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL E SOCIAL À EDUCAÇÃO	53
3.3 O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO INTERNACIONAL	61
3.4 O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO NACIONAL	67
4. A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ORLEANS/SC	77
4.1 DESCRIÇÃO DO MUNICÍPIO DE ORLEANS/SC	78
4.2 OS PROGRAMAS DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA PÚBLICO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE ORLEANS/SC	79
4.3 AS DIFICULDADES OBSERVADAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE ORLEANS/SC	87
4.4 OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DAS GARANTIAS FUNDAMENTAIS À INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE ORLEANS/SC	102
5 CONCLUSÃO	109
REFERÊNCIAS	114

APÊNDICES	123
-----------------	-----

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca analisar as dificuldades enfrentadas na prática para efetivar a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência na rede pública e regular de ensino.

A inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência é um assunto extremamente relevante, tendo em vista que o direito social fundamental à educação ainda é objeto de violações, sendo necessária a discussão acerca das ações de políticas públicas no âmbito da educação escolar.

Entende-se que o presente trabalho poderá contribuir e incentivar ações de inclusão, identificando a realidade das Políticas Públicas de inclusão escolar nas escolas municipais de Orleans/SC, buscando-se apontar alternativas para atender as necessidades das crianças e adolescentes com deficiência e amenizar os entraves observados nesse processo.

O tratamento e proteção das pessoas com deficiência ao longo da humanidade foram diversas, no princípio, prevalecia a prática da exclusão social das Pessoas com Deficiência que, por algum motivo, não pareciam pertencer à maioria da população, posteriormente, (século XVIII), passou-se ao atendimento segregado, em centros e instituições, já no século XIX e XX, praticava-se a integração social, com a integração das pessoas com deficiência no convívio social, mas sem que a sociedade sofresse alterações significativas. Os movimentos pela inclusão, (século XX e XXI), é adotado a fim de incluir e modificar os padrões estabelecidos.

No Brasil, o número de pessoas com algum tipo de deficiência é muito significativo. De acordo com o último censo demográfico, realizado em 2010, estima-se que são mais de 45 milhões de brasileiros que possuem algum tipo de deficiência (IBGE, 2010), entretanto, esse número atualmente pode ser muito superior, já que em 2010 não foi considerado como deficiência: o autismo, neurose, esquizofrenia e psicose (IBGE, 2010). Além disso, conforme expectativas para o Censo 2020, é preciso incluir questões que abarquem o conceito de deficiência apresentado pela Lei Brasileira de Inclusão, Lei n. 13.146/2015.

É importante tratar aqui sobre o conceito adotado para definir “deficiência” e “pessoa com deficiência”, pois, após muito anos de exclusões e violações de direitos, houve um fortalecimento da proteção jurídica dos direitos das pessoas com

deficiência. Especialmente em relação à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009, que vem com a finalidade de garantir que pessoas com deficiência possam vir a gozar de seus direitos em igualdade de condições, sem qualquer tipo de discriminação (BRASIL, 2009).

Nos termos do artigo inaugural da Convenção, pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2019).

Em 2015, é aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, e referida legislação vem fortalecer a proteção dos direitos das pessoas com deficiência, quando, então, o Brasil adota com mais relevância o modelo biopsicossocial. A principal contribuição dessa reestruturação do conceito, é buscar alterar o paradigma da visão sobre a deficiência.

A deficiência deixa de ser vista como uma questão médica, passando para um modelo social dos direitos humanos. De acordo com essa nova conceituação, a deficiência representa uma interação entre as dificuldades funcionais do corpo humano e os entraves impostos pelo ambiente social não inclusivo. A deficiência recebe um novo significado quando se adota a reformulação do conceito, com a aceitação da sociedade em respeitar as diferenças como parte da sociedade.

Nesse ponto, também houve uma reestruturação do termo utilizado para identificar as pessoas com deficiência. É comum encontrar as expressões pessoas deficientes, excepcionais, especiais, pessoas com necessidades especiais, portadoras de necessidades especiais, portadores de deficiência. Mas, referidas expressões devem ser evitadas. Pois, a pessoa possui uma deficiência, mas as necessidades especiais que impõem são as barreiras atitudinais, estruturais, arquitetônicas. Dessa forma, é preciso evitar termos que vinculem unicamente a deficiência aquele que a possui.

A educação é um direito humano social e fundamental que contribui para a emancipação do indivíduo e responsável pelas oportunidades que surgirão em sua vida, representando forte incidência sobre o futuro profissional, cultural e social de todos. Além do que, possui importância fundamental e estratégica na formação da

personalidade e do caráter do ser humano, pois contribui na construção dos valores indispensáveis para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho.

Com acesso à educação, as crianças e adolescentes passam a compreender a importância da igualdade de oportunidades, a necessária busca por transformações e a luta por condições mais dignas. Para garantir o acesso à educação, estudantes com deficiência precisam estar incluídos nas escolas, na sala de aula, no transporte público, com acesso pleno a todas as atividades educacionais.

A inclusão que se defende é aquela representada pela elaboração e reestruturação de ambientes que respeitem a diferença dos outros, de modo que todos possam participar de forma igualitária, gozando de direitos sociais, políticos e culturais. Para isso, precisa-se da revisão e reorganização das concepções e métodos educacionais.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, intitulada Lei Brasileira da Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, busca garantir a implantação da educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de educação, nos âmbitos público e privado (BRASIL, 2015). Nos termos da LBI, deve ser assegurado um sistema educacional inclusivo 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 (BRASIL, 2015).

A Constituição Federal, assim como a Lei Brasileira de Inclusão, prevê que 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 (BRASIL, 1988, 2015).

Para efetivar a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência nas escolas públicas e regulares de ensino, precisa-se que todos os envolvidos nesse processo reconheçam suas obrigações e as cumpram com eficiência, seja o Estado, os profissionais do sistema educacional, a família ou a sociedade civil em geral.

O acesso de todos à educação é defendido e protegido legalmente, mas ainda se presencia uma realidade de salas superlotadas, má formação dos professores, projetos pedagógicos ultrapassados e estrutura física precária, o que, infelizmente, dificulta o aprendizado de qualquer criança, especialmente, das que apresentam alguma deficiência.

A inclusão escolar para estudantes com deficiência ainda não é plena e efetiva, logo, a pergunta central da pesquisa se pauta na seguinte indagação: Quais são as principais dificuldades para garantir a efetiva inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência na rede pública municipal de Orleans/SC à luz do direito à educação previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988?

O objetivo geral da pesquisa é investigar quais são as principais dificuldades para a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência na rede pública municipal de Orleans/SC à luz do direito à educação previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Como objetivos específicos, a pesquisa se propõe a compreender a educação inclusiva e seus objetivos sob os aspectos da Teoria da Proteção Integral, estudar o direito à educação, sua história e interfaces, assim como seu reconhecimento constitucional como direito humano e social e sua regulamentação no âmbito internacional e nacional e, por fim, identificar as principais dificuldades para a inclusão escolar de estudantes com deficiência no ensino fundamental da rede pública municipal de Orleans/SC no período de 2013 a 2019.

A justificativa da pesquisa está pautada na importância do tema apresentado, o qual merece toda atenção vez que ainda há muitos obstáculos que dificultam o acesso e a permanência de crianças e adolescentes com deficiência nas escolas regulares, principalmente da rede pública. Além da importância da temática, é necessário trazer para o debate acadêmico assuntos que são relevância em nossa sociedade, dentre eles a temática aqui proposta. É necessário discutir as dificuldades que entram o processo educacional e inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência, buscando de alguma forma contribuir para amenizar as lacunas existentes entre a letra da lei e a inclusão escolar na prática. É admirável a vontade que as crianças e adolescentes possuem de aprender, mesmo diante das dificuldades impostas pela deficiência e pelas barreiras física e atitudinais existentes, por isso tudo que venha para contribuir nesse processo é urgente e relevante.

A escolha pela análise da inclusão escolar na rede pública municipal de Orleans/SC se deu pela proximidade que a pesquisadora possui com referido município, já que é seu local de residência e pela maior disponibilidade de acesso às informações junto à rede pública municipal de educação da cidade.

A pesquisa insere-se na linha de pesquisa do Programa “Direitos, Sociedade e Estado”, bem como na linha de pesquisa do orientador do presente trabalho, Prof. Dr. Reginaldo de Souza Vieira, pois aborda direitos fundamentais e sociais de pessoas com deficiência. A dissertação alinha-se ainda ao grupo de pesquisa Núcleo de Pesquisa em Estado, Política e Direito – NUPED, coordenado pelo Prof. Dr. Reginaldo de Souza Vieira.

Além de identificar as principais dificuldades para garantir o acesso pleno à educação a crianças e adolescentes com deficiência, almeja-se com este estudo contribuir e incentivar ações de inclusão, identificando a realidade das Políticas Públicas de inclusão escolar nas escolas municipais de Orleans/SC, buscando-se apontar alternativas para atender as necessidades de crianças e adolescentes com deficiência e amenizar os entraves observados nesse processo

O percurso metodológico utilizado na presente pesquisa foi o método hipotético-dedutivo. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 95) o método hipotético-dedutivo parte de um problema, ao qual se oferece uma espécie de solução provisória, um teoria-tentativa, passando-se depois a criticar a solução, visando eliminar o erro, dando surgimento a novos problemas. O método de procedimento foi monográfico, o qual segundo (MARCONI, LAKATOS, 2003, p. 108) “consiste no estudo de determinados indivíduos, profissões, condições, instituições, grupos ou comunidades, com a finalidade de obter generalizações”.

A técnica de pesquisa utilizada foi bibliográfica e documental indireta. A pesquisa bibliográfica foi realizada junto à biblioteca da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Banco de Teses de Dissertações da CAPES, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a base de dados do Scielo e do Portal Periódicos da CAPES, bem como as publicações sobre o tema nas revistas brasileiras qualificadas no *Qualis*.

A pesquisa de campo, autorizada pelo Secretário Municipal de Educação de Orleans e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade do Extremo Sul Catarinense por meio do parecer n. 3.768.373. Para seleção do município pesquisado, considerou-se o domicílio da pesquisadora. O objetivo da pesquisa de campo tem como referência as práticas locais no processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência no ensino regular da rede pública municipal. O instrumento utilizado para a realização da pesquisa foi: entrevista, com vistas a compreender questões práticas e rotineiras

sobre o acesso e a permanência de crianças e adolescentes com deficiência no ensino regular público no município.

Com o auxílio do Secretário Municipal de Educação, definiu-se que a pesquisa abrangeria as escolas com maior número de alunos e que englobam o ensino fundamental I e II, que são 03 (três), EEB Martha Cláudio Machado, situada na área rural do município, na localidade de Brusque do Sul, EEB Leopoldo Hannoff, situada na área rural, localidade de Barracão e EEB Conego Santos Sprícigo, situada na área urbana, no bairro Alto Paraná.

Na EEB Martha Claudio Machado foi realizada a entrevista com a direção no dia 06 de julho de 2020 e a entrevista com uma professora foi realizada no dia 15 de julho de 2020. Na EEB Leopoldo Hannoff foi realizada a entrevista com a direção e com uma professora no dia 09 de julho de 2020. Na EEB Conego Santos Sprícigo foi realizada a entrevista com a direção no dia 13 de julho de 2020, já com o professor foi realizada no dia 16 de julho de 2020.

Na fase inicial do presente trabalho, o projeto era, além das entrevistas, realizar um grupo focal com pais de alunos das respectivas escolas, entretanto, devido o avanço da Pandemia causada pelo novo coronavírus – Covid 19, a fim de evitar o risco de contágio, foi necessário restringir a pesquisa, decidindo-se por não realizar a entrevista com os pais de estudantes, o grupo focal, prezando pela segurança de todos os envolvidos, o que poderá certamente ser retomado em um outro trabalho futuro.

No momento da entrevista foi entregue a documentação que consiste no termo de consentimento livre e esclarecido do participante, constando um resumo com os dados do estudo, bem como os objetivos da pesquisa. Todos os participantes foram muito receptivos e responderam com sinceridade tudo que lhes foi perguntado, o que garante informações mais claras sobre a prática educacional nas escolas da rede pública municipal.

Nas três escolas, o ensino abrange a educação infantil ou pré-escola, na qual os alunos iniciam com idade de aproximadamente 4 anos, e o ensino fundamental, dividido em fundamental I e fundamental II, que abrange 1º ao 9º ano.

Foram realizadas entrevistas com representantes da direção escola, sendo atualmente todas diretoras e foi entrevistado também um representante da classe dos

professores de cada escola, que foram indicados pela direção e escolhidos devido o maior tempo de experiência na educação regular.

A presente pesquisa está dividida em 3 (três) capítulos. O primeiro capítulo do trabalho, intitulado “A educação inclusiva à luz da Teoria da Proteção Integral” contempla a deficiência no contexto histórico e o processo de eliminação, exclusão, segregação e inclusão da pessoa com deficiência, é levantada a deficiência sob a perspectiva conceitual, dimensional e tipológica, abordando-se a educação inclusiva e seus objetivos e as políticas públicas educacionais, a teoria da proteção integral e a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência, apontando o percurso até o reconhecimento da inclusão de crianças e adolescentes com deficiência nas escolas regulares.

No segundo capítulo, por sua vez, aborda-se a proteção normativa do direito à educação o reconhecimento do direito humano e social à educação, apontando como a educação influencia no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. A constitucionalização do direito social à educação, fazendo uma construção histórico do reconhecimento constitucional do direito à educação. O direito à educação das pessoas com deficiência no âmbito internacional, nas Convenções e Tratados de Direitos Humanos e ainda o direito à educação das pessoas com deficiência no âmbito nacional, trazendo apontamentos sobre a legislação brasileira que assegura o direito de crianças e adolescentes com deficiência estarem matriculados e frequentando o ensino regular.

Por fim, o terceiro capítulo, A inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência na rede pública municipal de Orleans/SC, analisa-se os dados obtidos com a pesquisa de campo. A fim de atender ao objetivo central da pesquisa, imprescindível verificar na prática, pelos conhecimentos e experiências de quem vive a realidade, por isso foram realizadas entrevistas com a direção e docentes de três escolas públicas da rede municipal de Orleans/SC.

2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA À LUZ DA TEORIA DA PROTEÇÃO INTEGRAL

Este capítulo trata da Educação Inclusiva sob a perceptiva da Teoria da Proteção Integral, apresentando, inicialmente, uma síntese histórica sobre os caminhos do reconhecimento da inclusão da pessoa com deficiência e sua interação com a sociedade, traçando sua trajetória desde à época em que a exclusão era a única forma de tratamento recebido por essas pessoas, posteriormente a segregação e a transição da integração até a inclusão social. Aborda a evolução conceitual e terminológica de deficiência, fazendo uma abordagem dimensional e demográfica.

Trata, ainda, sobre o reconhecimento social e jurídico das crianças e dos adolescentes com deficiência no Brasil e o acesso à educação, abordando, especialmente, os fundamentos e objetivos da educação inclusiva, nos termos da Declaração de Salamanca, das Convenções Internacionais e da Constituição Federal. No fim do capítulo, aborda-se o papel das políticas públicas no processo de inclusão social e educacional e a inclusão escolar sob os preceitos da Teoria da Proteção Integral.

2.1 A DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO HISTÓRICO DESDE A EXCLUSÃO À INCLUSÃO

A pessoa com deficiência possui proteção jurídica internacional e tratamento especial no ordenamento jurídico brasileiro, sendo vedado qualquer forma de negligência ou discriminação em razão da deficiência. Mas, nem sempre foi assim. Em razão da deficiência apresentada, muitas pessoas já foram vítimas de atrocidades e das mais variadas formas cruéis e desumanas de exclusão. Historicamente, pessoas com deficiência eram sacrificadas ou abandonadas, seja por questões de sobrevivência, crença ou religiosidade.

O mais cruel é pensar que crianças com deficiência eram abandonadas, largadas à própria sorte pelos próprios familiares. Fato este muito comum na cultura indígena, onde crianças com deformidades físicas, ao nasceram, eram imediatamente rejeitadas para não atraírem maldição para a tribo, abandonadas em matas ou montanhas, quando não sacrificadas nos chamados rituais de purificação (FIGUEIRA, 2013 p. 10). Além disso, a questão da força física também é um fator que reforçava a

política de exclusão entre os indígenas, eram eliminados todos aqueles que não atendiam os padrões e modelos pré-estabelecidos pela tribo (FIGUEIRA, 2013, p.10).

Silva (2015) explica que nos tempos remotos, em Roma, as crianças com deficiência eram jogadas nos rios. Em Esparta, “crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono (SAMPAIO, 2009, p. 35). Aquelas crianças com deficiência que sobreviviam a tamanhas atrocidades, eram vistas como detentoras de espíritos malignos, ou ainda, consideradas manifestações dos deuses, por isso eram afastadas do convívio social ou sacrificadas (SILVA, 2015, p. 29). As pessoas com deficiência que permaneciam vivas eram abandonadas ou entregues à própria sorte (CUSTÓDIO; HAMMES, 2017, p. 14). Portanto, grande parte da trajetória histórica das pessoas com deficiência é marcada fortemente pela exclusão.

A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência (SASSAKI, 1997, p.30).

O afastamento da pessoa com deficiência do convívio social era praticado por aqueles que defendiam que elas não faziam parte de um determinado grupo social, como afirma Silva (2015, p. 30) “esse indivíduo carrega um estigma que lhe é imposto pela sociedade”. O estigma é uma criação da sociedade que isola, classifica e desvaloriza as pessoas, o estigmatizado é discriminado e desvalorizado pela sociedade (SILVA, 2015, p. 31). A deficiência foi equiparada como um estigma por muito tempo, em várias nações. “As pessoas com deficiência deixaram de ser vistas como a pessoa que carrega a marca da condenação Divina, passando a ser vistas como aberrações, erros na natureza, quando já nascidas assim” (BONFANTE, 2017, p. 74).

Em diferentes momentos históricos, houveram mudanças em relação ao tratamento da pessoa com deficiência, que contribuíram para o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. Um momento histórico muito importante, foi a Revolução Industrial, que devido aos acidentes de trabalho foi responsável por muitas deficiências adquiridas.

As transformações no mundo do trabalho também resultaram alterações no contexto da deficiência, na medida em que a industrialização passou a multiplicar o número de pessoas com sequelas, resultados de acidentes de trabalho nos ambientes precários das indústrias, onde a segurança ainda não era preocupação (BONFANTE, 2017, p. 75).

No mesmo sentido, a Primeira e a Segunda Guerra Mundial (CUSTÓDIO; HAMMES, 2017, p. 11). Nesse momento, devido às inúmeras deficiências adquiridas pelos trabalhadores e soldados, começa-se a compreender que a deficiência não deriva somente de questões genéticas, epidêmicas ou bélicas (CUSTÓDIO; HAMMES, 2017, p. 17).

Foi um longo caminho entre a prática da exclusão e o reconhecimento da pessoa com deficiência como integrante da sociedade, como explica Sasaki:

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática de integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais (1997, p. 16).

Em determinadas culturas as pessoas com deficiência eram eliminadas ou abandonadas, mas, em outras, eram internadas em instituições, juntamente com as pessoas idosas e com aquelas que possuíam alguma doença. “Os hospitais e asilos de caridade tinham o objetivo de abrigar, proteger e educar, mas acabavam excluindo os deficientes e doentes da convivência social” (CUSTÓDIO; HAMMES, 2017, p. 16). As pessoas com deficiência ficaram por muito tempo escondidas do convívio social (FIGUEIRA, 2013, p. 27).

Até que, a prática da exclusão foi sendo substituída pela ideia de integração (SASSAKI, 1997, p. 30). É quando a sociedade começa a ter consciência sobre a possibilidade da autonomia das pessoas com deficiência, passando-se a adotar medidas de institucionalização, surgindo daí a Educação Especial (SILVA, 2015, p. 32). A transição entre exclusão e integração, por meio da segregação, não foi nada rápido e fácil e, por certo, as fases ocorreram de tempo em tempos e, ainda hoje, a exclusão e a segregação são praticadas em relação a diversos grupos sociais vulneráveis (SASSAKI, 1997, p. 16).

A segregação era representada pela institucionalização de crianças com alguma deficiência, que eram isoladas do convívio comum da sociedade, pois

estavam fora dos padrões de “normalidade” (SILVA, 2015, p. 32). Após a segregação, inicia-se o processo de integração social, um movimento muito importante que auxiliou, e ainda auxilia, na construção de possibilidades que fortalecem a inclusão da pessoa com deficiência (SILVA, 2015, p. 53).

Nesse período, quando era defendida a integração social, o objetivo era preparar as pessoas com deficiência para o convívio social, época em que surgiram várias entidades, centros de reabilitação, clubes sociais especiais, associações desportivas, todas dedicadas a pessoas com deficiência (FIGUEIRA, 2013, p.28). A ideia de integração foi impulsionada porque a sociedade não aceitava receber pessoas com deficiência nos serviços existentes na comunidade (SASSAKI, 1997, p. 30). O propósito da integração talvez não fosse tão cruel como o da exclusão, mas ainda assim era discriminatório. Por outro lado, como afirma Silva (2015, p. 53), “a integração foi essencial para a apreensão da existência, construção do conhecimento e desenvolvimento de uma perspectiva mais humanizada da sociedade”.

Foi na década de 1960 que ocorreu o auge das instituições especializadas, como Escolas Especiais, conforme afirma Sasaki (1997, p. 31). Infelizmente, o objetivo da segregação era separar e afastar as crianças com deficiência da sociedade, por meio da institucionalização em escolas especiais (SILVA, 2015). O foco não era educativo, mas assistencial, essas pessoas eram habilitadas ou reabilitadas para fazerem todas as coisas que as demais pessoas, passando a conviver em sociedade (FIGUEIRA, 2013, p. 28). Por volta de 1960, a institucionalização começou a ser criticamente examinada, baseando-se em dados que revelavam sua ineficiência para favorecer a preparação ou a recuperação para a vida em sociedade (SAMPAIO, 2009, p. 31).

Ao final da década de 1960, inicia-se a procura pelo ingresso das pessoas com deficiência nos sistemas sociais, tais como: a educação. Isso se deu graças o movimento pela integração social (SASSAKI, 1997, p. 31). “A perspectiva da Integração Social trouxe alguns princípios que ajudaram a impulsionar uma nova concepção sobre a necessidade de inclusão da pessoa com deficiência” (SILVA, 2015, p. 35), como o princípio da Normalização e o princípio do Mainstreaming.

O princípio da normalização, na década de 1970, como o próprio nome já diz, buscava-se criar espaços normais. Significa, segundo Silva, “criar um ambiente que fosse o mais parecido possível com o da população em geral” (2015, p. 36). No

aspecto educacional, normalizar, segundo Werneck, significa “oferecer ao aluno com necessidades especiais recursos profissionais e institucionais adequados para que ele desenvolva seu potencial como estudante, pessoa a cidadão” (1997, p. 51). A procura por uma escola que atendesse a todos foi documentada pela primeira vez em 1979, no México (WERNECK, 1997, p. 49).

O movimento pela desinstitucionalização foi baseado no conceito de normatização, que estabelece que as pessoas com deficiência tinham o direito de usufruir de condições de vida as mais normais possíveis, participando das atividades sociais, recreativas e educacionais frequentadas pelas demais pessoas de sua idade cronológica em sua comunidade (SAMPAIO, 2009, p. 37).

No mesmo sentido, o princípio de *mainstreaming*, destacado na área da educação especial, significa “levar os alunos o mais possível para os serviços educacionais disponíveis na corrente principal da comunidade” (SASSAKI, 1997, p. 32). No início da década de 1980, o princípio de *mainstreaming* foi um importante elemento que abriu caminho para o surgimento do paradigma da inclusão e da equiparação de oportunidades (SASSAKI, 1997, p. 32).

De acordo com esse princípio, entende-se que o movimento pela inclusão pode ocorrer em diversos ambientes, “pode ocorrer em classes regulares, durante o almoço, em matérias específicas (como música, artes, educação física) e em atividades extracurriculares” (WERNECK, 1995, p.176). Foi um importante movimento, aliado ao avanço do reconhecimento do direito de crianças com deficiência terem acesso à educação.

Este movimento representou um importante passo na perspectiva da integração social, principalmente das crianças com deficiência, que passaram a frequentar a escola, e isso significou uma forma de integrar, de fazer parte de algo, acontecimento que anteriormente não era possível. A prática da integração social ganhou maior relevância social com o advento do movimento pela luta dos direitos da Pessoa com Deficiência a partir de 1990, que, de certa forma, estava associada a ideia de desinstitucionalização, que naquele momento histórico prevalecia na sociedade. (SILVA, 2015, p. 36).

Em que pese os aspectos positivos trazidos pela perspectiva da integração, ainda era preciso reformular o acesso das crianças com deficiência à educação, pensando-se num modo inclusivo. Os movimentos de transição entre a integração e a inclusão fortalecem-se na passagem do século 20 para o 21 (SASSAKI, 1997, p.

41). Segundo Sasaki (1997, p. 17), “O movimento de inclusão social começou incipientemente na segunda metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos e tomou impulso na década de 90”. Para Werneck, desde 1983 já havia iniciado o processo de mudanças.

Assim, de 1983 a 1992, foram consolidados os princípios éticos, filosóficos e políticos que detonaram e vêm sustentando um irreversível – embora lento – processo de construção da cidadania de indivíduos deficientes, incluindo mudanças na legislação. (WERNECK, 1997, p. 42).

O alcance dos objetivos no processo de inclusão social depende do esforço de todos, todos precisam cumprir o seu papel, é um processo bilateral em que “as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos” (SASSAKI, 1997, p. 40). Segundo Figueira, na inclusão social, diferente da ideia de integração, “as iniciativas são nossas, somos nós que estamos nos preparando, criando caminhos e permitindo o convívio social” (2013, p. 28).

Foi após as grandes Guerras Mundiais que o movimento pela inclusão tomou ainda mais força, devido ao grande número de feridos, muitos adquiriram alguma deficiência, seja física, motora, sensorial, e o movimento pela inclusão ganhou adeptos, já que esses cidadãos buscavam o reconhecimento de seus direitos e precisavam encontrar novamente seu espaço na sociedade. A inclusão social começa a ser reconhecida como uma questão de dignidade humana, é um novo modelo social que desvincula o caráter médico que envolvia questões referentes às pessoas com deficiência (FIGUEIRA, 2013, p. 34).

Em 1948, com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que tem como objetivo o respeito aos direitos e liberdades, reconhece-se que todo ser humano, sem distinção, independentemente de qualquer condição, tem capacidade para gozar os direitos e liberdades (ONU, 1948). Assim, todos possuem a perspectiva de gozar de direitos e liberdade, sem distinção, mas é necessário que existam meios para proporcionar a oportunidade de todos.

Assim, em 1993, é aprovada as Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, por meio da Resolução ONU 48/96, reconhecendo-se que é possível proporcionar oportunidades iguais por meio de um processo no qual se busca harmonizar o meio físico e os diversos sistemas existentes

na sociedade de modo que todos possam dispor, sobretudo as pessoas com deficiência (ONU, 1993).

Em 1994, reafirma-se a inclusão social e escolar de pessoas com deficiência, foi essa a inspiração para o encontro em Salamanca, na Espanha, onde os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais se reuniram. O encontro teve como fruto a Declaração de Salamanca, documento muito importante que abrange princípios, políticas e práticas para a educação, com atenção às necessidades especiais, (WERNECK, 1997, p. 50).

A Declaração de Salamanca foi o primeiro documento internacional a abordar extensamente o conceito de inclusão (SASSAKI, 1997, p. 42). Representando um marco para a implementação da inclusão escolar (CRISPIM, VERONESE, 2019, p. 261). A Declaração de Salamanca, conforme palavras de Werneck, “oficializou o termo inclusão no campo da educação” (1997, p. 49).

A Declaração de Salamanca recomenda que as escolas se ajustem às necessidades dos alunos, quaisquer que sejam suas condições físicas, sociais e linguísticas, incluindo aquelas que vivem nas ruas, as que trabalham, as nômades, as de minorais étnicas, culturais e sociais, além das que se desenvolvem à margem da sociedade (WERNECK, 1997, p. 50).

Segundo Werneck (1997, p.21), “Na sociedade inclusiva ninguém é bonzinho. Somos apenas cidadãos responsáveis pela quantidade de vida do nosso semelhante, por mais diferente que ele seja ou nos pareça ser”. Somos todos diferentes, por isso “inclusão é, primordialmente, uma questão de ética” (WERNECK, 1997, p. 21).

A inclusão está associada ao entendimento de que é preciso que a sociedade seja capaz de atender as necessidades de todos, independentemente da condição, devendo dispor de meios para que todos possam alcançar o desenvolvimento integral (SILVA, 2015, p. 38). A inclusão ocorre quando é possível a participação ativa na sociedade, com contribuição para o seu desenvolvimento.

O conceito de inclusão pode ser entendido como o trabalho com as múltiplas diferenças e também com as deficiências, na proporção em que desloca a atenção do indivíduo para o meio, a qual, sem desconsiderar as condições biológicas limitantes, direciona o foco para a significação imposta ao conceito de deficiência criado socialmente (BÜRGER, 2018, p.19).

O movimento pela inclusão é pautado no movimento da sociedade na promoção da igualdade de oportunidades, pois “a inclusão supõe que cada um tenha

a oportunidade de fazer suas próprias escolhas e, em consequência, construir sua própria identidade pessoal e social” (CARNEIRO, 2013, p. 29).

A participação de forma igualitária depende da sensibilização da sociedade, que precisa enxergar as pessoas com deficiência, assim como estar conscientes dos seus direitos, necessidade, potencialidade e contribuição. A informação de forma acessível, a eliminação dos obstáculos para a plena participação, a promoção de programas destinados a possibilitar que pessoas com deficiência aproveitem da melhor forma as oportunidades, com autoconfiança e autonomia, são alguns dos requisitos para a participação igualitária.

2.2 A DEFICIÊNCIA SOB A PERSPECTIVA CONCEITUAL, DIMENSIONAL E TIPOLOGICA

O aspecto conceitual sobre a deficiência foi se reestruturando com o passar do tempo, isso decorre do reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direitos e integrante da sociedade. A deficiência já foi conceituada unicamente sob aspecto médico, o que prevaleceu por um longo período, mas com a evolução da sociedade, a deficiência passou a ser observada sob o aspecto social. Houve uma redefinição sobre o conceito de deficiência, pois passou-se a observar que as dificuldades não são impostas propriamente pela deficiência, mas pelo seu envolvimento com a sociedade em geral.

O entendimento do conceito relativo à deficiência vem evoluindo em todo o mundo, especialmente após a década de 60, quando se formulou um conceito que reflete a estreita relação entre as limitações que as pessoas com deficiência experimentam, a estrutura do meio ambiente e as atitudes da comunidade (BRASIL, 2010, p. 4).

A importância de conceituar a deficiência se dá pela necessidade de desvincular aquela velha ideia de que a deficiência, por si só, é responsável por dificultar as pessoas ao acesso ou à conquista de suas pretensões. A reestruturação desse conceito é necessária, ao ponto que a sociedade entenda e, principalmente, respeite a deficiência, buscando a promoção de ações que proporcionem um convívio mais digno entre todos, além de uma vida mais independente e participativa para aqueles que possuam uma deficiência.

A reformulação do conceito, como se pode observar, remete à resignificação da deficiência, na medida em que transfere o olhar do corpo desviado para uma sociedade que deve recepcionar e aceitar a diferença como parte de si mesma. A análise da diferença sem a acepção valorativa, do melhor ou pior, da relação com o ideal, é o que poderá transportar as pessoas para uma realidade de igualdade material (BONFANTE, 2017, p. 84).

A deficiência pode acompanhar a pessoa desde o seu nascimento, mas pode ser adquirida no decorrer da vida. No caso da deficiência mental, várias podem ser as causas, desde infecções intrauterinas, uso de drogas ou ingestão de álcool durante a gestação, má oxigenação do cérebro durante o parto, infecções como as meningites, encefalites e, ainda, traumatismos cranianos decorrentes de acidentes sofridos pelo bebê (WERNECK, 1993, p. 62). Todos(as) estamos passíveis de adquirir uma deficiência, seja física ou sensorial, seja por consequência de um acidente ou de uma enfermidade.

Nos tempos remotos, a deficiência era considerada uma manifestação ou castigo dos deuses, mas, com o aumento das pesquisas biológicas e médicas, a deficiência passa a ser vista e entendida como uma doença, necessitando de estudo e tratamento médico. Sob o aspecto médico, a deficiência deixa de ser vista sob o aspecto divino ou espiritual (CUSTÓDIO; HAMMES, 2017).

De acordo com Sasaki, no modelo médico, “a pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada, a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações” (1997, p. 29). Nos termos do modelo médico, o atendimento às pessoas com deficiência realiza-se por intermédio da segregação, “com objetivo de tornar a pessoa com deficiência uma pessoa melhor, fazendo com que sejam adequados aos padrões vigentes na sociedade” (SILVA, 2015, p.34).

Para Sasaki (1997, p. 29):

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.

Por isso, observa-se que de acordo com o modelo médico define-se a incapacidade como um problema da pessoa, causado diretamente pela doença, trauma ou outro problema de saúde, que requer assistência médica sob a forma de tratamento individual por profissionais. A observância da deficiência de acordo com o

modelo médico prevaleceu até que, por volta do final da década de 60, inicia-se o movimento pela inserção da pessoa com deficiência em vários campos da sociedade, como trabalho, educação e o lazer (SILVA, 2015, p. 35).

Assim, além do aspecto médico, a deficiência também pode ser observada pelo aspecto social. Diferente daquele, no modelo social há uma interação entre a deficiência e a sociedade.

O modelo social de deficiência remete a perspectiva de que a deficiência deve ser concebida na sociedade e não na pessoa, neste sentido, a sociedade deve sofrer adaptações para dar conta das necessidades de todas as pessoas, pois não há possibilidade de transformação no processo de desenvolvimento individual, mas sim na sociedade em que a mesma está inserida. (SILVA, 2015, p. 81).

É possível compreender que a dificuldade na participação efetiva é devido às falhas existentes na sociedade, e não somente em relação ao impedimento físico, mental ou sensorial que a pessoa apresenta. Por isso, que o modelo social de incapacidade, considera a questão principalmente como um problema criado pela sociedade e, basicamente, como uma questão de integração plena do indivíduo na sociedade. A incapacidade não é um atributo de um indivíduo, mas sim um conjunto complexo de condições, muitas das quais criadas pelo ambiente social.

A deficiência é defendida pelo princípio de que todo ser humano tem o direito de usufruir de todas as condições imprescindíveis para o desenvolvimento de suas habilidades e pretensões, não sendo submetido a nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2012). Mas, em que pese todo o reconhecimento advindo da luta dos movimentos sociais, a deficiência ainda é vista por muitos como um fator de discriminação e preconceito. O que ocorre porque a deficiência em interação com a sociedade não inclusiva, pode representar um impedimento ou uma dificuldade na vida da pessoa que possui a deficiência.

Por outro lado, se a sociedade em geral estivesse mais preparada e adaptada para atender as pessoas com deficiência, não se falaria em restrição, nem impedimento. Por isso, não é possível definir um conceito pronto de deficiência, sendo primordial que a conceituação da deficiência esteja sempre em evolução, de acordo com as transformações da sociedade.

Em 1989, quando da publicação da Classificação Internacional de deficiências, incapacidades e desvantagens, (CIDID), observava-se a deficiência

como perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Já em 2001, com a promulgação da Convenção Interamericana para a Eliminação de as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, a deficiência passa a ser interpretada como uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (BRASIL, 2001). É possível observar essa percepção de que a deficiência estava atrelada à pessoa, sendo a responsável pela incapacidade.

Entretanto, com o passar do tempo, após longas discussões e muita perseverança daqueles que lutam pelo reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, houve uma evolução no tocante ao conceito de pessoa com deficiência, uma combinação entre elementos médicos e os fatores sociais. A pessoa com deficiência, nos termos do artigo 2º, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, instituída pela Lei n. 13.146/2015, é considerada aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015). O conceito estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência corrobora com a definição conceitual prevista na Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoa com Deficiência.

Verifica-se pelo conceito proposto pela Convenção e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência que não é a deficiência que pode obstruir a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade, mas a interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras impostas pela sociedade. Houve uma “superação da conceituação clínica das deficiências” (FONSECA, 2008).

Assim, a deficiência passa a ser considerada a partir da interação entre o indivíduo e o ambiente físico e social e, nessa perspectiva, um ambiente plenamente acessível é capaz de amenizar ou, quiçá, eliminar a condição da deficiência. Mais do que nunca, conceitualmente, a partir desta concepção a pessoa com deficiência passa à condição de igualdade com os demais, restando à sociedade as responsabilidades pela garantia do acesso em plenitude (BONFANTE, 2017, p. 82).

Podemos citar um exemplo simples, como a ida de uma criança com deficiência visual para a escola. Se o transporte escolar não for adaptado, se a

estrutura arquitetônica da escola não estiver preparada ou se os profissionais não estiverem capacitados, a criança terá dificuldade de participar plenamente e ter acesso à educação, não em razão da deficiência, mas pela interação deficiência/sociedade, o que poderia ser diferente num sistema educacional efetivamente inclusivo.

O próprio conceito de pessoa com deficiência incorporado pela Convenção, carrega forte relevância jurídica porque incorpora na tipificação das deficiências, além dos aspectos físicos, sensoriais, intelectuais e mentais, a conjuntura social e cultura em que o cidadão com deficiência está inserido, vendo nestas o principal fator de cerceamento dos direitos humanos que lhe são inerentes (FONSECA, 2008).

Dessa forma, o impedimento não pode ser imposto à pessoa que possui uma deficiência. A nova definição de pessoa com deficiência está atrelada a um conceito social. “O conceito é revolucionário” (FONSECA, 2008). As limitações “passam a ser consideradas atributos das pessoas, atributos esses que podem ou não gerar restrições para o exercício dos direitos, dependendo das barreiras sociais ou culturais que se imponham aos cidadãos com tais limitações” (FONSECA, 2008). Por isso, é sempre bom ressaltar, que termos como “portadores de deficiência”, “portadores de necessidades especiais”, “deficientes” e entre outros expressam uma linguagem já ultrapassada.

Mas, é comum encontrar as expressões pessoas deficientes, excepcionais, especiais, pessoas com necessidades especiais, portadoras de necessidades especiais, portadores de deficiência. Mas, referidas expressões devem ser evitadas, pois, termos que, segundo Sasaki (1997, p. 15), “agora substituídos por pessoas com deficiência”.

É fato que a pessoa possui uma deficiência, mas as necessidades especiais, são impostas pelas barreiras atitudinais, estruturais, arquitetônicas, de modo que, “a deficiência está na sociedade, não nos atributos dos cidadãos que apresentam impedimentos físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais (FONSECA, 2008).

Por isso, para efetiva participação e inclusão, “a sociedade deve ser modificada a partir o entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros” (SASSAKI, 1997, p. 40). Por outro lado, a inclusão social não depende da transformação nos padrões vigentes em apenas em alguma área específica da sociedade, isso não é suficiente, é necessário que todos os

integrantes da comunidade estejam unidos com o objetivo de implementar esse movimento (SILVA, 2015. P. 38).

É primordial que ocorra a eliminação de barreiras arquitetônicas, assegurando-se o direito de ir e vir, a criação de meios alternativos de comunicação e de aprendizagem, com métodos de educação especial, possibilitando assim a participação efetiva de todos, pois “incapacidade denota um estado negativo de funcionamento da pessoa, resultante do ambiente humano e físico inadequado ou inacessível, e não um tipo de condição” (SASSAKI, 2005, p. 9).

Assim como cada pessoa, a deficiência também é única. Uma determinada pessoa, dependendo da deficiência, terá mais ou menos dificuldade para desempenhar determinada atividade. Isso sem falar na questão da persistência, já que uns sempre serão mais determinados que outros. As dificuldades impostas pela deficiência visual, por exemplo, poderão ser menores para uma pessoa mais persistente do que para quem possua a deficiência e não busque ajuda ou adaptação. O espaço, as pessoas, os serviços públicos também fazem toda diferença, assim como os recursos. Como bem exemplificam Farias e Buchalla, “duas pessoas com a mesma doença podem ter diferentes níveis de funcionalidade” (2005, p. 189).

Nesse aspecto, importante fazer uma diferenciação entre funcionalidade e incapacidade, para isso utiliza-se a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), de 2001, pela qual a funcionalidade é entendida como “a aptidão do indivíduo para, no exercício das funções corporais, desempenhar atividades e tarefas diárias e rotineiras, e, assim, participar da sociedade”, já a incapacidade “diz respeito às consequências de uma doença em termos de prejuízos para o exercício daquelas funções e de dificuldades no desempenho das referidas atividades e tarefas e desvantagens na interação entre indivíduo e sociedade”.

A busca pelo potencial nas identidades individuais é necessária para que se descubra os talentos individuais em todas as pessoas (SASSAKI, 1997, p. 131). Dessa forma, caminha-se para a construção de uma sociedade inclusiva, tornando a deficiência um detalhe, “já que todas as pessoas, indistintamente, são diferentes umas das outras, porém cada uma tem um dom, uma capacidade a compartilhar com o outro e torná-lo diferente em sua maneira de agir, de pensar e de construir uma sociedade melhor” (CRISPIM, VERONESE, 2019, p. 266). Essa individualidade de talentos e dificuldades é perfeitamente exemplificada pelo transtorno do espectro autista, que

passou a ser reconhecida como deficiência em 2012, com a promulgação da Lei n. 12.764/2012 (BRASIL, 2012).

No caso do transtorno do espectro autista, a pessoa apresenta uma síndrome clínica caracterizada pela dificuldade de comunicação e interação social e que, assim como com outras deficiências, existem níveis mais baixos ou elevados da deficiência. É fato que cada pessoa necessita de um cuidado diferente, assim como a participação de cada um na sociedade deve ser encarada levando em consideração sua individualidade. A diferenciação no tratamento serve para equalizar, evitando a exclusão dessa parcela da população.

A dificuldade de acesso aos direitos e serviços públicos e privados ainda tem como motivação o preconceito e a discriminação, causado muitas vezes pela simples falta de informação e conscientização, como afirma Ribas, o preconceito é filho bastardo e degenerado da desinformação (2007, p. 22). A discriminação contra qualquer pessoa, por motivo de deficiência, configura violação da dignidade e do valor inerentes ao ser humano (BRASIL, 2009).

A discriminação da pessoa com deficiência pelas suas características, a desigualdade social, o não acesso a bens e serviços, ou seja, quando pela sua condição passa a ser tratado de modo desigual, então entende-se isto como expressão da questão social (SILVA, 2015, p. 41).

Nos termos da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, Convenção da Guatemala, de 1999, promulgada pelo Decreto 3.956, de 08 de outubro de 2001, as pessoas com deficiência “têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência” (BRASIL, 2001).

Conforme palavras de Silva, a Convenção da Guatemala “prevê a inclusão por meio da eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência facilitando a sua socialização” (2015, p. 49). A falta de credibilidade que muitas pessoas possuem em razão da deficiência, é causada principalmente pela falta de informação, ou quando não de compreensão. Isso explica a razão de ainda existir tanta discriminação e preconceito contra as pessoas com deficiência. Por isso, como explica Silva, “é necessário que a sociedade como um todo, tenha como eixo

norteador o reconhecimento da pessoa com deficiência enquanto sujeito de direito” (SILVA, 2015, p. 39).

A República Federativa do Brasil tem como um dos objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, conforme estabelece o artigo 3º, inciso IV, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). A inclusão deve ser pensada e perpetrada como um processo cultural que abrange a ação de todos em face do preconceito e da discriminação (SILVA, 2015, p. 105).

De acordo com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto 6.949/2009, discriminar uma pessoa por causa da deficiência significa restringir o exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidades (BRASIL, 2009). A discriminação e o preconceito estão enraizados na história da sociedade, mas, considerando o grande número de pessoas com deficiência, é preciso que haja uma conscientização da população, a fim de evitar violação ou limitação de direitos.

De acordo com o censo demográfico realizado em 2010, ou seja, há 10 anos atrás, estimava-se que 23,9% da população brasileira apresentava algum tipo de deficiência (IBGE, 2010), número que pode se mostrar muito mais representativo no próximo censo, que estava previsto para 2020, devido ao reconhecimento e ampliação do conceito de pessoa com deficiência.

Cumprindo esclarece que somente em 1989, com a promulgação da Lei n. 7.853/89, é que se tornou obrigatório incluir itens específicos nos censos nacionais, assim, em 1991, pela primeira vez, o Censo Demográfico inseriu questões que identificaram a existência de 2.198.988 pessoas com deficiência, sendo que a população total na época era de 146.815.750 habitantes, representando 1,49% da população em geral (BRASIL, 2010, p. 6).

Utilizando-se uma nova abordagem conceitual e metodológica, em 2000, o Censo identificou 24,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, o que representava 14,5% da população brasileira, seja dificuldade para andar, ouvir e enxergar, até as graves lesões incapacitantes, sendo que a deficiência visual foi a que apresentou o maior número de pessoas (BRASIL, 2010, p. 6).

Em 2010, o Censo identificou que cerca de 45.606.048 de brasileiros possuem algum tipo de deficiência, podendo ser visual, auditiva, motora e mental ou intelectual,

que como dito acima representa 23,9% da população brasileira (IBGE, 2010). De acordo com esse último censo demográfico, a deficiência visual apresentou o maior percentual, afetando 18,6% da população brasileira, em segundo lugar está a deficiência motora, ocorrendo em 7% da população, seguida da deficiência auditiva, em 5,10% e da deficiência mental ou intelectual, em 1,40% (IBGE, 2010).

Em relação às deficiências severas, cerca de 8,3% da população brasileira apresenta ao menos um tipo de deficiência severa (BRASIL, 2012). Como se observa, o número de pessoas com deficiência representa um percentual muito significativo da população, por isso é tão importante a busca pelo reconhecimento e acesso aos direitos fundamentais, que conforme afirma Raiol, “são componentes do mínimo existencial” (2012, p. 304).

A possibilidade de usufruir de necessidades básicas, tais como acessibilidade, educação, saúde e trabalho representa a satisfação de um mínimo que o ser humano precisa para viver com dignidade, direitos que por muitos anos foram desrespeitados, em virtude do impacto dos estigmas conservados pela sociedade em prejuízos dessas pessoas (RAIOL, 2012, p. 304).

Ainda persiste, no mundo globalizado, a percepção de que as pessoas com deficiência devem ser relegadas a um plano, em que pese todo o esforço de provar o contrário, ou seja, de que todos, sem distinção, são capazes de usar suas potencialidades e competências dentro do universo marcado pela competitividade, basta que lhes seja proporcionada igualdade de oportunidades (RAIOL, 2012, p. 304).

Quando praticada a inclusão, adota-se uma nova ética, inspirada na certeza de que a humanidade encontra infinitas formas de se manifestar, sobre as quais é impossível atribuir um valor mais ou menos humano” (WERNECK, 2003, p. 9). Todos somos diferentes, por isso precisamos aceitar e respeitar as peculiaridades de cada ser humano, “já que o convívio com a diferença e a valorização destas favorece que a diversidade seja reconhecida como característica inerente de todas as pessoas o que torna a deficiência, neste caso, um detalhe na humanidade” (CRISPIM, VERONESE, 2019, p. 266).

A existência digna é representada pela viabilização de que todos tenham condições de alcançar seus objetivos e concretizar seus ideais, seja social ou economicamente. Isso é um reflexo do que se espera da justiça social, fundamentos do Estado Social e Democrático de Direito.

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE GARANTIA DOS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão social e educacional de crianças e adolescentes com deficiência é algo que vem sendo conquistado ao longo da história da humanidade, representada por uma luta árdua e perseverante. O percurso histórico da educação especial foi contemplado oficialmente na década de 1960 (AREND, 2009, p. 214) e até a década de 1980, segundo Sala (2013, p. 26), o ensino era segregado.

A educação escolar, por muito tempo, foi possibilitada somente “àquelas pessoas colocadas em um patamar de normalidade” (DECHICHI, SILVA, 2008, p. 10). Nessa época, a ideia era de integração da pessoa com eficiência. Entretanto, nos tempos atuais, vigora um modelo educacional inclusivo.

Não há dúvida de que foi um longo caminho entre a exclusão, a segregação institucional e até que fosse reconhecido o direito de acesso e permanência no sistema regular de ensino. Um verdadeiro processo, com altos e baixos, pois reconhecer o direito de crianças e adolescentes com deficiência de frequentar às salas de aula comuns não foi nada fácil, mas hoje, devido a positivação desse direito e persistência das pessoas envolvidas, muitos já possuem acesso à educação, ideia reforçada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e com a Convenção da Guatemala de 2001, que veda qualquer tipo de exclusão ou restrição com base na deficiência.

O contexto histórico das crianças, especialmente das crianças com deficiência é caracterizado por um árduo trajeto até a garantia de seus direitos fundamentais, sendo representado por episódios de crueldade, segregação, estigmas e paradigmas equivocados que levam ao preconceito e servem para propagar a discriminação (CRISPIM, VERONESE, 2019, p. 260).

Para alcançar os objetivos da educação inclusiva, a fim de permitir que crianças e adolescentes estejam efetivamente incluídos no espaço escolar e nas atividades educacionais, precisa-se de políticas públicas efetivas voltadas a promover a eliminação de todo e qualquer entrave que dificulte o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ensino público e regular.

Deste modo, com o intuito de melhor entender o que é uma política pública, precisamos pensar numa problemática que precisa de uma solução e intervenção do

Estado. A política pública é o resultado de uma articulação, com objetivo de intervir num problema social, traçando meios e metas para solucionar ou amenizar o problema. As políticas públicas não são independentes, elas são resultado da interação das instituições e dos processos políticos vinculados a questões mais generalizadas da sociedade (SCHMIDT, 2008, p. 2.309-2.310).

As políticas públicas conforme Teixeira (2002, p. 2) “são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado”. Que buscam dar respostas as demandas dos setores mais vulneráveis da sociedade e objetivam a ampliação e efetivação dos direitos de cidadania (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

Para Schmidt (2008, p. 2307) existem fatos que justificam o interesse pelo estudo das políticas públicas, um deles é a crescente intervenção do Estado e a complexidade dos governos na atualidade. O estudo das políticas públicas é relevante, pois o cidadão precisa conhecer e entender o que está previsto nas políticas que direta, ou indiretamente, estejam relacionadas ao meio social qual esteja inserido (SCHMIDT, 2008, p. 2308).

A conceituação de política pública está ligada com a esfera do público e seus problemas e segundo Schmidt (2008, p. 2311), “política pública” tem diferentes significados, podendo indicar um “campo de atividade” ou um “propósito político” ou então “um programa de ação ou os resultados obtidos por um programa”.

Um bom planejamento de políticas públicas é imprescindível para a proteção dos direitos humanos e sociais, pois são por meio delas que serão fixados diretrizes, estratégias e metas para que o Poder Público em união com a sociedade e a família, cumpram seus papéis na construção de uma sociedade mais igualitária.

Para que o acesso de crianças e adolescentes com deficiência ao direito humano e social a educação ocorra plenamente, são necessários alguns fatores como a união da força da lei e a conscientização da sociedade em geral e, principalmente, pela criação de políticas públicas de ações afirmativas pelo poder público que visem o atendimento educacional adequado à deficiência de cada aluno, independentemente da deficiência.

O movimento pela inclusão segundo Sasaki (1997, p. 17) “tem por objetivo a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios”. Para Silva, a sociedade precisa ser capaz de entender as

necessidades de todos os seus membros, ela deve dispor de meios para que todos os sujeitos possam se desenvolver integralmente (2015, p. 39). Nesse mesmo aspecto é a função da escola, que, assim como todo segmento da sociedade, “tem que estar em constante transformação, revendo suas ações pedagógicas, adaptando-se aos novos tempos para sempre somar e nunca excluir” (FIGUEIRA, 2013, p. 81).

A escola é um espaço comum de cidadania, de manifestações das diferenças, ambiente propício para desenvolver estratégias que estimulam a convivência social, desde a aceitação da diversidade até a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A escola é o primeiro lugar de participação política e social fora do âmbito familiar.

É durante a idade escolar que são oportunizados a convivência e o relacionamento com pessoas diferentes, em que muitas novas experiências são compartilhadas, quando a ação, reação, forma de pensar são construídas, o que está ligada com a forma de enxergar o mundo (SILVA, 2015, p. 105). “A convivência entre jovens e adultos com e sem deficiência desde a infância rompe tabus, quebra correntes institucionais e, naturalmente, propicia o aprendizado do respeito à diversidade humana” (FONSECA, 2008).

Nos termos da Declaração de Salamanca, as escolas regulares constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias (UNESCO, 1994).

As escolas especiais desenvolveram em décadas no Brasil, um trabalho muito elogiável, até porque supriram o vazio estatal. Não se quer, com isso, eliminá-las ou não se reconhecer a sua importância histórica. É mister, porém, que o conhecimento por elas acumulado seja compartilhado por toda a sociedade, iniciando-se uma gestão pública e privada da questão, com vistas a romper o isolamento que tem caracterizado a educação de crianças, jovens e adultos com deficiência no Brasil, isolamento esse que se irradia para todos os outros setores da vida social (FONSECA, 2008).

O paradigma da inclusão é que a escola receba todas as pessoas, sem qualquer distinção e, nos termos da Declaração de Salamanca “todas as crianças devem aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994). O ser humano não possui somente uma inteligência, pois cada um possui uma habilidade e todos precisam saber e acreditar nisso, professores, alunos, funcionários, pais, por isso, na escola inclusiva, os alunos

estudam fazendo uso de suas melhores inteligências, tanto na sala de aula como fora dela (SASSAKI, 1997, p. 130).

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, intitulada Lei Brasileira da Inclusão, estabelece que a educação de qualidade é direito da pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015). E, nos termos do artigo 227 da Constituição Federal de 1988, a responsabilidade pela garantia do sistema educacional inclusivo e de qualidade é do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade em geral, que deve ser tratado com prioridade absoluta (BRASIL, 1988).

O alcance dos objetivos e concretização do sistema educacional inclusivo depende do esforço de todos, do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade, é responsabilidade comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por força dos artigos 6º e 23 da Constituição Federal, e deve ser assegurado a todos, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível dos talentos e habilidades, conforme prevê a Lei Brasileira da Inclusão (BRASIL, 2015).

A escola inclusiva deverá considerar os fatores contextuais e interferir, quando necessário, na funcionalidade das pessoas com necessidades educacionais especiais, a fim de disponibilizar o acesso ao currículo e uma participação condizente ao papel de qualquer cidadão no processo educativo. Em muitas situações, essa interferência é pertinente para garantir a qualidade de ensino às pessoas com deficiência mental, visual, físicas e múltiplas; pessoas surdas; com condutas típicas e superdotação; dentre outras (SALA; ACIEM, 2013, p. 24).

A inclusão escolar precisa estabelecer um compromisso social com adaptações que garantam aprendizagem de qualidade à diversidade de pessoas com deficiência. Conforme nos explica Eliana Sala, a base da escola inclusiva são os princípios democráticos, como: tolerância, solidariedade, equidade de oportunidades, igualdade de direitos e de deveres e busca do bem comum (2013, p. 31).

No processo educacional inclusivo, os professores desempenham um papel de fundamental importância. Eles precisam desenvolver habilidades próprias para permitir e concretizar a inclusão escolar de alunos com deficiência (ARAÚJO, 2011, p. 57). É fato que nenhum professor está preparado para trabalhar com a Inclusão escolar até o momento em que chegue à sua turma um aluno a ser incluído, pois ninguém está preparado para resolver algo que nunca vivenciou (FIGUEIRA, 2013, p. 36). O governo passou a oferecer cursos para capacitação dos profissionais da área

da educação, no currículo dos educadores, também passou a exigir disciplinas de formação para trabalhar com a diversidade humana (SILVA, 2015, p. 77).

Entretanto, ainda é muito grande o impacto da notícia sobre a matrícula de um estudante com deficiência e, muitas vezes, o despreparo dos professores é utilizado como justificativa da não inclusão. É comum que professores não se sintam preparados para receber o estudante com deficiência e, como defende Figueira (2013, p. 35), “não há maldade nisso, mas, sim, certo estado de ansiedade e, em muitos, mesmos que seja de forma inconsciente, um mecanismo de defesa contra algo desconhecido”.

Existem aqueles que não acreditam que a inclusão possa trazer benefícios a todos os alunos em termos de efetivamente aprenderem uma vez que, a princípio, nem todos teriam condições de acompanhar o que é proposto em termos de atividades, conteúdos e/ou estratégias. Há ainda aqueles que não veem benefícios na convivência entre os alunos e que ainda alegam que, ao contrário, poderia haver prejuízo de alguns em detrimento da inclusão de alunos com diferenças significativas em termos orgânicos, étnico-raciais e/ou socioeconômicos (SALA; 2013, p. 38).

O alcance dos objetivos da educação inclusiva depende do comprometimento social dos professores, mas, por outro lado, eles necessitam de uma formação que os habilite a ter competências do ponto de vista instrumental, uma formação centrada na aprendizagem dos alunos e no que está posto pelo cotidiano escolar (SALA, 2013, p. 38). Assim como, é imprescindível que os professores tenham espaços escolares adaptados para atender a diversidade, com recursos pedagógicos e serviços de apoio subsidiários do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A política educacional deve observar que a capacitação de professores especializados deve ser reexaminada com vista a lhes permitir o trabalho em diferentes contextos, desempenhando um papel chave nos programas relativos às necessidades educacionais especiais (DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001, p. 6).

Um conteúdo atualizado e maior de Psicologia poderá ajudar a melhorar as relações dos professores com seus alunos por meio do conhecimento dos processos e etapas do desenvolvimento da criança, a construção de seus conhecimentos, como cada uma reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falar e agir, o papel das interações sociais e do ambiente nesses processos. Esses conhecimentos dariam aos professores condições de pensar e agir com mais autonomia, de estruturar um ambiente educativo que permita a construção efetiva das competências consideradas importantes na cultura e desenvolvimento global da criança (FIGUEIRA, 2013, p. 33).

Os professores sem dúvida são personagens importantes no processo educacional inclusivo, mas a sociedade em geral deve cumprir com suas atribuições, seja a família, a comunidade em geral, a comunidade escolar e o Poder Público. Nesse sentido, é extremamente necessário defender que as Políticas Públicas têm papel fundamental na busca pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência, já que o acesso às políticas sociais representa um avanço histórico na conquista de direitos (SILVA, 2015, p. 40).

Um dos grandes desafios no estabelecimento de políticas públicas consiste em organizá-las de forma a promoverem a inclusão das crianças e dos adolescentes com deficiência, seja na escola, nas questões relacionadas à saúde ou ao trabalho na idade legal e nas condições adequadas (CUSTÓDIO e HAMMES, 2017, p. 52).

As políticas públicas de acesso e permanência de qualidade para estudantes com deficiência no sistema regular de ensino são responsáveis por assegurar o objetivo da educação inclusiva, nesse sentido, Sala (2013, p. 36), destaca como é importante o incentivo à novas práticas pedagógicas, que caminhem alinhadas aos pressupostos da educação inclusiva, pois não haverá mudanças nas práticas educacionais sem antes mudar as antigas práticas pedagógicas.

Ainda temos um longo caminho de conhecimento a trilhar. O Brasil é um país imenso, com profundas contradições e injustiças sociais que afetam diferentemente as regiões. O que sabemos sobre a situação em que estão vivendo as pessoas com deficiência nos locais mais afastados dos centros urbanos é insuficiente para que qualquer política pública seja realmente eficaz (RIBAS, 2007, p. 22).

Para Custódio e Hammes (2017, p. 56), ao estabelecer políticas públicas de garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes com deficiência, precisa-se avaliar as demandas e os interesses de todos, da família, da sociedade e principalmente das crianças e dos adolescentes com deficiência, assim a construção de diretrizes e metas atende melhor a necessidade, pois teve a participação de quem está envolvido na situação que sofrerá a intervenção.

Outro ponto importante para o sucesso de uma política pública, é a competência dos políticos que estão articulados por trás do planejamento da política pública. Essa competência dos políticos define se a política pública vai ou não alcançar seu objetivo. Para isso é importante confiar em quem realmente tem

capacidade de pensar uma política pública que atenda a demanda e traça metas e estratégias viáveis para resolver o problema social. Por isso, também é importante a participação social no planejamento da política pública.

No caso das políticas públicas voltadas a atender o princípio social da educação inclusiva, muito importante que se permita a participação de estudantes com deficiência, da família, da sociedade escolar e da sociedade em geral.

Além de políticas públicas bem pensadas e estruturadas, é preciso enfrentar as dificuldades, reconhecendo o sujeito de direito, acreditando no potencial de criança e adolescentes com deficiência. O educando, antes de sua deficiência e de ser alguém com necessidades educacionais especiais, precisará ser visto como uma pessoa que tem desejos, expectativas e dificuldades (FIGUEIRA, 2013, p. 80). Os objetivos da inclusão escolar de estudantes com deficiência somente serão alcançados quando a tolerância prevalecer sobre a intolerância (RIBAS, 2007).

É preciso admitir, nos outros, maneiras de pensar, de agir e de sentir diferentes ou mesmo diametralmente opostas às nossas. Se assim o fizermos, poderemos então influenciá-las a compartilhar conosco do mesmo pensar, do mesmo agir (RIBAS, 2007, p.16).

A inclusão de estudantes com deficiência precisa ser defendida e exigida, não bastando tão somente a presença física desses alunos nas salas de aula, precisa-se que esta criança ou adolescente se sinta acolhida, tenha acessibilidade, de modo que haja interação entre todos os envolvidos, pois só assim estar-se-á caminhando rumo à inclusão, com respeito os seres humanos e suas limitações (SILVA, 2015, p. 79). É um processo que depende diretamente da implementação de Políticas Públicas efetivas (SILVA, 2015, p. 78). E como afirmam Custódio e Hammes (2017, p. 52), as políticas públicas não podem ser analisadas de forma fragmentada.

As Políticas Públicas Educacionais alcançarão seus objetivos quando for possível as vivências saudáveis, quando o aprendizado entre pessoas com qualquer diferença for igualitário. As crianças e os adolescentes com deficiência são capazes de superar suas limitações, para ter a oportunidade de estudar e alcançar seus objetivos.

Mas, faz-se necessário também a mudança da concepção política, econômica e social, um novo modelo societário que acolha a diversidade humana, sem pré-requisitos para aceitação social (SILVA, 2015, p. 110). Para Emílio Figueira, “a

inclusão escolar do aluno com deficiência exige que a educação, de maneira geral, reveja seu papel, fundamentando-se no princípio da educação como o direito social de todo cidadão brasileiro” (2013, p. 64).

Paulo Freire defende que a Educação é um processo em que o sujeito deve apreender através da sua vivencia, não se evolui recebendo conhecimentos prontos (2013, p.47). A inclusão escolar não é somente um processo de transferência de conteúdo, mas de promoção, de forma natural, da interação social entre todos (FIGUEIRA, 2013, p. 38).

De acordo com o método Montessoriano¹, é preciso observar e trabalhar as potencialidades dos alunos com deficiência para que possam vivenciar a educação, pensando-se no ambiente escolar como um espaço planejado para acolher os educandos, atendendo as necessidades para o pleno desenvolvimento das crianças ancorado pelos princípios de liberdade, atividade, independência, individualidade e respeito (SILVA, 2015. p. 119-120).

O processo de inclusão educacional de crianças e adolescentes com deficiência está necessariamente ligado às mudanças, seja arquitetônica, de ideias, atitudes, culturais, práticas nos âmbitos administrativo, pedagógico e político.

A criança ou adolescente com deficiência precisa estar livre para tomar decisões e desenvolver práticas com autonomia, podendo contar com a colaboração de todos, uma verdadeira mudança paradigmática na sociedade em geral.

2.4 A INCLUSÃO EDUCACIONAL SOB OS ASPECTOS DA TEORIA DA PROTEÇÃO INTEGRAL

A busca pelo reconhecimento dos direitos de crianças e adolescentes com deficiência faz parte de história do nosso país, assim como a positivação dos direitos. Ao longo da história, crianças e adolescentes foram conquistando o seu lugar na família e na sociedade, mas foi durante o século XX que o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos ganhou força, esse certamente foi um século marcado por grandes conquistas em relação aos direitos de crianças e adolescentes.

¹ O método Montessoriano foi criado por Maria Montessori, influenciadora da educação para todos, (1870-1952), educadora, médica e pedagoga.

A trajetória histórica, jurídica e social de crianças e adolescentes no Brasil é marcada por violações de direitos e de desproteção, podendo ser apresentada por três preposições. A primeira é marcada pela ideia de incapacidade, que coloca a criança como expectadora de direito, coisificando a infância. A segunda, como objeto de controle de adulto, sob o alicerce do autoritarismo dos pais, responsáveis e instituições; e a terceira, a desigualdade no reconhecimento de crianças e adolescentes, em especial oriundos de famílias pobres, marginalizadas pelos discursos contundentes do menorismo que etiqueta a infância como menor, reproduzindo marcas violentas na infância que permearam todo o século XX. (SOUZA, 2016, pg. 65).

A Teoria da Proteção Integral “trouxe uma nova distinção aos direitos das crianças e dos adolescentes, reconhecendo-lhe expressamente a condição de sujeitos com proteção em todo os sentidos e primazia absoluta na defesa e preservação de seus direitos” (CRISPIM, VERONESE, 2019, p. 258). Na análise de Custódio, “todos os atos relacionados ao atendimento das necessidades da criança e do adolescente devem ter como critério a perspectiva dos seus melhores interesses” (2008, p. 33).

Em 1959, foi proclamada a Declaração dos Direitos da Criança, ratificada pelo Brasil por meio do art. 84, inciso XXI, da Constituição, que defende que a criança deve gozar os direitos e as liberdades que lhe são assegurados, devendo os pais, os homens e as mulheres, as autoridades locais e os Governos assegurar a alcance aos direitos e liberdades, por meio de importantes princípios (UNICEF, 1959). Em relação às crianças com alguma incapacidade física, mental ou social, a Declaração estabelece que a elas serão proporcionados o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar (UNICEF, 1959).

No âmbito interno, em 1988, destaca-se a Constituição Federal, que recepcionou o princípio jurídico da Proteção Integral (SOUZA, 2016, p. 66). Nos termos do artigo 227, da Constituição Federal de 1988, a família, a sociedade e o Estado são responsáveis por assegurar o acesso de crianças e adolescentes aos direitos e liberdades, chamada de tríplice responsabilidade compartilhada (BRASIL, 1988). Nesse sentido, Crispim e Veronese explicam que:

Essa responsabilidade compartilhada forma um sistema de rede de Proteção Integral, onde cada membro: família, sociedade e Estado, possui o compromisso com o objetivo da Proteção Integral, porém todas essas responsabilidades estão associadas entre si e, essa mutualidade de comprometimento é imprescindível à eficácia do sistema de garantias de Direitos da Criança e do Adolescente (2019, p. 269).

A proclamação da Constituição Federal de 1988 é um marco na conquista da proteção de direitos de crianças e adolescentes, “configurou uma opção política e jurídica que resultou na concretização do novo direito embasado na concepção de democracia (CUSTÓDIO, 2008, p. 27). Os direitos e as liberdades fundamentais de crianças e adolescentes devem ser resguardados e assegurados com prioridade absoluta, conforme disposição do artigo 227, §1º, inciso II, da CRFB/1988 (BRASIL, 1988).

Nos termos do referido diploma legal, o Estado promoverá programas de assistência integral às crianças e adolescentes, por meio de criação de serviços públicos de atendimento especializado para as pessoas com deficiência, bem como de integração social e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (BRASIL, 1988).

No ano seguinte, em 1989, foi proclamada, pelas Nações Unidas, a Convenção sobre os Direitos da Criança, reconhecida como importante marco na história do reconhecimento dos direitos das crianças, na qual prevalece o compromisso que os Estados partes estabeleceram com os interesses da criança, que tem como um de seus princípios norteadores, a participação e inclusão plena e efetiva de crianças na sociedade. O direito à educação está disciplinado no artigo 24 da Convenção, prevendo “o respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência, reconhecendo o direito destas à educação, assegurando que não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência” (CRISPIM, VERONESE, 2019, p. 258).

A prioridade absoluta na promoção dos interesses das crianças, disposta no artigo 227 da Constituição Federal e reafirmada no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, “constitui norma cogente, que deve ser seguida pelas legislações relativas às pessoas com deficiência, principalmente nos temas que dizem respeito à infância e adolescência e, conseqüentemente, à inclusão” (CRISPIM, VERONESE, 2019, p. 264).

A teoria da proteção integral foi reafirmada no texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, em seu item 2, promulgada no Brasil pelo Decreto 6.949/2009, importante instrumento jurídico que determina que todas as ações relativas às crianças com deficiência atendam ao

superior interesse da criança (BRASIL, 2009). A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência reconhece a diversidade humana e a necessidade de promover e proteger os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência, possibilitando a ampliação do exercício da cidadania (CRISPIM, VERONESE, 2019, p. 260).

Do mesmo modo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015, assegura o tratamento prioritário e absoluto às crianças e aos adolescentes com deficiência, reconhecendo crianças e adolescentes como especialmente vulneráveis, é o que dispõe o artigo 5º, parágrafo único, vejamos:

Art. 5º A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante.

Parágrafo único. Para os fins da proteção mencionada no **caput** deste artigo, são considerados especialmente vulneráveis a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência (BRASIL, 2015).

De acordo com a análise de Crispim e Veronese, a inclusão de crianças com deficiência deve ter prioridade absoluta, um dos nortes essenciais trazidos pela Doutrina da Proteção Integral (2019, p. 259), e defendida como “algo amplo, incondicional, irrestrito. Nesse aspecto, prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente, artigo 86, que “a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios”, (BRASIL, 1990).

Para evitar que os interesses de crianças e adolescentes, inclusive os com deficiência, sejam tratados da mesma maneira que os das demais pessoas é que a Doutrina da Proteção Integral impõe que todos os serviços públicos e de relevância pública devam estar preparados para executar atendimento especial e preferencial, com ordem de prioridade absoluta, devendo a criança e o adolescente com deficiência serem atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação, conforme artigo 11, § 1º do Estatuto da Criança e do Adolescente, com a redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016 (CRISPIM, VERONESE, 2019, p. 264).

Todo projeto democrático, programa de serviços e políticas de ação devem priorizar o respeito à diversidade, não somente como um dever, mas como uma exigência (DECHICHI, SILVA, 2008, p. 9), pois, conforme analisam Crispim e

Veronese (2019, p. 277), “todos juntos, com suas especificidades e diferenças, propiciam uma sociedade rica em humanidade e fraternidade”.

A observância da Doutrina da Proteção Integral, neste caso, possibilitará um novo paradigma de inclusão social e um olhar diferenciado no sentido de se proporcionar às crianças com deficiência igualdade de oportunidades e tratamento com as demais crianças, refletindo positivamente na inclusão social e escolar daquelas, com transformações estruturais e organizacionais nas escolas e na sociedade que possibilitem referida inclusão de forma integral (CRISPIM, VERONESE, 2019, p. 259).

A teoria da proteção integral, introduzida no ordenamento jurídico brasileiro, disposta pela Constituição Federal de 1988 e regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, na análise de Custódio, “consolidou-se como verdadeiro paradigma na compreensão da infância e adolescência no Brasil” (2008, p. 23).

Por conseguinte, representa-se como instrumento jurídico que visa garantir a inclusão social e escolar de crianças com deficiência, ganhando mais força em 2015, com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ficando assegurado atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, ficando vedada a exclusão sob o pretexto de sua deficiência, com prioridade absoluta e sempre em condições que atendam o melhor interesse da criança.

Até aqui, buscou-se fazer uma construção histórica do processo de reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, passando por processos de eliminação, exclusão, segregação até ao que hoje predomina, a inclusão. Neste primeiro capítulo o objetivo é compreender a educação inclusiva e seus aspectos perante a Teoria da Proteção Integral. A partir de agora, focando no objetivo de analisar o direito à educação, sua história e interfaces, assim como seu reconhecimento constitucional como direito social e sua regulamentação no âmbito internacional e nacional, passa-se ao segundo capítulo, no qual é demonstrado o reconhecimento da educação como direito de todos.

3 O DIREITO À EDUCAÇÃO

Neste segundo capítulo, aborda-se o direito à educação. Inicialmente, é abordado o tema sob uma perspectiva mais generalista sobre a influência da educação no desenvolvimento de crianças e adolescentes, inclusive sua previsão na legislação infraconstitucional ora regente. Aborda-se, também, aspectos sobre a constitucionalização desse direito humano, bem como sua classificação como direito fundamental, da ordem dos direitos sociais.

No que tange a constitucionalização, aborda-se, ainda de que de forma introdutória, o reconhecimento do direito à educação na Idade Contemporânea, a partir do final do século XVIII, especialmente no ocidente, para então compreendermos como a educação foi tratada no território nacional, a partir da Constituição do Império de 1824 até a Constituição Federal de 1988 que rege a República Federativa do Brasil, com enfoque nas atuais disposições constitucionais.

Ainda, aborda-se o direito à educação de pessoas com deficiência, a princípio em nível internacional, a partir de inúmeros movimentos da Organização das Nações Unidas, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) à atualidade. Compreendendo-se a evolução das normativas a nível mundial e influência destes tratados e convenções em terras pátrias, analisa-se o reconhecimento do direito à educação das pessoas com deficiência sob ótica da legislação brasileira constitucional e infraconstitucional.

A educação desempenha papel de fundamental importância na vida do ser humano, sendo que o ensino de qualidade prepara a pessoa para o exercício da cidadania. Por isso, busca-se demonstrar a seguir o papel da educação na vida humana, seu reconhecimento constitucional e sua normatização no âmbito internacional e nacional.

3.1 A EDUCAÇÃO E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS ADOLESCENTES

A educação de qualidade é necessária para a formação política do cidadão, imprescindível para a transformação da sociedade (SILVA, 2015, p. 77). Na percepção de Sampaio (2009, p. 31), é um dos fatores essenciais para o desenvolvimento

econômico e social de um país, priorizar a qualidade do ensino regular é um desafio que precisa ser assumido por nossa sociedade e pelos educadores, em particular, para que se coloque em prática o princípio democrático da educação para todos.

Na percepção de Claude “a educação é valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para crescimento pessoal” (2005, p. 37). Partindo desse pressuposto, no mundo civilizado, na chamada Era da Informação, a educação é valor indissociável no desenvolvimento do ser humano, cujo processo deve ter início na primeira infância, e ser progressivo, contínuo, ao longo da vida, com ideário em permitir a aprendizagem da sabedoria acumulada pelo ser humano ao longo de sua trajetória, assim como a aprendizagem do que o homem tem criado e inventado de essencial (DELORS, 2010, p. 12). Além disso, segundo Souza, “A educação é apontada como elemento fundamental para o processo de erradicação do trabalho infantil por muitos pesquisadores” (SOUZA, 2016, p. 156).

O conceito de educação, conforme lição de Moraes, “é mais compreensivo e abrangente que o da mera instrução. A educação objetiva propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando” (MORAES, 2017, p. 610).

A educação consiste num “processo social que se enquadra numa certa concepção de mundo, concepção esta que estabelece os fins a serem atingidos pelo processo educativo em concordância com as ideias dominantes numa dada sociedade” (DIAS; PINTO, 2019, p. 449). Dessa forma, a educação não pode ser compreendida de maneira fragmentada, ou como uma concepção válida para qualquer tempo e local, entretanto, deve ser visualizada como uma prática social, situada num período histórico, de uma determinada realidade (DIAS; PINTO, 2019, p. 449).

A educação é sobretudo um direito humano, com diversas facetas, as quais serão melhores abordadas adiante. Naquilo que tange a educação e sua influência no desenvolvimento de crianças e adolescentes, convém inicialmente recordar que a criança é o futuro do homem (DELORS, 2010, p. 5). As crianças e adolescentes de hoje são os homens de amanhã, que farão um futuro diferente. A partir dessa reflexão recai a consciência óbvia de que o futuro da sociedade, da humanidade, pertence as crianças e jovens de hoje, os adultos do amanhã, o que emana a missão do Estado, da sociedade e da família de educá-los para o presente e para o futuro.

Conforme destaca Jacques Delors no texto intitulado “A educação ou a utopia necessária”, o qual compõe o “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, no compêndio “Educação: um tesouro a descobrir”, a educação é uma experiência social, mediante a qual a criança descobre a si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire as bases do conhecimento e a capacidade de resolução de problemas (DELORS, 2010, p. 16).

Essa experiência social, deve nascer no seio familiar, cabendo a família acompanhar e prover o aprendizado da criança de forma complementar ao trabalho realizado pela sociedade escolar. É papel da família contribuir na formação de cidadãos, sendo que é no seio familiar que a criança terá maior oportunidade de desenvolver um aprendizado baseado nos princípios morais e nas virtudes, para formação de seu caráter.

No Brasil, a educação escolar de crianças é obrigatória a partir do quarto ano de idade, conforme previsão constitucional, disposta no artigo 208, inciso I, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, alterada pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009 (BRASIL, 1988). A constitucionalização do direito à educação, aliás será abordada de forma analítica no capítulo a seguir.

A educação infantil, segundo disposição legal insculpida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, é a “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013), sendo ofertada por creches ou entidades equivalentes e pré-escolas.

Por meio do convívio social, a criança começa a se conhecer e a conhecer o outro, a se respeitar e a respeitar ao próximo, e desse modo desenvolver sua capacidade de construir conhecimento. As virtudes aprendidas e construídas na fase infantil, correspondem à assimilação de valores como certo e errado, bom e mau, presentes nas ligações humanas.

Estes valores são trabalhados por meio do conjunto entre a sociedade e o próprio indivíduo, por intermédio de valores culturais e preceitos morais que ajudarão na construção de uma identidade própria. Nessa toada, a educação moral coloca-se num patamar importante no processo de socialização do indivíduo. Virtudes como

equidade, respeito, empatia, liberdade e justiça aprendidas pela criança no ambiente escolar e familiar, se tornarão imprescindíveis na formação da sua personalidade.

Na conclusão desse estágio de educação infantil e em avanço a educação fundamental, com a alfabetização, abre-se um verdadeiro universo para a criança, a partir do domínio da habilidade de leitura e da arte se expressar através da escrita. Não obstante o analfabetismo, ainda no ano de 2020, é um problema que atinge parcela expressiva população brasileira, tanto de jovens quanto de adultos.

A ausência de políticas públicas de afirmação do direito/dever à educação em épocas passadas, a evasão escolar, o próprio trabalho infantil, refletem na sociedade brasileira atual, que segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), apresentava número estimado de 11.000.000 (onze milhões) de analfabetos, considerada a população de 15 (quinze) anos ou mais de idade, refletindo numa taxa de analfabetismo de 6,6% (seis vírgula seis por cento)². “Este indicativo corrobora a afirmação de que o trabalho traz prejuízo ao desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente, e que esta relação entre trabalho e escola está fadado ao insucesso” (SOUZA, 2016, p. 113).

O ensino fundamental, sequência da educação infantil, tem seus termos também regulamentados pela LDBEN, que em seu artigo 32, *caput*, com redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006, assevera que este inicia-se aos 6 (seis) anos de idade, sendo obrigatório e gratuito na escola pública, com objetivo de formação básica do cidadão, assim definido:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2006).

É no ensino fundamental que ocorre a transição da fase infantil (terceira infância) para a adolescência, sendo a fase mais longa do processo de educação

² Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>
Acesso em 27/07/2020.

básica, que deve moldar o jovem para a cidadania, para a vida em comunidade, com o desenvolvimento de capacidade de aprendizagem para aquisição de conhecimentos e habilidades, e junto disso a continuação da formação de atitudes e valores. Nesse contexto, “aprender a ler, escrever e contar, dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive” (MAIA, 2015, p. 81).

Ao cabo desse processo, insere-se o ensino médio ou a educação profissional técnica de nível médio, etapa não obrigatória, com duração mínima de 3 (três) anos, cujas diretrizes estão previstas no Título V, Capítulo II, Seções IV e IV-A, respectivamente, da LDBEN, sendo precipuamente a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos lecionados no ensino fundamental possibilitando o prosseguimento da aprendizagem, a preparação básica para o trabalho e cidadania, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, correlacionando a teoria com a prática (BRASIL, 1996).

Conforme ressalta Duarte, insta gizar que o direito à educação não se reduz ao direito do indivíduo de meramente cursar a educação básica para alcançar melhores oportunidades de colocação no mercado de trabalho e contribuição para o desenvolvimento de propósitos econômicos da nação, mas:

Deve ter como escopo o oferecimento de condições para o desenvolvimento pleno de inúmeras capacidades individuais, jamais se limitando às exigências do mercado de trabalho, pois o ser humano é fonte inesgotável de crescimento e expansão no plano intelectual, físico, espiritual, moral, criativo e social. O sistema educacional deve proporcionar oportunidades de desenvolvimento nestas diferentes dimensões, preocupando-se em fomentar valores como o respeito aos direitos humanos e a tolerância, além da participação social na vida pública, sempre em condições de liberdade e dignidade. (DUARTE, 2004, p. 115).

Nessa toada, a educação, vista como um processo de compartilhamento de conhecimentos úteis adquiridos ao longo de eras pelo ser humano, pelo através de processos de aprendizagem, tutelados na figura da escola, do professor, idealmente acompanhado e amparado pela família, constitui-se em processo inseparável para o sadio desenvolvimento intelectual – e porque não biológico – de infantes e adolescentes, a fim de preparar-lhes para a vida em sociedade.

3.2 A CONSTITUCIONALIZAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL E SOCIAL À EDUCAÇÃO

A Constituição Brasileira de 1988 representa um avanço na proteção dos direitos dos cidadãos e das pessoas com deficiência, em seus princípios e objetivos fundamentais. E, ainda mais claramente, por meio dos direitos fundamentais, não deixando dúvidas sobre a preocupação conferida à dignidade da pessoa humana. São fundamentos da nação, a promoção da dignidade da pessoa humana e a garantia do exercício da cidadania, a fim de que não haja desigualdades sociais e sejam eliminados quaisquer preconceitos ou discriminações (BRASIL, 1988, art. 1º e art. 3º). Isto significa conceder a todos, inclusive à pessoa com deficiência, direitos sociais, como a educação.

Recebeu a significativa denominação de Constituição-cidadã por expressar um marco, altamente relevante, do processo de redemocratização e por conter conquistas decorrentes da luta social desenvolvida durante e após o auge do período autoritário (RIBEIRO, 1996, p. 22).

O texto constitucional “traz como pressuposto que escolas públicas e particulares assumam o compromisso ético de acolhimento e pluralidade para cumprimento da ordem constitucional de uma sociedade que deve promover o bem-estar sem preconceitos” (CRISPIM, VERONESE, 2019, p. 277). A educação é um direito fundamentalmente humano, na categoria dos direitos sociais, cuja importância a fez ser positivada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, que emprega o termo “direito à educação” (*right to education*) em seu artigo XXVI³ (ONU, 1948).

A educação como um dos direitos humanos, reveste-se de múltiplas faces, sendo tais: econômica, cultural, e sobretudo, social. Sintetizando este contexto, assenta Claude:

Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a auto-suficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no

³ Artigo XXVI - Todo ser humano tem direito à instrução. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação primária será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a educação superior, esta baseada no mérito.

sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, a educação é o pré-requisito fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna (CLAUDE, 2005, p. 37).

A educação como direito social, tem esse reconhecimento no início do Século XX, o que hoje parece um direito praticamente natural do indivíduo, somente teve sua importância reconhecida no mundo, como um direito de todos, e não um privilégio, na Idade Contemporânea, mas após muitas décadas de descaso, exclusão e segregação.

Antes de adentrar no fenômeno da constitucionalização do direito social à educação, convém destacar, na lição de André Ramos Tavares, a noção de direitos sociais, direitos estes de segunda geração, compreendidos como os “que exigem do Poder Público uma atuação positiva, uma forma atuante de Estado, prioritariamente na implementação da igualdade social dos hipossuficientes. São, por esse exato motivo, conhecidos também como direitos a prestação, ou direitos prestacionais” (TAVARES, 2017, p. 150).

Nas lições de Alexandre de Moraes “os direitos sociais previstos constitucionalmente são normas de ordem pública, com a característica de imperativas, invioláveis” (MORAES, 2017, p. 164).

Historicamente, esses importantes direitos estão incluídos na denominada segunda geração de direitos fundamentais, a qual traz proteção aos direitos sociais, econômicos e culturais, onde do Estado não mais se exige uma inércia, mas, de modo diverso, impõe-se a sua ação (intervenção), visto que a liberdade do indivíduo sem a sua participação não é protegida integralmente. Essa necessidade de prestação positiva do Poder Público corresponderia aos chamados direitos sociais dos cidadãos, direitos que ultrapassam o caráter individual e alcançam um aspecto econômico e social visando a atingir a equidade, a chamada justiça social (BAHIA, 2017, p. 217).

Para compreender a constitucionalização do direito social à educação, faz-se necessário um apontamento histórico. A acepção da educação como dever estatal, remonta ao final do Século XVII e XVIII, no ápice da Revolução Industrial. Em termos constitucionais, reputa-se que a Constituição Francesa de 1848 foi a primeira Carta Magna que reconheceu a educação como um direito e um dever do Poder Público, “pois proclamava em seu preâmbulo que a República deve [...] pôr ao alcance de cada um a instrução indispensável a todos os homens” (FÁVERO, 2004, p. 28).

Na Inglaterra, o tema educação veio a ser tratado no bojo das legislações fabris as “*Factory Acts*”. Conforme Lombardi, em sua análise das obras de Friedrich Engels, destaca que na *Factory Act* de 1833 previu-se que as crianças entre nove e treze anos de idade, que trabalhavam na indústria (trabalho infantil), teriam sua jornada limitada a, pasmem, nove horas diárias e quarenta e oito semanais, enquanto aos jovens entre quatorze e dezoito anos seria de doze horas diárias e sessenta e nove semanais, o trabalho de crianças menores de nove anos, exceto nas fábricas de seda. Outrossim, no aspecto da educação, houve a imposição de frequência obrigatória duas horas de ensino escolar, compulsórias, e que deveria ser atestada mediante certificado pelo professor responsável, para os menores de quatorze anos (LOMBARDI, 2010, p. 302-303). Destaca-se que apesar de obrigatória a frequência escolar, “o ensino não era necessariamente gratuito, pois era facultado ao industrial o desconto do pagamento do professor (fixando-se o limite de desconto no valor de até 1 penny)” (LOMBARDI, 2010, p. 302-303).

Uma década mais tarde, o estadista *Sir James Graham*, na condição de Ministro do Interior inglês, ostentou a condição de pioneiro na implementação de normas de saúde e segurança nas instalações fabris têxteis, as principais daquele período revolucionário, com especial preocupação com a educação em território britânico, tendo encontrado forte resistência para aprovar maior rigor na obrigatoriedade do ensino e também a melhor do sistema escolar (ENGELS, 2010, p. 210-211).

No ano de 1843, James Graham propôs e fracassara na tentativa de aprovar, naquele ano, uma nova legislação que tornava obrigatório e o ensino primário para crianças que trabalhavam nas fábricas e nas *workhouses*⁴. A necessidade motriz para a instituição desta obrigatoriedade da educação, emergiu, naquela época, pela detecção da defasagem do estado moral das crianças (ENGELS, 2010, p. 210-211).

Autoridades do parlamento componentes da Comissão sobre o Emprego das Crianças (“*Children’s Employment Commission*”) preocuparam-se com os hábitos, linguagem, e principalmente com a carência de instrução religiosa, constatando que as crianças trabalhadoras estavam crescendo sem nenhuma religiosidade, moral, ou

⁴ Na história britânica (séculos XVII e XVIII), uma *workhouse* era um que abrigava pessoas muito pobres em troca de trabalhos desagradáveis e árduos. (Dicionário Escolar Inglês – Michaelis Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-ingles/busca/ingles-portugues-moderno/workhouse/>> Acesso em 28/07/2020).

treinamento intelectual, que nada se fazia para formar seus hábitos de obediência, prudência, honestidade, nem mesmo para afastá-las de vícios e do caminho do crime (ENGELS, 2010, p. 150-154).

A Igreja Anglicana com forte influência junto a monarquia preocupava-se com a necessidade de prover este ensino, todavia, parlamentares opositores – os *Dissenters*⁵ – bradavam contra a proposta sob o fundamento de que se o Estado tinha o direito de compelir a educação, teria o direito de compelir a religião, o que seria um ataque a liberdade, donde se percebe uma forte influência iluminista. Os contrários a obrigatoriedade também defendiam que a educação era algo que os indivíduos poderiam fazer por si próprios, guiados pelo instinto natural e auto interesse, o que seria infinitamente melhor do que o governo poderia prover a eles. O óbvio ululante, todavia, que pouco importava a burguesia, é que apenas a sua casta poderia gozar da possibilidade de buscar o estudo por conta própria, enquanto a classe proletária, soterrada em jornadas extenuantes e desumanas nos covis fabris da época, sem uma compulsoriedade e um amparo estatal, não teria o mínimo e estímulo nem os meios de fazer por conta própria.

Todavia, no ano de 1844, o texto proposto por Graham foi votado e o parlamento aprovou nova legislação fabril, em substituição a de 1833, cujo intuito era a introdução de normas de segurança, sanitárias e de proteção ao trabalho, e que acabou por introduzir a educação compulsória para crianças (educação primária) sob o pálio do Estado e da Igreja Anglicana, subsidiada por este (LOMBARDI, 2010, p. 304).

A exploração do labor humano na gênese do capitalismo moderno, conforme a “*Factory Act*” de 1844 ainda permitia o trabalho de crianças de 9 (nove) a 13 (treze) em instalações fabris insalubres, todavia limitou a jornada diária para seis horas e meia de trabalho, com três horas e meia de ensino escolar. A educação à época não consistia em direito reclamado pelo povo, mas um dever imposto pelo próprio Estado, preocupado com a utilidade do homem para a sociedade, inclusive sob um viés doutrinário, para manutenção da ordem social (LOMBARDI, 2010, p. 109).

O reconhecimento de fato, do direito à educação como um direito social e dever do Estado, pode ser apontado como fruto de movimentos sociais da classe

⁵ “Termo usado para os protestantes ingleses — não ortodoxos — que não faziam parte da Igreja Anglicana” (LOMBARDI, 2010, p. 109).

trabalhadora, que via a educação como plataforma de acesso aos bens sociais e a participação política. Além da precursora Constituição Francesa de 1848, cita-se a Mexicana de 1917, da URSS de 1918 e da breve República de Weimar, de 1919 (MAIA, 2015, p. 77).

Mais tarde, após o fim da Segunda Guerra Mundial, culminando na fundação da Organização das Nações Unidas (ONU) em outubro 1945, com o arrefecimento dos conflitos bélicos entre as potências ao redor do globo, sobreveio a já citada e festejada Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, criando um compromisso a nível mundial também em torno da educação.

O Artigo XXVI da DUDH ressalta que a “educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos fundamentais” (ONU, 1948). Conforme destaques de Claude, este objetivo da Declaração de pleno desenvolvimento da personalidade humana, ocorre no seio da “sociedade – o único contexto em que ele pode ocorrer –, concluindo que o direito à educação é um direito social, um bem social e uma responsabilidade da sociedade como um todo” (CLAUDE, 2005, p. 40).

No Brasil, as primeiras e breves emanações voltadas ao direito à educação podem ser encontradas na Constituição do Império de 1824, que previa no artigo 179, inciso XXXII, o qual tratava sobre a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, fundamentada nas garantias de liberdade, segurança individual, e a propriedade, por meio da Constituição Imperialista, dispondo no aludido inciso que “(...) A Instrução primaria, é gratuita a todos os Cidadãos” (BRASIL, 1824). Conforme bem assenta Lucena, o aludido “dispositivo instituiu o princípio da gratuidade do ensino primário, mas deve-se anotar que o fato da instrução primária ser garantida aos cidadãos representava a exclusão de grande parte da população brasileira, constituída por escravos” (LUCENA, 2015).

Com a Revolução (Golpe) de 1930, a educação permanecera presa à tradição patrimonialista, havendo uma divisão entre ensino para o povo e para a elite, para a primeira classe o essencialmente elementar e para a segunda o ensino voltado a formação cultural, privado no ensino médio e público no ensino superior (ROCHA apud LUCENA, 2005). A Constituição de 1934, passa a prever o reconhecimento dos direitos sociais, dedicando título em que tratava da família, da educação e da cultura, assentando no artigo 149 que a educação deveria ser ministrada pela família e pelos

Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-las a brasileiros e a estrangeiros com domicílio no país, voltada a possibilitar “fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana” (BRASIL, 1934). Além disso a Carta previa vinculação orçamentária destinada à educação.

Já em 1937 foi outorgada a terceira Constituição da República, a quarta do país, conhecida como Polaca, por ter sido inspirada no modelo semifascista polonês, tendo vieses extremamente centralizadores e que concedia ao governo poderes praticamente ilimitados, extirpou do Estado a obrigatoriedade na prestação da educação, colocando a como dever em primeiro plano dos pais (BRASIL, 1937). Embora tenha mantido a obrigatoriedade do ensino primário, restringiu a gratuidade para os mais necessitados (BRASIL, 1937).

A Constituição promulgada de 1946, por sua vez, adotou modelo similar à de 1934 e positivou no artigo 166 a educação como direito de todos, a ser dada no lar e na escola, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais da solidariedade humana. O ensino primário voltou a ser gratuito para todos, independentemente da falta de provisão de recursos, destacando-se ainda a norma que obrigava empresas industriais, comerciais e agrícolas, com mais de cem pessoas, a manter ensino primário gratuito para os seus trabalhadores e os filhos destes (BRASIL, 1946).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, que segundo Vieira (2013, p. 305), foi “confeccionada e promulgada (pelo menos formalmente)”, manteve bastante similitude com o modelo da Constituição anterior, estendendo a gratuidade de ensino também para o nível médio, para os que provassem falta ou insuficiência de recursos, destaca-se:

Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. [...]
§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas: [...]
II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;
III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior; [...] (BRASIL, 1967).

Adiante, para o período histórico que nos encontramos, com a redemocratização e a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil

de 1988, a Constituição Cidadã, efetivou no artigo 6º um rol de direitos sociais, tendo a educação em destaque. Ao todo são 64 (sessenta e quatro) as menções feitas na Carta da Primavera à temática educacional (BRASIL, 1988).

O Texto Magno de 1988 foi o pioneiro na história constitucional brasileira a prever um título específico para os direitos e garantias fundamentais (Título II), onde foram também consagrados direitos sociais básicos e de caráter mais geral, assim como foi elencado um extenso rol de direitos dos trabalhadores, igualmente sediado no capítulo dos direitos sociais (SARLET, 2018, p. 960). Acerca do direito social à educação propriamente dito, colhe-se da doutrina de Gilmar Ferreira Mendes:

Dentre os direitos sociais, o direito à educação tem assumido importância predominante para a concretização dos valores tutelados pela Constituição e, principalmente, para a construção de patamar mínimo de dignidade para os cidadãos. No Brasil, em razão do histórico descaso do Estado no que diz respeito ao oferecimento de uma rede educacional extensa e de qualidade, ocorreu a marginalização de amplos setores da sociedade, prejudicando, inclusive a concretização de outros direitos fundamentais. Não por acaso, **o próprio texto constitucional, em seu art. 205, preceitua que a educação deve ser promovida “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.** [...] A necessidade de consolidar o direito à educação como direito fundamental foi bastante discutida no processo constituinte. [...] Além da previsão geral do art. 6º e do art. 205 da Constituição, que **consagra o direito à educação como direito de todos e dever do Estado**, o texto constitucional detalhou seu âmbito de proteção, nos arts. 205 a 214. Nesse sentido, estabeleceu uma série de princípios norteadores da atividade do Estado com vistas a efetivar esse direito, tais como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a autonomia universitária, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, gestão democrática do ensino público, garantia de padrão de qualidade de piso salarial profissional nacional para os professores da educação pública, nos termos da lei federal (CF, art. 206). Dispôs, ainda, que União, Estados, Distrito Federal e Municípios deverão organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração (MENDES, 2017, p. 585-586, grifou-se).

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988, dispõe que a educação é direito de todos, é dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Nota-se no texto a inversão dos vocábulos “Estado” e “família” em relação aos textos das constituições republicanas de 1934 e 1946, onde o Estado figurava em um papel supletivo no dever de prover a educação. “Esta mudança denota grande alteração no pensamento da sociedade e também no modo como os Poderes Públicos

passaram a se posicionar quanto à concretização do direito à educação” (LUCENA, 2015).

Como se vê, é recente a conquista do direito à educação como direito fundamental na República Federativa do Brasil, a previsão deste direito no artigo 6º e estruturação nos artigos 205 a 214 da Constituição Cidadã, representou importantíssimo avanço na vinculação do Estado ao seu papel de educador, constituindo-se em dever do Estado com vistas a atingir a justiça social, e através do qual este deve ter uma atuação positiva, isto é, passa a ter a obrigação de agir e intervir para materialização deste direito. Assim surge ao Poder Público um encargo “de atuar positivamente, seja i) criando condições normativas adequadas ao exercício desse direito (legislação), seja ii) na criação de condições reais, com estruturas, instituições e recursos humanos (as chamadas garantias institucionais relacionadas diretamente a direitos fundamentais)” (TAVARES, 2017, p. 690).

Importante destacar que o constituinte de 1988, observando a necessidade de consolidar o direito de acesso à educação qualidade, como direito fundamental, acabou por criar o instrumento jurídico do mandado de injunção, concebido primordialmente para a proteção do direito à educação (MENDES, 2017, p. 586), e também para combater outras omissões do Poder Público, estando previsto no inciso LXXI, da Constituição, dispondo que “conceder-se-á mandado de injunção sempre que a falta de norma regulamentadora torne inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania” (BRASIL, 1988).

Possível elencar, por fim, que os princípios constitucionais do ensino, conforme dicção do artigo 206 da Constituição Federal e interpretação doutrinária, são: a) promoção de igualdade de condições para acesso e permanência na escola; b) liberdade de cátedra (professor); c) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, com coexistência entre a rede privada e pública de ensino; d) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; e) valorização dos profissionais da educação escolar (planos de carreira, piso salarial, etc.); f) gestão democrática do ensino público na forma da legislação; g) busca e garantia de padrão de qualidade (MORAES, 2017, p. 611).

E como objetivos constitucionais da educação, vide artigo 214 da Carta Magna, emendado pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009, enumeram-se: I)

erradicação do analfabetismo; II) universalização do atendimento escolar; III) melhoria da qualidade de ensino; IV) formação para o trabalho; V) promoção humanística, científica e tecnológica do país; VI) meta de aplicação de recursos públicos conforme o PIB (BRASIL, 2009).

No que tange especialmente a educação de crianças e adolescentes, convém destacar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também dedica capítulo específico à educação (Capítulo IV – “Do Direito à Educação, à Cultura ao Esporte e ao Lazer) artigos 53 a 59, sendo o ECA um instrumento normativo de suma importância no reconhecimento de crianças e adolescentes como cidadãos, e não meros incapazes sujeitos de direito.

Como se denota, o constituinte originário, dedicou preocupação especial à educação como direito fundamental, no rol dos direitos sociais, estabelecendo metas a serem cumpridas pelo Estado, para que este direito seja afirmado perante os indivíduos, criando diversas responsabilidades e objetivos ao Poder Público, assim como por exemplo o dever de ingresso escolar às crianças a partir do quarto ano e permanência até o décimo sétimo ano de vida, com enfoque em garantir a alfabetização, a equidade de aprendizagem à população e preparar o indivíduo desde sua fase infantil para o pleno exercício da cidadania.

3.3 O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO INTERNACIONAL

Aborda-se, neste momento, alguns dos marcos normativos históricos em relação o direito à educação das pessoas com deficiência, no âmbito internacional, partindo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que no ano de 1948 demonstrou a preocupação com a consciência mundial de que, somente com conhecimento de toda a população, o referido documento produziria seus efeitos, (CLAUDE, 2005, p.8), assim, com a aprovação da Resolução 217, que tratava da divulgação da Declaração de forma mais ampla possível, tendo como um dos resultados a leitura da Declaração em 300 idiomas no portal da ONU⁶ (ONU, 1948).

⁶ Disponível em: <<http://www.unhchr.ch/udhr/index.htm>> Acesso em 10/07/2020.

A Declaração dos Direitos da Criança do ano de 1959, defende que “a criança terá direito a receber educação, capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro da sociedade” (UNICEF, 1959).

Posteriormente, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, foi aprovada na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, no dia 09 de dezembro de 1975, com intuito de apelar em forma de ação nacional e internacional para assegurar sua utilização como referência na proteção dos direitos dessas pessoas, promovendo padrões mais altos de vida, pleno emprego e condições de desenvolvimento e progresso econômico e social (ONU, 1975).

E ainda, a aludida Declaração afirma que o termo “pessoas deficientes” se enquadra a qualquer pessoa que seja incapaz de assegurar as necessidades da vida individual ou social, diante de alguma capacidade física ou mental (ONU, 1975, p. 1). Assegurando-lhe o direito a dignidade humana, de desfrutar de uma vida decente, de forma mais normal possível, com os mesmos direitos dos concidadãos da mesma idade, inclusive com os mesmos direitos civis e políticos, abrangendo ainda, o direito à tratamento médico, odontológico e funcional (ONU, 1975, p. 2).

A Convenção sobre os Direitos da Criança, foi adotada no ano de 1989 pela Assembleia Geral da ONU, e veio a vigorar como tratado internacional, onde, conforme Claude (2005, p. 10), obriga a divulgação de princípios e determinações, sobre adultos e crianças, através dos Estados-membros, inclusive, enviando um relatório dessas divulgações ao Comitê para os Direitos da Criança, que se trata de um grupo de dez pessoas especialistas no assunto (ONU, 1989).

Analisando os fatos históricos e as legislações que tratam do tema, verificou-se que foi a partir do ano de 1990, na Conferência Mundial de Jomtien, na Tailândia, que a “Educação Inclusiva” passou a ter uma atenção em contemplar a todos, não somente a alguns grupos privilegiados, passando a se preocupar pelas diversidades culturais e diferenças individuais (DECHICHI; SILVA, 2008, p. 300).

A UNESCO realizou, ainda no ano de 1990, a Conferência Educação para Todos, que deu forma a um projeto educacional maior, propondo a universalização do acesso à educação e a promoção de equidade, através de um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais, advertindo que os grupos excluídos não

devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) juntamente com algumas ONGs nepalesas, realizara no ano de 1992, em Katmandu, capital do Nepal, um *workshop* abordando o tema Convenção sobre os Direitos das Crianças, que de acordo com Claude (2005, p. 11) teve o objetivo de transmitir informações aos elaboradores de políticas públicas, motivando perguntas da imprensa, com intuito de aprofundar o conhecimento do público nas questões da infância e os deveres do Estado para com elas, o que posteriormente foi repetido nos 75 (setenta e cinco) distritos provinciais daquele país (UNICEF, 1992).

No ano de 1993, foi aprovada pela ONU a Resolução nº 48, que traz em seu bojo normas para equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência, adotadas pela assembleia geral, onde contou com a participação de muitos Estados-membros, agências especializadas, além de organizações de pessoas com deficiências (ONU, 1993, p.1).

A Assembleia usou como justificativa na aprovação de seu texto, o fato de ainda existir, no que tange as pessoas com deficiência, ignorância, negligência, superstição, além de medo, fatores estes que são altamente capazes de prejudicar o desenvolvimento dessas pessoas, acabando por isola-las, isto é, segrega-las das outras (ONU, 1993, p.1).

Dentre as normas (ONU, 1993, p.6), está a garantia do Estado em que as autoridades competentes divulguem, de forma atualizada, as informações sobre programas e serviços disponíveis às pessoas com deficiência, além de que, devem criar campanhas com informações, podendo ser através de meio de comunicação social, no sentido de que esses cidadãos são pessoas com os mesmos direitos e deveres – respeitadas as peculiaridades – dos demais, dando assim, uma imagem positivas às pessoas com deficiências.

Um dos grandes marcos da Resolução nº 48 (ONU, 1993, p. 12), foi tratar sobre casamento, sexualidade, e paternidade ou maternidade das pessoas com deficiência, deliberando aos Estados para que promovessem medidas com intuito de modificar a visão negativa ainda persistente na sociedade da época, devendo utilizar-se para tanto dos meios de comunicação social, como instrumento de promoção inclusão social e combate à discriminação. Reconhecera-se que através de uma boa

informação, as pessoas com deficiência e suas famílias, teriam total conhecimento com relação aos abusos morais e sexuais, e outras formas caracterizadoras de maus tratos, e assim, seguirem algumas precauções, através inclusive, de educação, a fim de evitar e também repelir esses acontecimentos (ONU, 1993, p.12).

A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, ocorrida no ano de 1993 em Viena, serviu como fator para a ONU promover agilidade em acelerar a promoção desses direitos às PCD (CLAUDE, 2005, p.8), tendo como resultado importante, o fato da Assembleia Geral da ONU declarar, através da Resolução nº 49/184, aprovada em dezembro de 1994, que entre os anos de 1995 a 2004 seria promovida a “Década Mundial para a Educação”, com enfoque na temática dos direitos humanos, objetivando “pleno desenvolvimento da personalidade humana num espírito de paz, compreensão mútua e respeito pela democracia e pelas leis” (ONU, 1994).

No entendimento de Claude (2005, p. 9) a resolução traz orientação no sentido de que esse ensino precisaria ser inserido em todos os níveis da educação formal, naquele sistema convencional, e ainda, ser adotado na educação informal, que seria aquela “educação popular”, acrescentando ainda a metodologia de ensino interativo, participativo e cultural (ONU, 1994).

Ainda no ano de 1994, houve uma discussão mais específica sobre a Educação Especial, quando ocorreu na cidade de Salamanca na Espanha, a Conferência Mundial em Educação Especial, evento promovido também pela ONU, tratando sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

A Declaração de Salamanca estabeleceu que as políticas sociais deveriam preocuparem-se em promover integração, além de combater a exclusão das pessoas especiais, na medida em que a inclusão e a participação são essenciais para efetivação dos direitos humanos (UNESCO, 1994). Outrossim, dentre seus principais objetivos residia o compromisso de informação sobre políticas, princípios e práticas em educação especial, orientando no sentido de que as escolas deveriam acomodar todas as crianças, sem que isso dependa de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, entre outras. Assim, as escolas deveriam incluir todo tipo de criança, seja ela deficiente, de rua, que trabalha, nômade, ou qualquer outro grupo com alguma desvantagem (UNESCO, 1994).

Durante a Declaração de Salamanca, seu discurso foi fundamentado com base no respeito as diferenças, na democratização do ensino, dando assim, igualdade e oportunidade para todos, sem exceção. Defendendo a ideias das pessoas com deficiência, conviverem normalmente (DECHICHI; SILVA. 2008, p. 303).

Ressalta-se que a Declaração de Salamanca é reconhecida como:

[...] um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. Ela é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 60 e 70 (MENEZES; SANTOS, 2001).

Conforme relata Claude (2005, p. 25), muitos programas tiveram apoio e assistência técnica da ONU, e órgãos regionais foram financiados por agências internacionais, sendo posteriormente transformados em programas de longo prazo, através da ajuda de certificações universitárias e treinamento de professores, como também tiveram a ajuda de ONGs que complementaram seus projetos, visando o atendimento de mulheres e crianças, portadores de deficiências, pessoas carentes da área rural e as que são atendidas pelos sistemas escolares formais.

O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, no ano de 2010, traz os quatro pilares da educação, que são: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. (DELORS, 2010, p. 29). De acordo com a comissão, *aprender a conhecer* seria o mesmo que aprender a aprender, ou seja, “beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida” (DELORS, 2010, p. 29).

Enquanto *aprender a fazer* é destacado como:

Adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, *aprender a fazer* no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho (DELORS, 2010, p. 29).

Aprender a conviver por sua vez é referido como se preparar para gerenciar conflitos, realizando projetos que respeitam o pluralismo a compreensão mútua e a paz, enquanto, por fim, *aprender a ser* adota o sentido de desenvolver autonomia com

intuito de “potencializar memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, além da aptidão para comunicar-se” (DELORS, 2010, p. 30).

Mazzuoli (2002, p. 2) destaca três vertentes dos direitos e garantias individuais, que encontramos no texto constitucional, sendo primeiramente os direitos e garantias expressos na Constituição, em seguida os direitos e garantias subentendidos, inclusive os princípios adotados pela Carta Magna, e ainda, os direitos e garantias trazidos pelos tratados internacionais em que o Brasil seja parte.

Ou seja, segundo o autor (MAZZUOLI, 2002, pg. 2) se a própria Constituição estabelece que os direitos e garantias não excluem aqueles provenientes de tratados internacionais, é porque, a Carta Magna autoriza que eles se incluam em nosso ordenamento jurídico, fazendo com que tenham força de direito constitucional, como se ali estivessem expressamente com a força de uma emenda à constituição.

A esse respeito dispõe o artigo 5º, §§ 2º e 3º da Constituição Federal de 1988, este último incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004:

Art. 5º (...)

§ 2º Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.

§ 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais (BRASIL, 2004).

À título de exemplo, destaca-se no sítio eletrônico do *planalto.gov.br* no qual a legislação brasileira é mantida e atualizada, que na forma do § 3º foram aprovados os seguintes atos⁷:

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);

Decreto nº 9.522, de 8 de outubro de 2018 (Promulga o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso, firmado em Marraqueche, em 27 de junho de 2013).

⁷ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 28/07/2020.

Conforme disposição do artigo 5º, §3º da CFRB/1988, Tratados e Convenções internacionais sobre direitos humanos, uma vez aprovados na forma do artigo 5º, § 3º da CF/88, assumem *status* constitucional no Brasil (BRASIL, 1988), o que revela a sua tamanha importância na adoção de políticas públicas de afirmação destes direitos. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o Tratado de Marraqueche foram promulgados pelo rito especial do artigo 5º, §3º, da CFRB/1988.

Pode-se perceber que, no âmbito internacional, as convenções realizadas mundialmente buscam sempre a ampla divulgação da educação das pessoas com deficiência, preocupando-se com a universalização da educação, pois essas pessoas devem receber uma educação tão boa quanto os demais alunos recebem, acreditando que, a melhor forma de ter uma boa qualidade dessa educação, é através do conhecimento dos cidadãos com relação à educação de todos, sem exceção.

3.4 O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO NACIONAL

As legislações nacionais relacionadas às pessoas com deficiência após a promulgação da Constituição Federal, trazem em seu contexto dispositivos que as remetem a observância da prioridade absoluta. A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre normas gerais para assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências e sua efetiva integração social, aponta em seu artigo 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 (BRASIL, 1989).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), prescreve que a educação é uma obrigação da família e do Estado, com o objetivo de proporcionar o pleno desenvolvimento do educando, devendo ser inspirada princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, demonstra sua preocupação inclusive com a inclusão social, já que visa a qualificação de todos, se exceção, para o trabalho, refletindo o

preâmbulo da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência que reconhece a importância, para as pessoas com deficiência, de sua autonomia e independência individuais, inclusive da liberdade para fazer as próprias escolhas (BRASIL, 1996).

A Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dispõe sobre o atendimento prioritário às pessoas com deficiência, aos idosos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, às gestantes, às lactantes, às pessoas com crianças de colo e aos obesos, reforça em seu artigo 2º o atendimento prioritário que deve ser dispensado a esse grupo de vulneráveis (BRASIL, 2000).

Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO, 1993), inspirado na Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada pela ONU em 1990.

Com relação as normas no âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988, já se preocupava com a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, ressaltando-se, novamente o artigo 206, como um dos princípios que regem o ensino, prezando ainda pela garantia no padrão de qualidade, e garantindo que a educação é um direito de todos, sem exceção (BRASIL, 1988). As legislações nacionais relacionadas às pessoas com deficiência após a promulgação da Constituição Federal, trazem em seu contexto dispositivos que as remetem a observância da prioridade absoluta.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, sancionado no ano de 1990, através da Lei nº 8.069/90, serviu para reforçar os mandamentos constitucionais, destacando que os direitos ora afirmados para crianças e adolescentes tinham caráter igualitário, sem discriminação de idade, sexo, raça, cor, religião, condição econômica, deficiência, entre outros elencados no artigo 3º (BRASIL, 1990).

Já em seu artigo 4º, o ECA define algumas obrigações aos pais, a comunidade e também aos entes públicos, além de assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos da criança e do adolescente (BRASIL, 1990). Conforme Custódio e Hammes (2017, p. 62) a fim de concretizar a política de atendimento dos direitos das crianças e dos adolescentes por meio de ações governamentais e não governamentais, o Estatuto da Criança e do Adolescente estabeleceu diretrizes da política de atendimento, com a criação dos conselhos municipais, estaduais e nacional de direito da criança e do adolescente, sendo este, um órgão deliberativo e controlador das referidas ações.

Segundo as lições de Custódio e Hammes:

É possível perceber que os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente caracterizam-se como espaço público por possibilitarem a participação popular paritária, isto é, composta por igual número de entidades públicas e de entidades privadas. Também porque essa representação envolve diferentes áreas, como a social, a cultural, a política, a religiosa e a econômica, favorecendo um ambiente de troca de conhecimento” (2017, p.62).

Ou seja, trata-se de um espaço público onde há a possibilidade de que diferentes segmentos da sociedade participem, propiciando o coletivo, consolidando o conceito mais amplo de cidadania, favorecendo que indivíduos se tornem sujeitos, dando a eles o sentido de sua existência, bem como, daqueles por quem atuam.

Ainda segundo Custódio e Hammes (2017, p. 111), aponta-se que há falta de conhecimento, dos conselheiros de direito, com relação aos dados das crianças e adolescentes com deficiências em seus municípios, entretanto, isso pode ocorrer devido à falta de inclusão social dessas crianças, que não frequentam a escola ou participam de atividades sociais, se restringindo apenas ao seu espaço doméstico. Inclusive, esta pode ser uma opção da própria família, na medida em que traz mais tranquilidade para essas pessoas com deficiência. Citado autores concluíram que os principais obstáculos para o aperfeiçoamento das estratégias de articulação intersetorial, é a falta de clareza e conhecimento dos membros do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, também a falta de participação da sociedade, bem como, a falta da cultura de planejamento a longo prazo (CUSTODIO e HAMMES, 2017, p. 151).

Ao apresentar soluções a esses obstáculos, Custódio e Hammes (2017, p. 152), trouxeram como exemplos, as capacitações aos conselheiros de direito, contribuindo principalmente para o conhecimento de suas atribuições. Com relação à sociedade civil, poderia ser realizado audiências públicas com intuito de ouvir a comunidade. Além de realizarem encontros com toda a rede de proteção da criança e do adolescente, a fim de promover um planejamento de políticas públicas destinadas às crianças e adolescentes com deficiências.

Historicamente, no ano de 1993, o Ministério da Educação e do Desporto, criou o Plano Decenal de Educação para Todos, inspirado na Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada pela ONU no ano de 1990, sendo realizada uma proposta do Governo, e submetida à sociedade brasileira, de modo que, o Plano

Decenal continua aberto a novos aperfeiçoamentos e as mudanças que forem necessárias, conforme a realidade do momento (BRASIL, 1993, p. 4).

O Plano Decenal preocupou-se, dentro outros aspectos, nas condições de acesso às escolas, principalmente no que tange as famílias de baixa renda, ou aquelas residentes em zona rural, pois são as que mais tem dificuldades em vencer as séries iniciais do ensino de primeiro grau (BRASIL, 1993, p. 14). Traz ainda em seu texto, os desafios e obstáculos que existem quando se trata da educação fundamental no País, citando a baixa produtividade do sistema, devido a repetência e evasão escolar; o baixo nível na qualidade de ensino, diante das precárias condições de infraestrutura; pouca criatividade e metodologia do sistema; desigualdade na oferta de ensino, entre outras (BRASIL, 1993, p. 23).

O Plano Decenal preocupou-se também com a eliminação das desigualdades sociais, arguindo o princípio da equalização de oportunidades educacionais, dando a ideia de criar mecanismos de discriminação positivas, ou seja, compensar as diferenças entre regiões, redes e escolas mais carentes, além de estimular a capacitação docente em áreas de baixo desempenho em aprendizagem, cuidando ainda da integração à escola de crianças e jovens portadores de deficiências (BRASIL, 1993, p. 37).

No ano de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 4.024/61, passou a cuidar da educação dos “excepcionais”, sendo reformada posteriormente, no ano de 1971, pela Lei nº 5.592/1971, definindo o que foi chamado de “tratamento especial” para os estudantes com deficiências físicas, mentais, os que se encontram com atrasos com relação à idade regular de matrícula e os superdotados (BRASIL, 1971).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, já analisada em parte no capítulo anterior, é que regula a LDBEN atualmente, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prescreve que a educação é uma obrigação da família e do Estado, com o objetivo de proporcionar o pleno desenvolvimento do educando, devendo ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, demonstra sua preocupação inclusive com a inclusão social, já que visa a qualificação de todos, sem exceção, para o trabalho, refletindo o preâmbulo da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência que reconhece a importância,

para as pessoas com deficiência, de sua autonomia e independência individuais, inclusive da liberdade para fazer as próprias escolhas (BRASIL, 1996).

Logo de início, em seu artigo 3º, inciso I, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, estabelece que, o ensino será baseado no princípio de igualdade de condições no acesso e permanência na escola, já trazendo aqui, a garantia de que todas as crianças, tem direito de estar na escola, e caso haja alguma deficiência, a lei assegura que o Estado deve dar condições àquela criança, para que, se necessário, ser adaptado e facilitado seu acesso e permanência na instituição de ensino (BRASIL, 1996).

A referida lei traz ainda, de forma expressa, em seu artigo 4º, inciso III, que é dever do Estado assegurar atendimento especializado e gratuito aos educandos com qualquer deficiência (BRASIL, 1996). Em seu artigo 58, a Lei nº 9.394 de 1996, trata especificamente sobre a Educação Especial, que é uma modalidade garantida aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantido ainda, quando necessário, serviço de apoio especializado de acordo com a peculiaridade de cada educando (BRASIL, 1996).

A Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dispõe sobre o atendimento prioritário às pessoas com deficiência, aos idosos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, às gestantes, às lactantes, às pessoas com crianças de colo e aos obesos, reforça em seu artigo 2º o atendimento prioritário que deve ser dispensado a esse grupo de vulneráveis (BRASIL, 2000).

Posteriormente, no ano de 2001, foi aprovada a lei nº 10.172, tratando do Plano Nacional de Educação, decretando que, a partir de sua vigência, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar planos decenais com avaliações periódicas da implementação do Plano (BRASIL, 2001). A referida lei traz em seu bojo, o tema da Educação Especial, em seu “item 8”, trazendo aqui duas questões de relevância, qual seja, o direito que todas as crianças especiais têm em receber a educação, e ainda, receber essa educação junto com as demais pessoas no ensino regular (BRASIL, 2001).

O Plano de Ensino mostra dados da época, em que havia 10% (dez por cento) da população com necessidades especiais, conforme dados da Organização Mundial de Saúde. Dentre os objetivos e metas do Plano Nacional de Educação, encontram-se generalizar o atendimento dos alunos com necessidades especiais, podendo ser

realizado ainda o consórcio entre municípios, neste caso, disponibilizando o transporte necessário, planejando ainda, a disponibilização de livros didáticos em braile, para os alunos cegos do ensino fundamental (BRASIL, 2001).

Tendo em vista que o Plano tem vigência de dez anos, no ano de 2014, foi promulgada a Lei nº 13.005/2014, trazendo um novo Plano Nacional da Educação (PNE), com diretrizes para serem implantados nos dez anos seguintes, sendo que, logo em seu artigo 2º, a lei já traz a erradicação do analfabetismo, o que seria uma grande conquista para o nosso País, pois teríamos futuros adultos mais qualificados, com rendas maiores e diversas oportunidades de emprego, o que mudaria a nossa realidade (BRASIL, 2014).

Em relação à educação de pessoas com deficiência, o PNE traça como meta (BRASIL, 2014):

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

O plano decenal de 2014 tem como estratégias, “priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência” (BRASIL, 2014) e ainda “garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2014).

No ano de 2002, tivemos um grande marco positivo para as pessoas com deficiência, pois foi promulgada a Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Língua Brasileira dos Sinais - Libras, como meio de comunicação e expressão, dando garantia ao poder público em geral, para apoiar o uso e a difusão como meio de comunicação das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002). Ainda no ano de 2002, o Ministério da Educação, através da Portaria nº 2678/2002, aprovou o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa, recomendando seu uso em todo o território nacional (BRASIL, 2002).

O Governo Federal, instituiu no ano de 2009, através da parceria entre o Ministério da Educação, e o Ministério do Desenvolvimento Social, o Programa BPC na Escola, com o objetivo de acompanhar as pessoas com deficiências, que são

beneficiárias do BPC (Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social), no acesso e permanência nas escolas, se preocupando com seu desenvolvimento e participação social (BRASIL, 2009). A ideia desse programa em promover a inclusão escolar das pessoas com deficiências, é uma iniciativa fundamental, pois é de suma importância conciliar o acesso à educação e o combate à pobreza, pois muitas vezes, as crianças deficientes, acabam não frequentando a escola, seja ela regular ou especializada (FERNANDES, data certa não indicada, p. 10).

O Programa BPC na Escola busca ainda, identificar quais as principais barreiras dessas pessoas beneficiárias do BPC ao acesso e permanência na escola, a fim de desenvolver estratégias para superação dessas barreiras (FERNANDES, data certa não indicada, p. 19).

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, foi promulgada através do Decreto nº 6.949, no ano de 2009, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007, 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”, conforme dispõe seu art. 1º (BRASIL, 2009). Como já dito anteriormente, foi a primeira Convenção sobre Direito Humanos aprovada no Brasil, sob o rito especial, com status constitucional.

Nos termos do referido Decreto (BRASIL, 2009, art. 2º), caracteriza as pessoas com deficiências, aquelas com impedimento a longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais buscam igualdade de condições frente as demais pessoas, através de participação plena e efetiva na sociedade.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista foi promulgada através da Lei nº 12.764/2012, considerando as pessoas autistas aquelas com deficiência persistente e significativa de comunicação e interação social, com comportamentos restritivos e repetitivos, aderência a rotinas e padrões, entre outras características (BRASIL, 2012). A Lei estabelece ainda, em seu artigo 1º §3º, que os estabelecimentos públicos e privados poderão utilizar da “fita quebra-cabeça” para identificar a prioridade às pessoas com autismo, por tratar-se de um símbolo mundial da conscientização do transtorno do espectro autista (BRASIL, 2012).

Em 2015, outro importante marco normativo entra em vigor, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como “Estatuto de Pessoa com Deficiência”, Lei nº 13.146/2015, a qual trouxe em seu Capítulo IV, o direito à educação da pessoa com deficiência, através de um sistema educacional inclusivo durante toda sua vida, com intuito de desenvolver talentos e habilidades físicas (BRASIL, 2015). O Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), se preocupou ainda, em seu artigo 27, parágrafo único, em delimitar que é dever do Estado, da família e da comunidade assegurar a educação com qualidade à essas pessoas, restringindo ainda, qualquer forma de violência, negligência e discriminação.

No seu artigo 28, a citada Lei incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, o sistema educacional inclusivo em todos os níveis ao longo da vida, além do aprimoramento do sistema educacional, garantindo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem (BRASIL, 2015).

A lei contempla ainda, no inciso XV do artigo 28 (BRASIL, 2015), o acesso das pessoas com deficiência, nas mesmas condições que as outras, aos jogos e atividades recreativas, esportivas e de lazer no ambiente escolar, o que foi um grande avanço às PCD, pois as escolas tiveram que se adaptar para que essas pessoas não se sentissem excluídas, ao contrário, elas precisam se sentir abraçadas e amparadas, na medida que tem vários dispositivos normativos que cuidam de seus direitos.

O Estado de Santa Catarina publicou a Lei nº 17.143, no dia 15 de maio de 2017, que tratava sobre a exigência de um segundo professor, que seria um profissional em educação especial (Art. 2º), na sala de aula, nas escolas de educação básica, para alunos com diagnósticos de (Art. 1º):

- I - deficiência múltipla associada à deficiência mental;
- II - deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática;
- III - deficiência associada a transtorno psiquiátrico;
- IV - deficiência motora ou física com sérios comprometimentos motores e dependência de vida prática;
- V - Transtorno do Espectro do Autismo com sintomatologia exacerbada; e
- VI - Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada (SANTA CATARINA, 2017).

A lei do Segundo Professor de Turma, foi pensada com o objetivo de “atender aos alunos com deficiência matriculados nas etapas e modalidade da educação básica regular das escolas públicas do Estado de Santa Catarina” (Santa Catarina, 2017, Art.

2º). Entretanto, em 26/09/2019, o Supremo Tribunal Federal declarou inconstitucional a exigência de um segundo professor em sala de aula nas escolas públicas estaduais de educação básica para alunos com deficiência ou alguns tipos de transtornos (STF, 2019), revogando a Lei nº 17.143/17. O principal motivo de sua revogação, foi no que diz respeito a sua forma, ou seja, a Lei não poderia ter origem em iniciativa parlamentar, conforme decisão do STF.

No ano de 2018, o Decreto nº 9.522 promulgou com força de emenda constitucional (aprovado em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos), o Tratado de Marraqueche, a fim de facilitar o acesso a obras públicas de pessoas cegas, com deficiência visual, ou outras dificuldades para ter acesso ao texto impresso, baseando-se nos princípios da não discriminação, da igualdade de oportunidades, da acessibilidade, da participação e inclusão plena e efetiva na sociedade, que foram proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2018).

O referido texto já havia sido aprovado no ano de 2013, na cidade de Marraqueche, durante a conferência diplomática da Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI), conforme dispõe seu art. 3º, o Tratado busca beneficiar toda pessoa cega, que tenha deficiência visual, ou que tenha outra deficiência de percepção ou de leitura, e ainda, aquelas pessoas com deficiência física, sendo incapaz de segurar ou manusear um livro, buscando implementar mecanismos de inclusão para facilitar a acessibilidade as culturas, artes e ciências dessas PCD (BRASIL, 2018).

De acordo com o abordado neste capítulo, apesar da nossa Constituição já trazer os direitos de todos à educação, sem exceção, posteriormente foram publicados normas com intuito de especificar e garantir a aplicação desses direitos, trazendo políticas públicas, preocupando-se inclusive com a infraestrutura das escolas, que devem atender a todos os tipos de pessoas com deficiências, para garantir sua inclusão, cuidando também da desigualdade social, pois as famílias com baixa renda são as mais propícias à evasão escolar, na medida em que tem dificuldade de acesso à escola, e algumas crianças e adolescentes precisam trabalhar para ajudar na renda da família.

Como visto no decorrer deste capítulo, é amplo o aparato legal prevendo o direito à inclusão escolar às pessoas com deficiência. Mas, se as legislações surtissessem o efeito não apenas jurídico, mas principalmente o efeito social, poderíamos falar em avanço dos Direitos Humanos da pessoa com deficiência e da sua emancipação social (VALVERDE, 2019, p. 12).

O que será melhor demonstrado no próximo capítulo, que abrange aspectos sobre a inclusão escolar na rede municipal de ensino da cidade de Orleans/SC, onde aponta-se as informações obtidas pela pesquisa de campo realizada nas escolas de ensino fundamental I e II da rede pública do município catarinense, é que se observa uma negação da diferença e o predomínio da invisibilidade. A legislação reconhece e regulamenta a inclusão de forma geral, mas existem falhas na implementação, o que entrava a efetivação do direito social humano à educação.

4. A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ORLEANS/SC

Após a apresentação de alguns aspectos históricos, conceituais, sociais e jurídicos, passa-se a demonstração de aspectos sobre o processo que envolve o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ensino regular da rede pública do município de Orleans/SC. Para o desenvolvimento deste capítulo foi realizado a pesquisa de campo na rede pública municipal de Orleans, no estado de Santa Catarina. A seleção do município levou em consideração o domicílio da pesquisadora. As informações e constatações foram obtidas por meio das entrevistas realizadas com diretores e professores, aspectos estes de acordo com a prática vivenciada pelos profissionais da educação escolar no município.

Conforme delineado nos capítulos anteriores, as pessoas com deficiência sofreram muitas formas de discriminação, foram, na história, eliminadas, segregadas, excluída e institucionalizadas, até que houve o reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direito e garantias. Os caminhos entre a integração e a inclusão foram longos e marcado por violações. No capítulo inicial, buscou-se demonstrar os caminhos seguidos para o reconhecimento social da pessoa com deficiência, explicando sobre as fases entre a exclusão, a segregação, a integração e, por fim, a inclusão social.

Conforme demonstrado no segundo capítulo, a educação é um direito humano fundamental, assegurado pela Constituição Federal de 1988 para todas as pessoas, assim, não restam dúvidas que as pessoas com deficiência também devem usufruir dessa garantia. Assim como o texto constitucional, o direito à educação é protegido pelo texto da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e seu protocolo facultativo e, também, pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, a educação é um direito da pessoa com deficiência em todos os níveis ao longo da vida, e deve ser proporcionado pelo poder público, com apoio da família e da sociedade, chamada tríplice responsabilidade compartilhada.

Nos capítulos iniciais buscou-se demonstrar a trajetória do reconhecimento dos direitos sociais fundamentais das pessoas com deficiência e a proteção do acesso à educação de forma que crianças e adolescentes com deficiência estejam efetivamente incluídos no sistema público de ensino, para que no terceiro se possa

apontar as dificuldades para efetivar o reconhecimento jurídico da inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência no ensino regular.

São abordadas neste terceiro e último capítulo, as dificuldades enfrentadas, na prática, no processo de ingresso e permanência de estudantes com deficiência na rede pública municipal de Orleans, especificamente nas escolas de ensino fundamental I e II, que abrange 1º ao 9º ano, inicia-se pela a descrição do município pesquisado e do sistema de ensino no município de acordo com o Plano Municipal de Educação.

4.1 DESCRIÇÃO DO MUNICÍPIO DE ORLEANS/SC

O município pesquisado faz parte da região da AMREC, Associação dos Municípios da Região Carbonífera, localizado no extremo sul do estado de Santa Catarina, mais precisamente na microrregião de Criciúma, a 186 km de distância da capital catarinense. Faz limite com os municípios de Urussanga, Lauro Müller, Bom Jardim da Serra, Grão Pará, Urubici, Braço do Norte, São Ludgero e Pedras Grandes. O município de Orleans possui uma população estimada de 22.912 habitantes, no último censo eram 21.393 (2010), e uma extensão total de 548,792 km², sendo 546,712 km² de área rural e 2,08 km² de área urbana.

O município de Orleans nasceu de um presente imperial, por ocasião do casamento da Princesa Isabel Cristina e o Conde d'Eu, ocorrido em 15 de outubro de 1864. Ela, filha do Imperador Dom Pedro II e da Imperatriz Teresa Cristina, recebeu como dote de casamento as terras cuja macrolocalização foi estabelecida por ato assinado em 17 de outubro de 1870, fixando léguas a serem no estado de Santa Catarina. Após as devidas demarcações, iniciou-se a distribuição das terras a imigrantes italianos, alemães, letos e poloneses, que começaram o árduo trabalho de exploração.

O nome Orleans foi dado ao município pelo Conde d'Eu, Luiz Felipe Gastão de Orleans, em lembrança à sua cidade na França. Em 1888, pela Lei Provincial n. 1218, cria-se o distrito de Orleans do Sul, subordinado ao município de Tubarão, deixando de ter administração especial como Colônia e passou a englobar um território. Em 1913, pela Lei Estadual n. 981, é criado o município de Orleans. A grafia do nome do município foi alterada de Orleans para Orleães, em 1943. Em 1970, voltou

a grafia original de Orleans, a pedido do Príncipe Dom Pedro de Orleans e Bragança, quando visitou o município (IBGE, 2010).

Em relação à população, em maioria, é urbana, representando 75,1% da população total. O salário médio mensal de pessoas ocupadas é de 2,4 salários mínimos, ocupando a posição 50^o com relação aos demais 295 municípios do estado. As pessoas ocupadas em relação à população total representam 36,3%. É de 24,3% o percentual de domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa (IBGE, Cidades, 2019).

A economia do município é baseada em pequenas indústrias, especialmente de descartáveis, mas, principalmente da agricultura familiar, com forte destaque para cultivo de tabaco (fumo), inclusive, o município de Orleans se destaca entre os primeiros produtores de fumo no sul catarinense.

Em relação à população de crianças e adolescentes no município, na faixa etária entre 0 e 19 anos, são 6.451, o que representa 30,16% do total da população. A residência na área urbana é predominante, cerca de 4.715 residente na cidade (IBGE, 2010).

4.2 OS PROGRAMAS DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA PÚBLICO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE ORLEANS/SC

O ordenamento jurídico brasileiro é claro, assegura-se no texto da Carta Magna a educação como direito de todos. É claro também ao assegurar neste texto legal a dignidade da pessoa humana e a igualdade como princípios basilares da República.

No que diz respeito às pessoas com deficiência, o direito à educação lhes é garantido no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, cujo teor possui *status* de emenda constitucional no direito pátrio, uma vez que cumpridos os requisitos do art. 5^o, § 3^o da CF/88, além dos direitos das pessoas com deficiência estarem contidos num largo leque de legislação infraconstitucional, sendo a educação citada nos mais diversos diplomas legais com essa finalidade, além da Lei n. 13. 146 /15 – o Estatuto da pessoa com deficiência, como delineado no capítulo anterior.

É o Ministério da Educação – MEC o responsável pela implementação de políticas públicas destinadas a endossar com que tais garantias asseguradas na legislação infraconstitucional e no Estatuto da Pessoa com Deficiência de modo objetivo sejam efetivadas.

O tempo de duração e a idade para o ingresso no ensino regular foram objeto de alterações ocorridas na Educação Básica, de acordo com as Leis n. 11.114/2005 e n. 12.796/2013, nos termos das últimas modificações, organiza-se a educação básica da seguinte forma: a) Educação Infantil: creche (com crianças de 0 a 3 anos) e pré-escola (com crianças de 4 a 5 anos de idade); b) Ensino Fundamental: obrigatório a partir dos 6 anos de idade, com duração de 9 anos; c) Ensino Médio: mínimo de 3 anos de duração.

A Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005, que alterou os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), tornou obrigatória a matrícula de crianças a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. Já a Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013, define a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada em: Pré-escola; Ensino fundamental; e Ensino médio (BRASIL, 2013). Nos termos do artigo 4º, da Lei n. 9.394, de 1996, conforme alteração da Lei n. 12.796, de 2013, a educação infantil é gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2013).

De acordo com a Lei n. 11.274/2006, a duração da etapa da Educação Básica referente ao Ensino Fundamental passa a ter duração de 9 (nove) anos, abrangendo a faixa etária de 6 a 14 anos de idade. Nos termos do artigo 11, inciso V, da Lei n. 9.394, de 1996 (LDBEN), o Ensino Fundamental é de incumbência prioritária dos municípios (BRASIL, 1996). O ensino fundamental é a transição da educação infantil para o ensino médio, compreende a fase do 1º ao 9º ano, atendendo crianças dos 6 aos 14 anos de idade. O ensino fundamental é dividido em anos iniciais e anos finais, sendo que, do 1º ao 5º ano constitui-se anos iniciais do ensino fundamental, também conhecido ensino fundamental I, enquanto que do 6º ao 9º ano constitui-se os anos finais do ensino médio, chamado ensino fundamental II. A pesquisa de campo abrange as escolas de educação básica do município que englobam os anos iniciais e finais do ensino médio, portanto, ensino fundamental I e II, do 1º a 9º ano.

O Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sendo

que em janeiro de 2008 fora publicado documento orientador, no qual foram traçadas diretrizes sobre o atendimento educacional especializado. A Educação Especial é assim definida de acordo com o documento orientador do Ministério da Educação:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

Nos termos do Decreto Municipal n. 4.646/2019⁸, a Educação Especial é uma “modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento e Transtorno do Espectro Autista, além de Altas Habilidades/Superdotação” (ORLEANS, 2019). “A oferta de Educação Especial é dever Constitucional do Estado e do Município. Tem início na Educação Infantil e se estende até o Ensino Fundamental anos Finais” (ORLEANS, 2019).

A função do Atendimento Educacional Especializado – AEE é “identificar, elaborar o organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que atenuem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (ORLEANS, 2019). No município pesquisado, o atendimento a estudantes com deficiência é disponibilizado em escolas regulares e na Escola Especial Lar da Esperança - APAE de Orleans, sendo que na APAE, além dos serviços educacionais, são oferecidos serviços de saúde e assistência social (ORLEANS, 2015, p. 76). Nos termos da Resolução n. 05/2019, do Conselho Municipal de Educação, homologada pelo Decreto Municipal n. 4.646/2019, considera-se público alvo do Atendimento Educacional Especializado:

⁸ Decreto Municipal n. 4.646, de 30 de setembro de 2019 que homologada a Resolução n. 05/2019 do Conselho Municipal, que regulamenta o atendimento na modalidade de Atendimento Educacional Especializado - AEE nas Escolas Municipais de Orleans (ORLEANS, 2019)

- I. Alunos com deficiência: aqueles que apresentam impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual e/ou sensorial.
- II. Alunos com TEA: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento global, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras.
- III. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isolados ou combinados: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora e criatividade (ORLEANS, 2019).

O atendimento educacional especializado pode ser oferecido na escola de ensino regular ou nas salas de recursos (multifuncionais), devendo a instituição “oportunizar o acesso, o ingresso, a permanência e o sucesso da pessoa com deficiência em todo atendimento escolar e serviço oferecido” (ORLEANS, 2019).

Nos termos do Plano Municipal de Educação do município, “crianças e adolescentes em idade escolar com severos comprometimentos mentais podem, dependendo da manifestação de suas famílias, frequentarem exclusivamente a APAE” (ORLEANS, PME, p. 76). Há no município alunos que, devido à complexidade de sua deficiência, frequentam exclusivamente a Escola Especial Lar da Esperança - APAE.

O Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece a necessidade de disponibilização de Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE), com caráter complementar ou suplementar, disponibilizado nas suas especificidades e no município pesquisado, as crianças que necessitam do SAEDE são atendidas na Escola Especial Lar da Esperança APAE.

Uma outra diretriz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é o atendimento em classe, no qual profissionais da educação especial atendem concomitantemente a frequência de estudantes na rede regular de ensino (segundo professor de turma, professor intérprete, instrutor de Libras, professor guia-intérprete, professor bilíngue e segundo professor bilíngue) (BRASIL, 2008).

No caso dos estudantes do município pesquisado, a rede estadual de ensino no município de Orleans disponibiliza segundo professor em classe e atende alunos com deficiência auditiva, cegos e de baixa visão. Entretanto, na rede municipal, são contratados cuidadores para acompanhar os estudantes com deficiência. E, em horários alternados ao ensino regular, é realizado atendimento em salas multifuncionais, por profissionais pedagogo e psicopedagogo e, além dos serviços das

salas multifuncionais, esses estudantes passam por atendimento psicológico (ORLEANS, 2015, p. 77).

Em 05 de outubro de 2001 são iniciados os trabalhos da ADORE – Associação de Deficientes de Orleans e Região⁹, que desempenha papel importante no desenvolvimento educacional de crianças e adolescentes com deficiência. Posteriormente, em 02 de setembro de 2002, fora implantado no município de Orleans o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille - NAPPB, núcleo responsável pela produção de livros impressos em Braille e livros Digitais, atendendo inclusive estudantes matriculados no Ensino Fundamental e Médio das Gerências Regionais de Educação de Laguna, Araranguá, Criciúma e Braço do Norte. Dessa forma, graças a produção do NAPPB, permite-se o acesso de estudantes cegos e de visão subnormal ao conteúdo programático desenvolvido nas escolas de ensino regular, bem como acesso a literatura, a pesquisa e a cultura por meio da utilização de equipamentos de moderna tecnologia e da impressão de livros Braille.

Na rede municipal de educação de Orleans, estudantes com diagnósticos de deficiência passam pelo atendimento de profissionais de áreas específicas, tais como: fonoaudiologia, psicologia, terapeuta ocupacional, fisioterapia, assistência social, neurologia e psiquiatria. A partir dos diagnósticos, os estudantes recebem acompanhamento (ORLEANS, 2015, p. 77).

O Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei n. 13.004/2014, com vigência para 10 anos, traça metas e dentre elas destaca-se a meta 4, que se dispõe a:

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

Em particular, no caso da realidade pesquisada, o Plano Municipal de Educação – PME, reconhece que a acessibilidade arquitetônica precisa ser adequada para o atendimento às pessoas com deficiência, assim como o transporte escolar, o mobiliário, a comunicação e a formação dos professores devem ser implementados

⁹ Organização não governamental, sem fins lucrativos, que dispõe de vários equipamentos adaptados, como computadores especializados, impressora braille e principalmente profissionais competentes e dedicados. Fonte: <https://www.pmo.sc.gov.br/adore>. Acesso em 20 Ago. 2020.

nas políticas públicas para que se tenha êxito nos resultados da meta 4 do Plano Nacional da Educação (ORLEANS, 2015, p. 77).

Como se observa da meta 4 do Plano Nacional de Educação, acima transcrita, busca-se universalizar o acesso de estudantes com deficiência ao atendimento educacional especializado, que, segundo disposição do art. 2º, § 1º, do Decreto n. 7.611/2011, são serviços que compreendem um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011). Nesse caso, destaca-se a importância das salas de recursos multifuncionais, as quais têm como função disponibilizar recursos e serviços, realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma complementar ou suplementar à formação de estudantes com deficiência.

As salas de recursos multifuncionais são espaços localizados nas escolas públicas onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

As salas possuem mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos que são público alvo da Educação Especial e que necessitam do AEE no contraturno escolar.

A organização e a administração deste espaço são de responsabilidade da gestão escolar e o professor que atua neste serviço educacional deve ter formação para o exercício do magistério de nível básico e conhecimentos específicos de Educação Especial, adquiridos em cursos de aperfeiçoamento e de especialização (ORLEANS, 2015, p. 79).

A responsabilidade pela gestão da política pública de educação cabe à Secretaria Municipal de Educação, a quem compete cumprir, monitorar e avaliar o cumprimento das metas e estratégias do Plano Municipal de Educação, assim como garantir o suporte técnico e administrativo para as ações do Fórum Municipal de Educação, fortalecendo o regime de colaboração. No tocante ao acompanhamento e avaliação da execução do Plano Municipal de Educação, tal responsabilidade é atribuída ao Conselho Municipal de Educação. Ao Fórum Municipal de Educação, cabe acompanhar e avaliar a implementação do Plano Municipal de Educação, bem como acompanhar, junto à Câmara de Vereadores, a tramitação de projetos referentes à política municipal de educação (ORLEANS, 2015, p. 88).

O Plano Municipal de Educação de Orleans, 2015 – 2025, tem como diretrizes:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (ORLEANS, 2015).

Seguindo o Plano Nacional de Educação - PNE, o Plano Municipal de Educação tem como meta universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos estudantes concluam essa etapa, na idade recomendada, até o último ano de vigência deste Plano (ORLEANS, 2015). Uma das estratégias do Plano Municipal de Educação (ORLEANS, 2015) é garantir a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas do ensino regular, com adaptação dos meios físicos e capacitação dos recursos humanos, para que dessa forma possa ser assegurado o desenvolvimento do potencial cognitivo, emocional e social.

A Lei Orgânica Municipal de Orleans define que cabe ao Município “garantir que o sistema municipal de ensino preconize uma filosofia normalizadora e integradora, garantindo à pessoa portadora de qualquer tipo de deficiência o direito ao processo educacional em todos os níveis e preferencialmente na rede regular” e “prestar a educação especial no Município em cooperação com os serviços de educação especial, mantidos pelo Estado e pelas comunidades”, essas são as disposições dos incisos IV e V, respectivamente, do artigo 158 da Lei Orgânica Municipal (ORLEANS, 2005). Já o artigo 158, prevê a garantia aos direitos fundamentais, vejamos:

Art. 158 - O Município garantirá todos os direitos fundamentais a uma vida digna e humana à pessoa portadora de deficiência nos termos da Constituição da República e da Constituição do Estado de Santa Catarina, garantindo, ainda, proteção especial baseada nos princípios a serem observados na legislação ordinária, na interpretação da lei, bem como no

relacionamento da família, da sociedade e do Estado com pessoas portadoras de deficiência (ORLEANS, 2005).

O direito fundamental à educação tem previsão na Seção II da Lei Orgânica e no artigo 184, define-se a educação como direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade. Em relação às crianças e adolescentes com deficiência, estabelece a Lei Orgânica Municipal, em seu artigo 186, inciso IV, que o dever do Município com a educação será efetivado com a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência física, mental ou sensorial” (ORLEANS, 2005).

Em 10 de outubro de 2017, foi criado, pela Lei Municipal n. 2.761, o Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência - COMPEDE¹⁰, ao qual compete, dentre outras atribuições, propor planos, programas e projetos da política municipal para inclusão das Pessoas com Deficiência, propor providências necessárias à sua completa implantação e ao seu adequado desenvolvimento e acompanhar e avaliar a execução das políticas municipais sobre o acesso aos direitos básicos e fundamentais, tais como educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura e outros (ORLEANS, 2017).

Os conselhos, conforme explica Vieira (2013, p. 355-356), “possuem um caráter de fortalecimento da cidadania e de concretização de direitos, mediante a participação do processo de gestão de ações públicas nas suas áreas de atuação”. Para Santos Júnior (2003, p. 37), “podemos caracterizar os conselhos como órgãos normativos que atual, sobretudo, sobre políticas regulatórias”. A Lei Municipal n. 2.761, de 10/10/2017, também estabelece a Política Municipal das Pessoas com Deficiência, definindo que “o atendimento dos Direitos das Pessoas com Deficiência no Município de Orleans, será feito, através de políticas sociais básicas de educação, saúde, recreação, esporte, cultura, profissionalização e outros” (ORLEANS, 2017).

Conforme demonstrado, o direito de crianças e adolescentes com deficiência à educação possui reconhecimento no âmbito municipal, sendo que diretrizes foram traçadas pelo Plano Municipal de Educação para garantir o acesso e desenvolvimento

¹⁰ Lei Municipal n. 2.761, 10/10/2017. Art. 1º Fica criado o Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência/COMPEDE, órgão colegiado de assessoramento consultivo, deliberativo, controlador das ações, de caráter permanente, paritário e consultivo em todos os níveis das políticas públicas no âmbito municipal, vinculado à Secretaria Municipal de Saúde, a qual deverá dentro das suas condições, dar suporte quanto à estrutura física e funcional do conselho (ORLEANS/2017).

educacional de crianças e adolescentes com deficiência. A seguir, passa-se a delinear algumas dificuldades enfrentadas na prática para garantir esse acesso e desenvolvimento educacional.

4.3 AS DIFICULDADES OBSERVADAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE ORLEANS/SC

Neste momento, passa-se à análise das informações obtidas por intermédio das entrevistas realizadas na presente pesquisa, assim como os resultados das observações realizadas nas visitas às Escolas Municipais delimitadas na pesquisa.

Para seleção do município pesquisado, considerou-se o domicílio da pesquisadora. O objetivo da pesquisa de campo tem como referência as práticas locais no processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência no ensino regular da rede pública municipal. O instrumento utilizado para a realização da pesquisa foi: entrevista, com vistas a compreender questões práticas e rotineiras sobre o acesso e a permanência de crianças e adolescentes com deficiência no ensino regular público no município.

Em conversa prévia com o secretário municipal de educação, quando do pedido de autorização para realização da pesquisa de campo, definiu-se que a pesquisa abrangeria as escolas com maior número de alunos e que englobam o ensino fundamental I e II, que são 03 (três), EEB Martha Cláudio Machado, situada na área rural do município, na localidade de Brusque do Sul, EEB Leopoldo Hannoff, situada na área rural, localidade de Barracão e EEB Conego Santos Sprícigo, situada na área urbana, no bairro Alto Paraná.

Na EEB Martha Claudio Machado foi realizada a entrevista com a direção no dia 06 de julho de 2020 e a entrevista com uma professora foi realizada no dia 15 de julho de 2020. Na EEB Leopoldo Hannoff foi realizada a entrevista com a direção e com uma professora no dia 09 de julho de 2020. Na EEB Conego Santos Sprícigo foi realizada a entrevista com a direção no dia 13 de julho de 2020, já com o professor foi realizada no dia 16 de julho de 2020.

Na fase inicial do presente trabalho, o projeto era, além das entrevistas, realizar um grupo focal com pais de alunos das respectivas escolas, entretanto, devido

o avanço da Pandemia causada pelo novo coronavírus – Covid 19, a fim de evitar o risco de contágio, foi necessário restringir a pesquisa, decidindo-se por não realizar a entrevista com os pais de estudantes, o grupo focal, prezando pela segurança de todos os envolvidos, o que poderá certamente ser retomado em um outro trabalho futuro.

No momento da entrevista foi entregue a documentação que consiste no termo de consentimento livre e esclarecido do participante, constando um resumo com os dados do estudo, bem como os objetivos da pesquisa. Todos os participantes foram muito receptivos e responderam com sinceridade tudo que lhes foi perguntado, o que garante informações mais claras sobre a prática educacional nas escolas da rede pública municipal.

A definição das escolas pesquisadas, deu-se com auxílio do Secretário de Educação, que possui a experiência do cotidiano escolar, sugerindo então a realização da pesquisa nestas escolas específicas, sendo as três escolas de educação básica, com ensino fundamental I e II do município, escolhidas justamente porque são as escolas da rede pública municipal com maior índice de estudantes, inclusive de estudantes com deficiência.

Nas três escolas, o ensino abrange a educação infantil ou pré-escola, na qual os alunos iniciam com idade de aproximadamente 4 anos, e o ensino fundamental, dividido em fundamental I e fundamental II, que abrange 1º ao 9º ano.

Foram realizadas entrevistas com representantes da direção escola, sendo atualmente todas diretoras e foi entrevistado também um representante da classe dos professores de cada escola, que foram indicados pela direção e escolhidos devido o maior tempo de experiência na educação regular.

Nos primeiros questionamentos propostos no rol de perguntas, buscou-se identificar o tempo em que o(a) entrevistando(a) trabalha com educação de crianças e adolescentes na rede regular de ensino, a fim de verificar se as respostas condizem com o período abrangido pela pesquisa e também para mensurar o tempo de experiência do profissional.

Na EEB Martha Cláudio Machado, a diretora entrevistada assumiu a direção há 4 anos, mas antes já era professora nessa referida escola, ao todo trabalha há 32 anos na educação básica (ENTREVISTA 01), já a professora entrevistada nessa escola, trabalha há 24 anos com educação básica (ENTREVISTA 05). Na EEB

Professor Leopoldo Hannof, a profissional assumiu a direção da escola há 01(um) ano, mas antes trabalhava em sala de aula, possui 17 anos de experiência na educação regular (ENTREVISTA 02), a professora entrevistada possui 25 anos de experiência como professora de ensino regular (ENTREVISTA 03). Na EEB Cônego Santos Sprícigo, a diretora trabalha nessa escola há 10 anos, tendo assumido a direção há 3 anos (ENTREVISTA 04), enquanto que o professor entrevistado trabalha há 33 anos na profissão (ENTREVISTA 06).

Em relação ao número total de alunos de cada escola, são 150 estudantes na EEB Professor Leopoldo Hannoff, na EEB Cônego Santos Sprícigo são 170 estudantes e na EEB Martha Cláudio Machado são atualmente 144 estudantes. Durante todo o período abrangido pela pesquisa, 2013-2019, as escolas pesquisadas tiveram estudantes com deficiência, são estudantes com deficiências intelectuais e mentais, deficiência visual, autismo e tem estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas que ainda estão sem acompanhamento e diagnóstico adequado.

Um dos questionamentos realizados aos profissionais, foi sobre o planejamento escolar para receber ou acompanhar estudantes com deficiência. Pois, sabe-se que a inclusão e a permanência de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, exige determinado planejamento, o que envolve todos os sujeitos nesse processo, desde a preparação estrutural e arquitetônica da escola, dos materiais pedagógicos, dos profissionais, entre outros. E, de acordo com as respostas obtidas, na prática, não há um prévio planejamento. Pelo contrário, as medidas e providências são tomadas no decorrer do tempo, de acordo com a necessidade, e somente após o ingresso de estudantes com deficiência e que buscam alternativas para possibilitar o ensino àquele aluno.

Há sim um planejamento geral para o ano letivo, com organização dos conteúdos e atividades a serem realizadas durante o ano, mas nada específico para estudantes com deficiência.

Segundo entrevistas, quando ainda não havia regulamentação sobre o ingresso de crianças e adolescentes com deficiência na rede regular de ensino, era comum encaminhar essas crianças e adolescentes com deficiência para a APAE. Mas, com o reconhecimento do direito de frequentar o ensino regular, as escolas passaram a receber estudantes com deficiência. Inicialmente sem qualquer preparo ou capacitação, mas, devido ao aumento da demanda, por causa do reconhecimento

do direito, o Município, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, passou a convidar os profissionais da educação básica para participarem de cursos de capacitação, de formação continuada (ENTREVISTA 01). De acordo com os relatos de uma professora, busca-se adaptações de acordo com a necessidade do estudante e no decorrer do ano letivo (ENTREVISTA 02).

O que se percebeu, após a realização das entrevistas, é um verdadeiro atraso na entrega da solução, o problema é que respostas, recursos, mecanismos e técnicas para proporcionar um ensino de melhor qualidade a este aluno, demoram excessivamente para chegar à escola e serem efetivadas, quando não no fim do ano letivo.

Mas, logicamente, o planejamento para receber estudantes com deficiência depende de investimento financeiro, que possivelmente justifica essa falta de planejamento, o que, inclusive, foi mencionado por parte dos entrevistados. Acontece que a proteção legal para inclusão escolar de estudantes com deficiência não é nada recente. Essa falta de planejamento é o que motiva, em muitas das vezes, a demora no atendimento à necessidade do aluno em específico.

E, nesse aspecto financeiro, para Valverde, a Emenda Constitucional nº 95/16 (EC 95/16), representou uma barreira à educação inclusiva, a qual restringiu as despesas com gastos sociais, como saúde e educação, apesar de ter sido tida como necessária para reequilíbrio fiscal estatal (2019, p. 8).

Foram questionados os entrevistados sobre planejamento, porque no ato da matrícula, que ocorre normalmente no final do ano que antecede o ano letivo, os familiares são questionados sobre eventuais deficiências, por isso é que se espera esse planejamento. Claro que em determinadas situações os sinais que chamam atenção para uma possível deficiência, são observados na escola, durante o ano letivo, pelos professores, devido as dificuldades de aprendizagem da criança. Nesses casos, a direção chama os pais ou responsáveis para um diálogo, solicita um atendimento com neurologista e com a equipe de apoio da Secretaria Municipal de Educação, formada por três profissionais: um psicóloga, uma psicopedagoga e uma fonoaudióloga, iniciando-se o processo de avaliação e diagnóstico. Após esse prévio atendimento e diagnóstico, começa-se a adaptar a aula de acordo com a deficiência, dificuldade e potencialidade dessas crianças com deficiência, para estruturar o ensino para aquela criança ou adolescente, o que pode levar bastante tempo, ainda mais

quando a família não tem recursos financeiros para custear o acampamento neurológico (ENTREVISTA 02).

Um fator determinante nesse planejamento, diz respeito a capacitação dos profissionais. Mesmo diante de todo o reconhecimento jurídico sobre o acesso escolar de crianças e adolescente com deficiência, ainda não há um planejamento para recebe-los, o que só vai ocorrer de acordo com a demanda e com a necessidade.

Com o aumento da procura por matrícula para crianças e adolescentes com deficiência é que o Município passou a ofertar cursos de capacitação para que os profissionais fossem em busca de aprendizado para receber e atender estudantes com deficiência (ENTREVISTA 01).

Na pesquisa realizada, observou-se que primeiro surge a necessidade, ou seja, a escola recebe o estudante com deficiência, depois inicia-se o processo de aprendizado e adaptação, que pode durar todo o ano letivo, o que prejudica a criança e ao adolescente. A equipe educacional vai se ajustando, buscando maneiras para permitir que estudantes possam alcançar o objetivo, que é o aprendizado. A questão é que esse processo entre a necessidade e a solução para a necessidade é muito longo, podendo durar todo o ano letivo, ou seja, em determinadas situações os recursos chegam muito tarde, o que pode motivar a evasão escolar.

Além do planejamento, outro ponto fundamental no processo de inclusão escolar é a acessibilidade, por isso esse também foi um dos assuntos abordados nas entrevistas. A acessibilidade é um dos requisitos cruciais no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência. Para Leite (2016, p. 249), “um espaço será acessível quando todos puderem ingressar, circular e utilizar todos os ambientes e não apenas parte deles”. Nos termos da Lei Brasileira de Inclusão, a acessibilidade “é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (BRASIL, 2015, art. 53).

A Emenda Constitucional n. 12/78, promulgada em 17 de outubro de 1978, à Constituição Federal de 1967, buscou dispender tratamento humano e diferenciado às pessoas com deficiência (BRASIL, 1978). Assegurando às pessoas com deficiência a melhoria de suas condições sociais e econômicas, especificamente em relação ao acesso a edifícios e logradouros públicos (BRASIL, 1978). Em 1988, a acessibilidade é assegurada, de forma mais genérica, mas, expressamente, no artigo 227, §2º, da

CF/88, prevendo que os edifícios de uso público e os veículos de transporte coletivo serão acessíveis (BRASIL, 1988).

Após 16 anos da CF/88, o Decreto n. 5.296/2004, vem estabelecer normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida nas edificações públicas ou privadas de uso coletivo ou multifamiliar, no espaço público, logradouros e seu mobiliário, nas comunicações e sinalizações (BRASIL, 2004).

A acessibilidade, nos termos do Decreto n. 5.296/2004 (BRASIL, 2004, art. 8º), é condição para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência (BRASIL, 2004).

Nos estabelecimentos de ensino, públicos ou privados, independentemente do nível, da etapa ou mobilidade, devem ser proporcionadas condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência, inclusive em salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2004).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ao reconhecer o modelo social como o mais paradigma para conceituar as pessoas com deficiência, embasa também a consolidação da acessibilidade, tanto como princípio quanto como um direito (LEITE, 2016, p. 244).

No que diz respeito à acessibilidade física das escolas pesquisadas, observou-se falhas graves e preocupantes. Não há, por exemplo, piso tátil ou placas de sinalização e identificação em *braille*, recursos de fundamental importância para pessoas com deficiência visual, permitindo a locomoção de forma independente.

Além dos banheiros, que não são adaptados, o acesso estrutural para estudantes com deficiência física, com uso de cadeira de rodas, também é bem restrito, devido à falta de planejamento arquitetônico das escolas.

Notou-se, inclusive, que uma das escolas, a EEB Cônego Santos Sprícigo, que tem o maior número de estudantes da rede municipal de ensino, a situação é bem problemática, a construção predial é muito antiga, possui vários níveis e andares, sem qualquer rampa de acesso, restringindo totalmente a locomoção de estudantes com deficiência física ou visual. É reconhecido pela própria direção que a escola não

apresenta acesso pleno a estudantes com deficiência física ou visual, isso que já tiveram estudantes com deficiência visual em anos anteriores (ENTREVISTA 04).

Quando questionados sobre a estrutura das escolas, todos entrevistados reconheceram que não existe acessibilidade para estudantes com deficiência, seja na escola, na comunidade ou na cidade.

Isso se repete também em relação ao meio de transporte. O Município oferece transporte para estudantes da rede pública municipal de ensino, que se dá por meio de micro-ônibus e por particulares que prestam tal serviço à prefeitura. Entretanto, os veículos dessas escolas em específico não são adaptados, não há nenhum monitor que acompanha as crianças e adolescentes nesses transportes, somente o motorista, que não possui qualquer capacitação para atender um aluno com deficiência.

Segundo os entrevistados, os demais alunos acabam colaborando com os cuidados com os estudantes com deficiência (ENTREVISTA 02). Conforme relatos de uma das diretoras, numa oportunidade, quando os alunos retornavam às suas casas, após o término da aula, houve uma falha mecânica no veículo, justamente num local sem sinal de telefone, por ser na área rural, um dos alunos, com deficiência (autista), ficou extremamente desorientado, pois aquele episódio saiu da rotina dele, o que é um ponto característico do autismo, a rotina, e o motorista que era o único adulto responsável, teve muita dificuldade em manter a segurança do aluno com deficiência e dos demais, que ficaram assustados com a reação do colega (ENTREVISTA 02).

Esse fato narrado demonstra como na prática a falta de capacitação e informação afeta a relação educacional. Por isso, quando se fala em capacitação dos profissionais, importante que todos os integrantes desse processo escolar estejam preparados e capacitados, não só os docentes.

Dessa maneira, no que diz respeito à acessibilidade física e estrutural das escolas pesquisadas, as evidências possibilitam afirmar que as escolas municipais, que abrange ensino fundamental I e II do Município de Orleans, não atendem as exigências da legislação, deixando a desejar em relação a locomoção e acesso de estudantes com deficiência. Assim como define Leite (2016, p. 244), a acessibilidade constitui-se num direito instrumental, afinal, sem acesso aos equipamentos urbanos, às escolas, aos postos de saúde, aos transportes públicos as pessoas com deficiência não podem exercer sua cidadania. Não há como falar em inclusão social sem

acessibilidade, não há o exercício da inclusão escolar se não há um ambiente educacional inclusivo (LEITE, 2016, p. 244).

No caso do estudo, observou-se que não é garantido a estudantes com deficiência o acesso pleno a todos os recursos que a escola disponibiliza. Não há acesso sequer para o básico, como sanitários, o que representa uma afronta não só ao princípio da acessibilidade, como ao princípio da dignidade humana. Com a aprovação da Lei n. 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão, é inaceitável que passados 5 anos da aprovação dessa importante legislação, essa negligência do em relação a acessibilidade a segmentos indispensáveis, como as escolas. A falta de acessibilidade viola direitos e inviabiliza a inclusão social.

A dificuldade de acesso foi observada também em relação aos materiais ou recursos pedagógicos, que em grande parte não existe ou são insuficientes. São os docentes que elaboram atividades específicas e destinadas para cada aluno, de acordo com a sua necessidade e sua potencialidade. São atividades, materiais elaborados individualmente para cada estudante.

Em uma situação em específico, de uma criança com deficiência visual, baixa visão, foi disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação uma apostila com recursos para atender estudantes com baixa visão, entretanto, no caso desse aluno, o material não atendia às necessidades daquela criança (ENTREVISTA 02). O que se pode observar é que existe a política de atendimento, com fornecimento de material, mas a política não alcança sua finalidade, que é a inclusão de estudantes com deficiência, o acesso ao conhecimento. Em muitos casos, crianças e adolescentes com deficiência não aprendem e não estão inclusos, pois existem falhas na interação entre as limitações das deficiências e as outras barreiras, impostas pela má efetividade da política pública.

Nos termos da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015, artigo 28, é dever do poder público, assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2015). Por outro lado, o que foi narrado pelos profissionais entrevistados, é que cabe a cada professor preparar o material didático para tentar ensinar determinado conteúdo às crianças e

adolescentes com deficiência. “O material disponibilizado não é suficiente”, relata uma das diretoras (ENTREVISTA 01).

Uma outra questão levantada nas entrevistas, foi sobre a capacitação dos professores e demais profissionais envolvidos no processo educacional. “O professor torna-se um elemento fundamental na produção das aprendizagens e na construção de processos de inclusão” (FRANCO, 2015, p. 15). A inclusão depende da mudança de mentalidade e mais sensibilidade dos docentes, para que entendam que a formação não pode ser restrita apenas ao meio pedagógico da sala de aula, precisa-se que haja um diálogo entre a prática e a teoria.

Como afirma Franco (2015, p. 20) “o papel do professor é de fundamental relevância para a reforma educacional, porém, torna-se necessário ressaltar que essa participação deve ser qualificada”. Entretanto, o que se observa atualmente é o despreparo de uma grande parcela de profissionais da educação regular. Um dos motivos é a ausência de conteúdo específicos sobre educação inclusiva nas grandes curriculares dos cursos de graduação mais antigos. Nas entrevistas realizadas neste trabalho, observou-se que todos os participantes não tiveram ensinamentos durante a graduação para o atendimento a estudantes com deficiência.

Como diz Costa, “os docentes são unânimes em afirmar que, no processo de formação durante sua graduação, não tiveram disciplinas que os preparassem, qualificassem e habilitassem para a promoção da inclusão escolar no ensino regular” (2012, p. 17). Acontece que a formação é muito importante para contribuir para o alcance dos propósitos da educação inclusiva, a formação deve suprir as faltas e dar condições ao professor para enfrentar desafios da contemporaneidade (PEREIRA, 2015, p. 129). O professor deverá ser formado com intuito de atualizar suas informações, proporcionando aptidões, e reflexões sobre as teorias e suas práticas (PEREIRA, 2015, p. 129).

Além disso, observou-se nesta pesquisa uma sobrecarga de tarefas aos professores, que precisam planejar e estruturar as aulas e conteúdo para a classe em geral e ainda buscar mecanismos para adaptar as aulas para o público com deficiência.

É emergente a necessidade de investir na capacitação de professores do ensino regular, investimento que deve ocorrer tanto no campo da formação inicial, quanto no campo da formação continuada (FRANCO, 2015, p. 20). Para Rodrigues

(2015, p. 75), a formação docente é determinante na atuação dos futuros professores em salas de aula tão diversificadas. Precisa-se que os cursos de formação dos professores cumpram os objetivos de prepará-los para contribuir com a aprendizagem de todos os alunos, sem exceção, independente da deficiência apresentada (RODRIGUES, 2015, p. 75).

Em relação a busca por capacitação de formação continuada, observou-se que há falta de motivação para esse público buscar formação complementar ou mais conhecimentos e técnicas para ensinar estudantes com deficiência. Os próprios entrevistados reconhecem, inclusive, a falta de interesse por parte dos próprios professores. Uma das professoras menciona inclusive que já teve situações em que a criança buscou mais atividades, com vontade de aprender, mas a falta de capacitação do profissional impôs uma barreira (ENTREVISTA 02). Uma outra professora admitiu sentir-se culpada por não ter mais conhecimento, capacitação ou habilidades para atender o aluno com deficiência (ENTREVISTA 03).

Os programas de formação continuada para profissionais da educação pública regular são fundamentais, para possibilitar que professores possam socializar, refletirem e experimentarem outras vivências e outras realidades, recriando assim suas práticas em sala de aula. Como observou-se não há proximidade entre teoria e prática, existe só a teoria que não se aproxima da realidade vivenciada.

É importante que cursos, programas, projetos de capacitação reconheçam e recebam as informações trazidas pelos professores de acordo com a realidade vivenciada em sala de aula, do contexto social que atuam, buscando promover a reflexão acerca da prática de acordo com o que a teoria tem a acrescentar.

Os professores entrevistados comentaram que a notícia da matrícula de um aluno com deficiência causa certa apreensão. Conforme Franco; Guerra (2015, p.21), “mesmo que os professores se digam perdidos e sem saber o que fazer diante da entrada dos alunos com deficiência em salas de aula, não podem apenas atuarem sem uma base teórica para isso”. Os professores precisam de capacitação principalmente para perderem esse medo de receber a criança ou adolescente com deficiência, o professor precisa sentir-se capaz de contribuir e garantir a inclusão do estudante, independente da deficiência.

Na pesquisa, também foram levantados assuntos inerentes a preconceito, discriminação e sobre resistência dos pais ou responsáveis em relação ao ingresso e

frequência escolar de crianças e adolescente com deficiência na escola regular. Nesse ponto, observou que nas escolas situadas na zona rural, pouco se falou em preconceito ou discriminação em relação aos estudantes com deficiência, seja dos professores, dos demais profissionais, dos outros alunos ou dos outros pais. De acordo com uma professora, antigamente era mais comum o preconceito, porque não se tinham tanta informação, mas hoje é uma prática pouco observada, principalmente em relação aos demais estudantes, que acabam respeitando a deficiência do colega (ENTREVISTA 01).

Por outro lado, na escola situada na área urbana, houve relatos, principalmente da diretora, que ainda existem pessoas que não aceitam a deficiência e não concordam com a inclusão escolar de estudantes com deficiência (ENTREVISTA 04). Em relação a resistência dos outros pais ou responsáveis em permitir o ingresso da criança ou do adolescente com deficiência na rede regular de ensino, por insegurança, medo ou falta de informação ainda é possível verificar a prática do preconceito. Alguns pais ou responsáveis acreditam que o ensino dos estudantes sem deficiência é prejudicado porque o estudante com deficiência exige mais atenção e um ritmo mais lento (ENTREVISTA 04).

Já no que diz respeito a resistência dos pais e responsáveis em matricular as crianças com deficiência no ensino regular, hoje, devido às facilidades que permitem a participação de estudantes com deficiência na escola regular, inclusive, porque há o transporte escolar entre a residência e a escola, não é mais observada tanta resistência dos pais ou responsáveis, o que era mais comum antigamente, justamente porque era tudo mais difícil (ENTREVISTA 04). Hoje há, claro, apenas uma preocupação dos pais ou responsáveis, mas nada que possa caracterizar um impedimento do acesso à escola.

Nesse ponto, um outro aspecto que motiva os pais e responsáveis a matricularem seus filhos na escola regular, é a necessidade, pois precisam deixar a criança ou adolescente para poderem trabalhar. Quando questionadas as docentes sobre a preocupação dos pais em relação ao ensino do filho, as respostas foram no sentido “os pais, as mães, as avós precisam trabalhar” (ENTREVISTA 04).

E o que causa preocupação nessa necessidade, é a falta de informação e o comodismo de pais e responsáveis que possuem a informação, que se contentam

com o recebimento do filho na escola e deixam de buscar melhores condições de ensino e exigir adaptações físicas, pedagógicas ou atitudinais no sistema de ensino.

A função social da escola não é cuidar de crianças e adolescentes para que os pais ou responsáveis possam trabalhar. Mas, na realidade vivenciada é isso que representa a escola para algumas famílias.

Em relação a interação dos outros alunos e a contribuição dos alunos sem deficiência para a integração das crianças e adolescentes, na realidade pesquisada, não foi observada resistência. Os outros alunos, após um tempo de convivência, após entender melhor a condição da outra criança, buscam acolher o colega com deficiência e aproximá-lo das atividades. Mas, isso não ocorre em todas as escolas, o que também muda com a faixa etária das crianças e adolescentes, quanto mais cedo a criança tem a vivência com outras crianças com deficiência, ela entende desde pequena as condições do colega e aprende a respeitar.

O problema central da presente pesquisa é identificar as principais dificuldades para inclusão de crianças e adolescentes com deficiência e esse foi o foco das entrevistas. Inclusive os profissionais, as diretoras e docentes foram questionados sobre as principais dificuldades para acesso e permanência de estudantes com deficiência na rede regular de ensino no município de Orleans. Do ponto de vista da direção escolar e do corpo docente, as respostas indicaram as seguintes dificuldades (ENTREVISTAS 01, 02, 03, 04 ,05 ,06):

- Ausência de segundo professor, profissional com conhecimento técnico e pedagógico;
- Dificuldade de adaptação do material pedagógico;
- Falta de capacitação e formação continuada dos docentes;
- Falta motivação e mais interesse por parte dos professores;
- Falta de adaptação do espaço físico da escola;
- Desinformação, comodismo e a falta de estrutura da família;
- Falta de incentivo e motivação por parte do Poder Público em promover a inclusão escolar de estudantes com deficiência;

- Limitação de profissionais de apoio, como psicóloga, psicopedagoga e fonoaudióloga;

A ausência do segundo professor foi, sem exceção, a primeira e principal dificuldade apontada pelos profissionais entrevistados. Na rede pública municipal de ensino de Orleans, não são contratados profissionais com capacitação e formação, mas sim auxiliares de classe, muitos casos são bolsistas do ensino médio, sem qualquer preparação pedagógica, são contratados para auxiliar a professor regente e “cuidar” dos estudantes com deficiência. É simplesmente isso, cuidar, até porque não possuem conhecimentos pedagógicos.

Na rede municipal de ensino são disponibilizados “cuidadores” para acompanhar os estudantes com deficiência, como verificado no Plano Municipal de Educação e confirmado pelas entrevistas. Não bastasse isso, de acordo com as informações obtidas nas entrevistas, no ensino fundamental II, ou seja, do 5º ao 9º ano, para que o estudante com deficiência possa ter o “cuidador” é exigido o cumprimento de determinados requisitos, precisa-se comprovar extrema necessidade. O estudante passa por avaliação psicológica e neurológica. A escola informa os familiares sobre a necessidade de um segundo professor e estes providenciam a documentação médica necessária, sendo exigidos laudos psicológicos e neurológicos, os quais, posteriormente, são encaminhados à Secretaria Municipal de Educação para solicitação do profissional, sendo disponibilizado, como visto, o “cuidador” (ENTREVISTA 02).

A fim de promover uma melhor adaptação da realidade escolar, assim como dispõe a legislação municipal, especialmente o Plano Municipal de Educação, estudantes com determinadas deficiências frequentam a escola regular e no contra turno frequentam a APAE. Mas, falta proximidade entre as práticas em sala de aula e daquelas desenvolvidas na Educação Especial.

Na realidade do sistema de ensino regular do Município de Orleans e assim como explica Costa, existem dificuldades socioeconômicas, que entravam o processo de inclusão escolar, como falta de consciência, de vontade, de estímulos, de incentivo, de compromisso ético, profissional e institucional para concretizar o direito à inclusão escolar (2012, p. 19), obstáculos que também foram relatos pelos entrevistados,

dificuldades que foram identificadas no sistema público regular de ensino do Município de Orleans, confirmadas pela pesquisa realizada.

A fim de verificar a visão dos profissionais sobre as características de uma escola inclusiva, pediu-se para os entrevistados descreverem uma escola inclusiva de acordo com a prática e experiência vivenciada. Uma das respostas obtidas foi no sentido da necessidade da aproximação da teoria sobre o ensino inclusivo com a prática vivenciada, pois nos cursos de capacitação a inclusão é abordada de uma forma mais genérica, sem tratar em específico a realidade de cada escola ou de determinado grupo de estudantes (ENTREVISTA 03).

Um das sugestões seria trazer o curso de capacitação para dentro da escola, adaptado a capacitação de acordo com a realidade daquela demanda escolar, instruindo os profissionais como trabalhar com atividades para determinados alunos e deficiências. O professor que está em sala de aula vivencia a necessidade na prática, mas nem sempre aquilo que a teoria apresenta enquadra-se naquela situação em específico. O que poderia ser repensado caso os docentes tivessem a capacitação, o preparo e a motivação de buscar sempre mais para garantir a inclusão do aluno.

O Poder Público Municipal poderia promover meios para facilitar mais a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência no ensino regular, poderia repensar e promover a contratação de segundo professor para acompanhar estudantes com deficiência na rede pública municipal de ensino, assim como determina a legislação.

No Plano Municipal de Educação é previsto o Atendimento Educacional Especializado – AEE, que tem como finalidade “identificar, elaborar o organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que atenuem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (ORLEANS, 2015), entretanto, esse recurso não foi mencionado pela maioria dos entrevistados.

Os professores e diretores que trabalham nas escolas que ficam na área rural do município, por exemplo, em momento algum citaram o apoio ou o encaminhamento de estudantes ao AEE, o que demonstra uma falta de interação entre a necessidade e o projeto.

Os estudantes com deficiência precisam de apoio constante, e o professor regular da turma, pelo acúmulo de tarefas, pelo alto número de alunos na sala de aula,

não tem condições de prestar esse apoio constante, pois precisa atender os demais alunos, que também apresentam dificuldades de aprender.

Até porque, a grande maioria dos professores, ainda mais aqueles que são formados há mais anos, quando não tinha o ensino sobre educação inclusiva na graduação, não possuem capacitação para trabalhar e educar crianças e adolescentes com deficiência. É claro que mesmo com a contratação do segundo professor, a capacitação dos professores regulares ainda continua sendo indispensável, pois não deixa de ser o professor titular.

Os ordenamentos abstratos em relação à educação inclusiva não estão produzindo os efeitos sociais, pois verificou-se que estudantes com deficiência não são realmente incluídos. Nesse ponto, precisa-se de intervenção estatal, buscando corrigir ou pelo menos amenizar as falas, exclusões e desigualdades que foram construídas ao longo do tempo (VALVERDE, 2019, p. 5).

A Lei 13.146/15 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) trouxe inovações e novas perspectivas às questões relativas à educação inclusiva. Estabeleceu parâmetros quanto ao fim do ensino especial com o objetivo de incluir e melhorar a educação àqueles que mais necessitam. Deste modo, a educação inclusiva merece ser explorada com lentes ampliativas sob uma ótica reinterpretativa e transformativa para a real e adequada aplicabilidade da Lei 13.146/15 (VALVERDE, 2019, p. 6).

Para alcançar o objetivo social da educação inclusiva, tem que haver mais interação entre a família, os profissionais docentes e o Poder Público, precisa-se diminuir as barreiras atitudinais, pedagógicas e físicas existentes. No mundo moderno, globalizado, sem fronteiras, ligado por rede de informação, o princípio fundamental da Educação nos sistemas inclusivos é garantir direitos, acesso, sucesso e permanência de alunos com deficiência no ensino regular (COSTA, 2012, p. 22).

Nesse ponto do trabalho, buscou-se apresentar práticas e realidades da rede pública regular de ensino no município de Orleans, apontando como ocorre no dia a dia o processo de ensino regular. Como visto, há falhas preocupantes, mesmo diante do reconhecimento jurídico da inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência. Em próximo passo, é trazer algumas possibilidades, na medida do possível, para tentar amenizar os entraves e buscar uma garantia melhor do acesso

à educação e a inclusão escolar de crianças e adolescente com deficiência na rede regular de ensino.

4.4 OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DAS GARANTIAS FUNDAMENTAIS À INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE ORLEANS/SC

Conforme observado, em que pese as normas legais sobre a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência no ensino regular, há ainda, de fato, entraves para promover o ensino na rede regular pública de forma efetivamente inclusiva.

A inclusão, segundo Franco, “pressupõe a modificação e a adequação dos sistemas sociais vigentes, de tal maneira que sejam eliminados os diversos fatores que contribuem para a exclusão de pessoas (FRANCO, 2015, p. 20). Pois, a educação inclusiva preza pela valorização da diversidade, respeitando os diferentes tempos de aprendizagem dos alunos e também propõe que haja novas propostas pedagógicas” (PEREIRA, 2015, p.116).

É amplo o universo das normas que regulamentam a inclusão das pessoas com deficiência, mas existem falhas ainda a serem corrigidas na efetivação da inclusão, assim como diz Valverde “[...] de que adiantam tantas normas, se estas, muitas vezes, são elaboradas pelo legislativo para cumprir sua função, mas o Poder Público nada mais faz a não ser deixá-las no papel como letras mortas?” (2019, p. 5).

Ao longo da presente pesquisa e principalmente pela aproximação com profissionais da educação regular, observou-se que os educadores não sabem como proceder e nem trabalhar com crianças e adolescentes com deficiência, por falta de capacitação.

As pessoas com deficiência deveriam ter acesso pleno aos direitos e serviços fundamentais, isso é que se espera num Estado Democrático de Direito, como um arcabouço mínimo de sobrevivência, num local onde cada um apresenta uma característica única, mas com aspirações a um tratamento igualitário (RAIOL, 2012, p. 305).

A escola, ao receber crianças e adolescentes com deficiência, precisa adequar-se às demandas e necessidades daquele aluno, inclusive com uma revisão ou reorganização de suas concepções e formas organizacionais de seu trabalho

(FRANCO, 2015, p. 114). E principalmente com a capacitação do corpo docente, que precisam estar preparados e confiantes nesse preparo, para que possam atender a demanda de acordo com o que determina a legislação, mas não só com intuito de cumprir a legislação e sim de cumprir com o objetivo social da inclusão escolar.

Nas palavras de Costa (2012, p. 27), “incluir é garantir espaços, abrir horizontes, respeitar o outro, o diferente, enfim, possibilitar que todos possam, mesmo sendo diferentes, gozar de direitos sociais, políticos e culturais”.

Seria ideal que o Poder Público, Municipal, Estadual e Federal, promovessem cursos de capacitação para os docentes e demais integrantes da sociedade escolar, para que entrem em contato com a temática inclusão no espaço escolar, preferencialmente com a participação de docentes que possuem conhecimentos teóricos e práticos.

Essa aproximação, possibilita a troca de conhecimentos. Seria, na verdade, um trabalho em parceria, uma troca de ideias e experiências, para que haja uma parceria na construção de uma escola inclusiva. Mas, para isso, mostra-se necessário que haja tanto incentivo por parte do Poder Público como interesse da parte dos docentes e da família.

Um ponto observado na pesquisa, quando da proximidade da prática educacional no município pesquisado, é a necessidade de promover cursos ou projetos de capacitação que busquem, além de tudo encorajar, motivar e incentivar o professor a querer mais conhecimento, mais técnica para ensinar a criança e adolescente com deficiência. Com esse objetivo, espera-se que professores se sintam competentes para atender o aluno, independente da deficiência. Os professores precisam de capacitação e motivação para enxergarem a capacidade de contribuir para a melhoria da inclusão escolar de estudantes com deficiência.

Como visto ainda, faltam recursos para buscar medidas alternativas para implementar mecanismos que facilitem o estudo, o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e adolescentes com deficiência. Por isso, defende-se a importância de incentivar elaboração de planos, projetos e concretização de políticas públicas para adaptar as escolas e o processo pedagógico para permitir que crianças e adolescentes com deficiência possam participar de todas as atividades de aprendizagem de forma efetiva.

Como afirma Valverde (2019, p. 3):

São muitos os entraves à efetivação do direito à educação inclusiva. Ações e estratégias deverão ser traçadas para que não se concretize maior exclusão e mais invisibilidade às classes preteridas. As leis que abarcam os direitos de inclusão das pessoas com deficiência devem proporcionar meios capazes de contribuir com seu desenvolvimento enquanto cidadãos e com sua emancipação social.

Precisa-se do estabelecimento de um ambiente escolar favorável, no qual cada criança e adolescente com deficiência possa desenvolver seu potencial na escola. Nesse aspecto, inclui instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as crianças e adolescentes com deficiência enfrentam para o acesso ao ensino regular, como o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código Braille, de recursos tecnológicos de informática, tudo que possa melhorar o atendimento de estudantes com deficiência nas escolas regulares (BRASIL, 2004, p. 8).

Ao se tentar incluir um aluno que necessita de cuidados especiais no ensino regular, de acordo com as legislações vigentes sobre educação especial inclusiva, corre-se o risco de se promover mais exclusão. Se não forem observados detalhes para a promoção da plena inclusão, que esse público demanda para ser, de fato, inserido no quadro social educacional, as pessoas com deficiência continuarão excluídas dentro do processo educacional inclusivo (VALVERDE, 2019, p. 6).

Para que crianças e adolescentes com deficiência tenham seus direitos respeitados, como afirma Pereira, “é dever de todo o corpo docente buscar conhecimentos sobre a inclusão e receber o aluno, adaptando atividades e conteúdo, para que as práticas educacionais sejam vivenciadas por ele” (2015, p. 129), dessa forma, evita-se que ocorra a segregação, a evasão e o insucesso escolar. Assim como diz Valverde “faz-se necessária a quebra do paradigma da anormalidade cultivado pela sociedade, tanto tratamento desumano e desigual despendido a essa camada só fez por excluir ainda mais essas pessoas tidas como diferentes (2019, p. 5).

Além da capacitação dos docentes, da adaptação física das escolas e da reestruturação dos mecanismos de ensino, precisa-se ampliar a informação, tanto para a família, para sociedade em geral e para os profissionais da educação, que precisam de informação ético profissional com a profissão.

O valor oculto que há por trás das leis, principalmente aquelas que determinam e asseguram direitos fundamentais sociais, deve ser observado para que não ocorram omissões em detrimento da efetivação destes direitos.

Ações e políticas públicas eficazes e capazes de promover a verdadeira inclusão escolar são decisivas neste processo (VALVERDE, 2019, p. 6).

Assim como afirma Valverde, “a inclusão escolar requer uma série de adequações do sistema para promover: mudanças estruturais, práticas pedagógicas específicas, materiais didáticos, mudanças paradigmáticas, dentre outras” (2019, p. 9-10). O Estado restringe o investimento naquilo que é visto como básico, o mínimo existencial, o que afeta ainda mais naquilo que é tido como uma vertente do básico, a educação inclusiva, por exemplo.

Toda sociedade e principalmente as famílias diretamente envolvidas com as questões educacionais devem buscar uma solução junto ao Poder Público, cobrar de seus representantes que se efetivem as leis e que se executem as normas. A educação não pode ficar à deriva como um simples direito fundamental banalizado diante do sistema normativo (VALVERDE, 2019, p. 10).

A prática inclusiva envolve um repensar da política educacional, da política social, da política econômica e de toda sociedade, não há como falar em educação e inclusão sem investimento em políticas públicas eficazes (VALVERDE, 2019, p. 14).

É emergente a necessidade de novas demandas sociais e mudanças dos modelos socioeconômicos e repensar o processo educacional, para que se construa novos modelos que atendam às demandas sociais de forma mais ampla e igualitária (FRANCO, 2015, p. 16). É necessário, como afirma Costa (2012, p. 19), a formação continuada dos docentes, a adaptação dos currículos escolares a essa realidade, investimentos em equipamentos e, por fim, a reflexão de toda a comunidade escolar.

Falar que precisa mais informação aos pais, sobre o direito à educação, que o direito à educação não é simplesmente o deferimento da matrícula. A escola não é uma casa de cuidadores, de babás, onde os pais e responsáveis deixam seus filhos para trabalhar. “A escola não é depósito” (ENTREVISTA 04).

Assim como relata Franco, “é preciso que o cotidiano da prática dialogue com o cotidiano das produções teóricas” (2015, p. 21). Para que o acesso escolar inclusivo alcance o objetivo social, precisa-se de investimentos e planejamentos para construção de políticas públicas e também na aproximação organizada entre os potenciais da educação especial e da educação regular. Essa interação entre a educação regular e educação especial é inclusive uma das estratégias do Plano Nacional de Educação, que visa “garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a

exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2014).

Os limites que permeiam os sistemas educacionais inclusivos estão presos em aspectos profissionais cuja formação docente configura-se como um grande obstáculo ao processo de inclusão escolar. No entanto, não é possível disseminar a ideia de que a culpa pelo fracasso da inclusão é somente dos docentes. Obviamente que não, afinal, a ação educativa não é uma tarefa apenas do corpo docente. Há, na escola, outros segmentos também responsáveis pela inclusão (COSTA, 2012, p. 19).

Para melhorar o processo educacional e buscar a promoção da inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência, precisa-se de medidas que facilitem a concretização desse processo. “O efetivo desenvolvimento educacional requer educação de qualidade, contemplando a elaboração de conhecimento crítico e não aquele reprodutor de ideologia dominante” (CUSTÓDIO e MOREIRA, 2015, p. 237).

Mas, reconhece-se que não é uma tarefa fácil incluir efetivamente estudantes com deficiência no ensino regular, exige-se responsabilidades de todos os envolvidos, do Poder Público, da família, da sociedade escolar e da sociedade em geral. Como afirma Costa (2012, p. 19), “a inclusão não é uma tarefa apenas de alguns”.

É necessário perceber que a transformação educacional que visa à educação inclusiva está relacionada a vários aspectos, tais como: o contexto social, cultural e econômico no qual a instituição está inserida, as percepções e os aspectos sociais referentes à deficiência e os suportes destinados às instituições de ensino (PEREIRA, 2015, p. 129).

A sensibilização e conscientização de todos os envolvidos, contribuirá para reduzir as dificuldades e traços excludentes que persistem no sistema público regular de ensino. Nos termos do artigo 227 da Constituição Federal de 1988, a família, a sociedade e o Estado são responsáveis por assegurar o acesso de crianças e adolescentes aos direitos e liberdades, chamada de tríplice responsabilidade compartilhada (BRASIL, 1988). Conforme explicam Crispim e Veronese (2019, p. 269), “todas essas responsabilidades estão associadas entre si e, essa mutualidade de comprometimento é imprescindível à eficácia do sistema de garantias de Direitos da Criança e do Adolescente.

A participação da sociedade, da comunidade e da família na efetivação do direito fundamental à educação de uma determinada comunidade aumenta as chances de sucesso a partir do processo de desenvolvimento da educação de crianças e adolescentes, além de proporcionar a possibilidade de fiscalização da qualidade do ensino oferecido pelo Estado (CUSTÓDIO e MOREIRA, 2015, p. 242).

Ao analisar a educação regular na prática, fica muito clara a necessidade em estreitar a relação entre Estado, família e sociedade, buscando alinhar os esforços em prol de um bem comum e efetivação de políticas públicas que visem uma continuidade do objetivo. Para isso, como afirmam Custódio e Moreira (2015, p. 235), “as políticas públicas educacionais brasileiras devem passar por constantes avaliações para se corrigir os rumos do ensino nacional e para que este seja otimizado”.

Para que estudantes com deficiência possam ter acesso à educação pública de qualidade, de modo que estejam incluídos na escola precisa-se a mudança de paradigmas, de mentalidades, com aumento da informação e participação efetiva de todos os responsáveis.

O que ainda se observa é que o sistema educacional brasileiro é excludente, baseado no viés da moralidade, da disciplina e do controle sobre as crianças e adolescentes (SOUZA, p. 2008, 120). É extremamente necessário mudar a concepção de que a escola é o local onde os filhos ficam para que os pais e responsáveis possam trabalhar. Precisa-se deixar para trás o velho preconceito de que crianças e adolescentes com deficiência devem frequentar apenas instituições de Educação Especial, bem como o pensamento de que a escola é um centro de cuidadores de crianças e adolescentes.

A escola regular precisa acolher o aluno e reconhecer a potencialidade dele, sempre buscando mais. A escola inclusiva não desiste do aluno e de acordo com Costa, “a escola inclusiva abraça a diversidade na pluralidade, que respeita as diferenças, que vê no outro e no diferente a possibilidade de convivência, embora sendo todos dessemelhantes” (2012, p. 25).

A inclusão escolar define que o ambiente deve ser moldado ou modificado a fim de garantir a participação dos alunos e que o acesso incondicional de alguns alunos à classe comum seja respeitado (PEREIRA, 2015, p. 116). Para Custódio e Moreira (2015, p. 230), “a proteção universal do direito à educação visa alcançar todas as crianças e adolescentes e garantir o enfrentamento de fragilidades e vulnerabilidades”.

Pensar na inclusão de crianças e adolescentes com deficiência no ensino regular na rede pública municipal de Orleans se demonstra uma tarefa fundamental e emergencial, pois observa-se que o sistema de garantia apresenta falhas que precisam, mas, principalmente, podem sofrer adaptações e correções. Nesse ponto, observa-se a necessidade de pensar políticas que tenham efeitos contínuos, como afirmam Custódio e Moreira, “para que não haja descontinuidade administrativa, o que ocorre frequentemente, gerando abandono das diretrizes vigentes e a criação de outras, muitas vezes distintas e contraditórias” (2015, p. 235).

O ensino básico fundamental de qualidade e de modo que inclua as crianças e o adolescente com deficiência é primordial para preparar crianças e adolescentes para a vida em sociedade, para a continuidade do estudo e promover condições mínimas para que essa pessoa possa viver com o mínimo de independência possível.

A falta de acesso à educação entrava a inserção social, priva a capacidade de buscar meios e alternativas para promover sua independência social e financeira.

O importante é observar que existem maneiras de corrigir as dificuldades em promover a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência, ainda que essa mudança exija tempo e muitos esforços. Mas, com a participação de todos os responsáveis, família, sociedade e Estado, cada qual com sua função e responsabilidade, com a promoção de políticas públicas que tenham planejamento adequado e continuidade efetiva, é possível melhorar a educação pública no Brasil e promover a efetiva e real inclusão de crianças e adolescentes com deficiência.

5 CONCLUSÃO

Os direitos de crianças e adolescentes com deficiência possuem previsão jurídica internacional, bem como tratamento especial no ordenamento jurídico brasileiro, sendo vedado qualquer forma de negligência ou discriminação em razão da deficiência. Mas, ao longo da história da humanidade, as pessoas com deficiência foram eliminadas, excluídas, segregadas, institucionalizadas, discriminadas ou marginalizadas.

É reconhecido atualmente a inclusão social como uma questão de dignidade humana, mas, para isso, foi necessária uma reestruturação de mentalidade, esse é um novo modelo social que desvincula o caráter médico que envolvia questões referentes às pessoas com deficiência.

A sociedade precisa ser capaz de entender, e estar aberto a essa ideia, de atendimento às necessidades de todos, independentemente da condição, devendo dispor de meios para que todos possam alcançar o desenvolvimento integral e viver com a máxima independência, essa é a finalidade da inclusão social.

A existência digna e independente é representada pela viabilização de que todos tenham condições de alcançar seus objetivos e concretizar seus ideais, seja social ou economicamente. Isso é um reflexo do que se espera da justiça social, fundamentos do Estado Social e Democrático de Direito.

A educação é um direito humano social e fundamental responsável, entre outras coisas, pela emancipação do indivíduo e pelas oportunidades que surgirão em sua vida. A educação possui forte incidência sobre o futuro profissional, grau de cultura, relações sociais e sobre a capacidade de análise e crítica e sobre tudo de empoderamento.

Além do mais, a educação possui importância fundamental e estratégica na formação da personalidade e do caráter do ser humano, pois contribui na construção dos valores indispensáveis para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho. É imprescindível ao desenvolvimento humano, para a emancipação social e à efetivação da democracia.

A inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência é um tema altamente relevante, seja no contexto político como no acadêmico, vez que muitas são as dificuldades enfrentadas no acesso e na permanência no ensino regular. Algo que

vem sendo conquistado ao longo da história da humanidade, representada por uma luta árdua e perseverante.

A Constituição Federal prevê a garantia do direito à educação e o acesso à escola a todos, em igualdade de condições, com respeito às diferenças. Em relação aos estudantes com deficiência, a CF/88 dispõe que dever do Estado, da família e da sociedade em geral promover recursos e métodos necessários para atender da melhor forma possível as necessidades de alunos com deficiência.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo passou a ser o primeiro Tratado Internacional a ingressar na nossa ordem jurídica interna com *status* de equivalência constitucional, por ter sido aprovado nos exatos termos da regra imposta pelo §3º do artigo 5º da Constituição Federal.

A principal contribuição da Convenção é a positivação da mudança de paradigma da visão da deficiência no mundo, que passa do modelo médico, no qual a deficiência é tratada como um problema de saúde, para o modelo social dos direitos humanos, no qual a deficiência é resultante da interação entre as limitações funcionais do corpo humano e as barreiras impostas pelo ambiente exclusivo ao indivíduo.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), aprovada pela Lei n. 13.146/2015, dispõe que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis e aprendizado, de forma que possibilite as pessoas com deficiência alcançarem o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

A inclusão de crianças e adolescentes com deficiência no ensino regular demonstra o compromisso da sociedade, da família e do Estado em promover uma vida digna. O Estado precisa investir no direito social à educação, pois é essencial à promoção da evolução da humanidade. Esse investimento envolve políticas públicas bem planejadas e pensadas por quem tem competência para planejar uma boa política pública e com a interação entre o Estado, a família e a sociedade.

Não há como pensar numa política pública para a garantia da educação inclusiva sem uma aproximação com a realidade escolar, sem a participação de estudantes com deficiência, da família e da sociedade escolar.

O processo de inclusão educacional de crianças e adolescentes com deficiência está necessariamente ligado às mudanças, seja arquitetônica, de ideias,

atitudes, culturais, práticas nos âmbitos administrativo, pedagógico e político. Incluir exige modificação e adequação dos sistemas sociais vigentes, ao ponto que sejam eliminados os diversos fatores que contribuem para a exclusão de pessoas.

O presente trabalho buscou responder o seguinte problema: Quais são as principais dificuldades para garantir a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência na rede pública municipal de Orleans/SC à luz do direito à educação previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988?

E o que se observou foram as inúmeras dificuldades em promover o ensino na rede regular pública de forma efetivamente inclusiva.

A educação inclusiva atinge seu objetivo quando estudantes com deficiência aprendem juntos com os demais, mesmo que por meios diferentes. A questão central é que a família, a sociedade, os professores e o Poder Público precisam promover e estruturar esses meios diferentes. A falta de acesso à educação entrava a inserção social, priva a capacidade de buscar meios e alternativas para promover sua independência social e financeira.

As hipóteses levantadas para responder o problema de pesquisa foi confirmada, na medida em que, de modo geral, a inclusão escolar e acesso efetivo à educação de crianças e adolescentes com deficiência não é plenamente garantido nas escolas públicas regulares, por inúmeras dificuldades.

Há ainda um grande distanciamento do que é previsto nas normas legais, no âmbito nacional e internacional, daquilo que é vivenciado na prática escolar. Existem falhas graves que precisam de mais planejamento e organização para que o Estado possa intervir e promover mudanças, mas existem falhas pequenas que são simples de solucionar, desde que haja mais informação, mais comprometimento da sociedade escolar, das famílias e do Poder Público.

Dentre os principais entraves para garantir o acesso em igualdade de condições de estudantes com deficiência nas escolas públicas e regulares que foram observadas são: a falta do segundo professor; a não capacitação dos docentes; a falta de motivação dos docentes; a ausência de acessibilidade, tanto física como atitudinal, das escolas, da cidade e dos meios de transporte; ineficiência de materiais pedagógicos; falta de cursos ou programas de capacitação que aproximem a teoria da prática; insuficiência de profissionais de apoio, psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo; falta de proximidade entre a educação regular e educação especial;

falta de informação, tanto para a sociedade escolar como para os familiares; falta de credibilidade por parte dos profissionais em acreditar mais no potencial de crianças e adolescentes com deficiência; falta de políticas públicas bem planejadas e pensadas em conjunto com Estado, família, sociedade e estudantes com deficiência e também foi observada que há falta de conexão entre família, sociedade e Poder Público.

As dificuldades em garantir a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência são de ordem social, econômica e política. O Estado, a família e a sociedade em geral, devem buscar de maneira articulada, com a participação de crianças e adolescentes, estratégias que façam prosperar o processo educacional inclusivo, cumprindo o papel jurídico e social da legislação nacional e internacional. Para alcançar o objetivo social da educação inclusiva, tem que haver mais interação entre a família, os profissionais docentes e o Poder Público, precisa-se diminuir as barreiras atitudinais, pedagógicas e físicas existentes.

Para que o acesso escolar inclusivo alcance o objetivo social, precisa-se de investimentos e planejamentos para construção de políticas públicas e também na aproximação organizada entre os potenciais da educação especial e da educação regular. Essa interação entre a educação regular e educação especial é inclusive uma das estratégias do Plano Nacional de Educação.

Considerando que como visto na presente pesquisa, não há efetiva inclusão escolar no sistema público e regular de ensino, pois o transporte escolar não é adaptado, a estrutura arquitetônica da escola não é preparada, os profissionais não estão capacitados. Devidos esses entraves, crianças e adolescentes com deficiência possuem dificuldades de participar plenamente das atividades educacionais, logo, não têm acesso à educação, tudo isso não em razão da deficiência, mas pela interação deficiência/sociedade, o que poderia ser diferente num sistema educacional efetivamente inclusivo.

Há meios e recursos para amenizar as dificuldades que entram o acesso plenos de crianças e adolescentes com deficiência. A educação não pode permanecer apenas como um direito humano social positivado, precisa-se de mecanismos plenamente planejados e estruturados, que permitam a participação de todos os envolvidos, unidos num único propósito, a inclusão igualitária de crianças e adolescentes com deficiência à escola e a todas as atividades educacionais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luiz Alberto David; COSTA FILHO, Waldir Macieira da. **O Estatuto Da Pessoa com Deficiência - EPCD (Lei 13.146, de 06.07.2015): Algumas Novidades.** Revista dos Tribunais | vol. 962/2015 | p. 65 -80 | Dez / 2015 DTR\2015\17066. Disponível em <[http://www.mppa.mp.br/upload/EPCD\(2\).pdf](http://www.mppa.mp.br/upload/EPCD(2).pdf)> Acesso em 02 set. 2019.

BAHIA, Flávia. **Descomplicando Direito Constitucional.** 3. ed. Recife: Editora Armador, 2017, 416 p.

BONFANTE, Patrícia dos Santos. **CONSELHOS DE DIREITOS E A ATUAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA: EXPERIÊNCIAS DO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA.** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico. UNESC. Criciúma. 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/handle/1/5296>>. Acesso em 12 Abr 2020;

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm> Acesso em: 24 de Jul. de 2020.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> Acesso em 24 de Jul. de 2020.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm> Acesso em 24 de Jul. de 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm> Acesso em 24 de Jul. de 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoComPilado.htm>. Acesso em: 30 mai. 2020.

_____. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em 08 Ago. 2020.

_____. **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 20 nov. 2019.

_____. **Decreto nº 9.522, de 08 de outubro de 2018.** Promulga o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso, firmado em Marraqueche, em 27 de junho de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9522.htm>. Acesso em 20 jun. 2020.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da criança e do adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 30 Jun. 2020.

_____. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em 30 jun. 2020.

_____. **Lei n. 11.114, de 16 de Maio de 2005.** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.114%2C%20DE%2016%20DE%20MAIO%20DE%202005.&text=Altera%20os%20arts.,aos%20seis%20anos%20de%20idade.>. Acesso em 02 Ago. 2020.

_____. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em 02 Ago. 2020.

_____. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em 30 Ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 29 de Jun. de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>. Acesso em 27 de Jul. de 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF, 1993. Disponível em: <<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002598.pdf>>. Acesso em: 30 de Jul. de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 29 de Jun. de 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/01. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 30 Jun. 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Língua Brasileira dos Sinais**. Lei nº 10.436/12. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 30 Jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **BPC NA ESCOLA**. Brasília, DF, 2009. Acesso em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=394-documento-bcp&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Disponível em: 01 de Jul. de 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/14. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 30 de Jun. de 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<https://www.portalabel.org.br/images/pdfs/lei-brasileira.pdf>>. Acesso em: 01 de Jul. de 2020.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010.

_____. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular** / Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Organizadores) / 2ª ed. ver. e atualiz. – Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC), 2004.

_____. 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. **Cartilha do Censo 2010: Pessoas com Deficiência**. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>. Acesso em 02 Set. 2019.

BÜRGER, Lilian Jacobi **A inclusão de pessoas com deficiência na Universidade de Santa Cruz do Sul - 2012 - 2017: uma perspectiva comunitarista** / Lilian Jacobi Bürger. — 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11624/2410>>. Acesso em 20 Jun. 2020;

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. Moaci Alves Carneiro. 4. ed. — Petrópolis, RJ. Vozes, 2013.

CLAUDE. Richard Pierre Claude. **Direito à Educação e Educação para os Direitos Humanos**. Revista Internacional de Direitos Humanos. Ano 2, n. 2, 2005, p. 36-63. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/sur/v2n2/a03v2n2.pdf>>. Acesso em 01 Jul. 2020.

COSTA, Vanderlei Balbino da. **Inclusão escolar do deficiente visual no ensino regular**. Vanderlei Balbino da Costa. Jundiaí, Paco Editorial: 2012.

CRISPIM, Carlos Alberto; VERONESE, Josiane Rose Petry. A inclusão escolar e social de crianças com deficiência física. *In*: VERONESE, Josiane Rose Petry; SILVA, Rosane Leal da (Orgs.). **A criança e seus Direitos: entre violações e desafios** [recurso eletrônico] / Josiane Rose Petry Veronese; Rosane Leal da Silva (Orgs.) —Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

CUSTÓDIO, André Viana. HAMMES, Leila Viviane Scherer. **Políticas públicas de atendimento à criança e ao adolescente com deficiência: estratégias de articulação intersetorial dos conselhos de direitos no Vale do Taquati-RS** [recurso eletrônico] André Viana Custódio, Leila Viviane Scherer Hammes - Curitiba: Multideia, 2017.

CUSTÓDIO, André Viana. **Teoria da proteção integral: pressuposto para compreensão do direito da criança e do adolescente**. p. 22-43. Santa Cruz do Sul: Revista do Direito, v. 29, 2008.

CUSTÓDIO, André Viana. MOREIRA, Rafael Bueno da Rosa. A garantia do direito à educação de crianças e adolescentes no contexto das políticas públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**. Brasília, v. 5, n. 1, 2015, p. 223-245. Disponível em: < <https://www.arqcom.uniceub.br/RBPP/article/viewFile/3036/2616>>. Acesso em 12 Out 2020.

DECHICHI, Claudia. SILVA, Lázara Cristina da. **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade** / Claudia Dechichi, Lázara Cristina da Silva e colaboradores. — Uberlândia: EDUFU, 2008.

DELORS, Jacques. A educação ou a utopia necessária. *In* UNESCO. **Um Tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, 2010. Disponível em:

<<https://www.passeidireto.com/arquivo/66787791/unesco-educacao-um-tesouro-a-descobrir-2010/4>>. Acesso em: 01 Jul. 2020.

DIAS, Érika. PINTO, Fátima Cunha Ferreira. **Educação e sociedade. Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, p. 449-454, jul./set.-2019. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002701041>> Acesso em 27 Jul. 2020.

DUARTE, Clarice Seixas. **Direito público subjetivo e políticas educacionais**. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, jun/2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-88392004000200012>>. Acesso em 27 Jul. 2020.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2010, 388 p.

FARIAS, Norma; BUCHALLA, Cassia Maria. **A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas**. Rev. bras. epidemiol., São Paulo, v. 8, n. 2, p. 187-193, jun. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2005000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 13 jun. 2020.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direito à Educação das Pessoas com Deficiência**. Revista CEJ. Vol. 08, n. 26, jul/set-2004. Brasília, p. 27-35. Disponível em <<https://revistacej.cjf.jus.br/revcej/article/view/621/801>> acesso em 23 Jul. 2020.

FERNANDES, José Henrique Paim. **Acesso à Educação e Combate à Desigualdade: O Papel da Educação no Âmbito do Plano Brasil sem Miséria**. Brasília, DF, data certa não indicada. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_sem_miseria/livro_o_brasil_sem_miseria/artigo_20.pdf>. Acesso em: 29 Jun. 2020.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva** / Emílio Figueira. – São Paulo: Brasilense, 2013.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. **A ONU e seu Conceito Revolucionário de Pessoa com Deficiência**. Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Idosos e das Pessoas com Deficiência – AMPID. Disponível em: <<http://www.ampid.org.br/v1/wp-content/uploads/2018/04/A-ONU-e-seu-Conceito-Revolucion%C3%A1rio-de-Pessoa-com-Defici%C3%A2ncia.pdf>>. Acesso em 22 Jun 2020.

FRANCO, Marco Antonio Melo; GUERRA, Leonor Bezerra. **Práticas pedagógicas em contextos de inclusão: situações de sala de aula**. Marco Antonio Melo Franco; Leonor Bezerra Guerra (orgs.). Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades:

Orleans. Disponível em: Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/orleans/panorama>>. Acesso em: 02 Ago. 2020.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação na obra de Marx e Engels**. 1. ed. Campinas/SP: [s.n.], 2010, p. 377.

LUCENA, Elisa. **Construção histórica do direito à educação nas constituições brasileiras**. Disponível em: <<http://www.culturacritica.cc/2015/04/construcao-historica-do-direito-a-educacao-nas-constituicoes-brasileiras/?lang=pt-br>>. Acesso em 24 Jul. 2020.

MAIA, Maria Cláudia. **Direito humano fundamental à educação do trabalhador: direito ou utopia**. Revista amicus curiae. Vol. 12, n. 1, jan/jun-2015, p. 71-85. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/amicus/article/view/2232/2260>>. Acesso em: 14 Jul. 2020.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Os Tratados Internacionais de Direitos Humanos como Fonte do Sistema Constitucional de Proteção dos Direitos**. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/21917-21918-1-PB.pdf>>. Acesso em: 14 Jul. 2020.

MENDES, Gilmar Ferreira. BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de direito constitucional**. 12. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2017, 1.576 p.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 28 Jul. 2020.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. 33. ed. rev. atual. São Paulo: Atlas, 2017, 988 p.

ORLEANS. Prefeitura Municipal de Orleans. Características. Disponível em: <<https://www.pmo.sc.gov.br/inicio/caracteristicas>>. Acesso em 02 Jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>>. Acesso em: 01 Jul. 2020.

_____. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**, 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

_____. **Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência da ONU n.º 48**, 1993. Disponível em: <<https://www.ufpb.br/lacesse/contents/documentos/legislacao-internacional/normas-para-equiparacao-de-oportunidades-para-pessoas-com-deficiencia-onu-1993.pdf>>. Acesso em: 21 Jul. 2020.

PEREIRA, Natalia Cristina. Possibilidades de práticas inclusivas no ensino fundamental II: um caso de aluno com paralisia cerebral no ensino regular *in* FRANCO, Marco Antonio Melo; GUERRA, Leonor Bezerra. **Práticas pedagógicas em contextos de inclusão**: situações de sala de aula. Marco Antonio Melo Franco; Leonor Bezerra Guerra (orgs.). Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

PME. Plano Municipal de Educação – Orleans. 2015 – 2025. Disponível em: <<https://cdn-statics.pmo.sc.gov.br/images/publicacoes/PME.pdf>>. Acesso em 02 Ago. 2020;

RAIOL, Raimundo Wilson Gama. Acessibilidade física, educação, saúde e trabalho. *In* MATTOS NETO, Antônio José de. **Direitos humanos e democracia inclusiva** / Antônio José de Mattos Neto, Homero Lamarão Neto e Raimundo Rodrigues Santana (orgs.). São Paulo: Saraiva, 2012.

RIBAS, João Baptista Cintra. **As pessoas com deficiência na sociedade brasileira**/João Baptista Cintra Ribas; ilustração de Miguel Paiva. – Brasília: CORDE, 1997.

RIBAS, João. **Preconceitos contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo**. São Paulo: Cortez, 2007.

RODRIGUES, Paloma Roberta Euzébio. Práticas pedagógicas no ensino da criança com paralisia cerebral *in* FRANCO, Marco Antonio Melo; GUERRA, Leonor Bezerra. **Práticas pedagógicas em contextos de inclusão**: situações de sala de aula. Marco Antonio Melo Franco; Leonor Bezerra Guerra (orgs.). Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

SANTA CATARINA. **Lei do Segundo Professor de Turma**. Lei nº 17.143 de 2017. Disponível em <<https://www.escavador.com/diarios/465180/DOESC/P/2017-05-17?page=2>>. Acesso em 14 Jul. 2020

SARLET. Ingo Wolfgang. **Curso de direito constitucional**. 6. ed. rev. atu. ampl. São Paulo: Saraiva, 2018, 1.509 p.

SASSAKI, Romeu K. **Vida Independente**: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003.

_____. **Inclusão./ Construindo uma sociedade para todos**. Romeu Kasumi Sasaki. - Rio de Janeiro: WVA, 1997. 176p.

_____. **Atualizações semânticas na inclusão de pessoas**: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental?. Revista Nacional de Reabilitação, ano IX, n. 43, mar./abr. 2005, p.9-10. Disponível em: <http://www.pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/Artigo_-_Deficiencia_mental_ou_intelectual.pdf>. Acesso em 10 Mar. 2020;

SAMPAIO, Cristiane T. **Educação inclusiva**: o professor mediando para a vida / Cristiane T. Sampaio, Sônia Maria R. Sampaio. - Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTOS JÚNIOR, Orlando Alves dos. Conselhos municipais e democracia local. In: GARCIA, Joana; LANDIM, Leilah; DAHMER, Tatiana (Orgs.). **Sociedade & políticas**: novos debates entre ONGs e universidade. Rio de Janeiro: Revan, 2003. p 35-44.

SCHMIDT, João Pedro. Para entender as políticas públicas: aspectos conceituais e metodológicos. In: Reis, J. R.; Leal, R. G. (Orgs.). **Direitos sociais e políticas públicas: desafios contemporâneos**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2008.

SOUZA, Ismael Francisco de. **A erradicação do trabalho infantil e as responsabilidades do conselho tutela no município de Florianópolis**. 2008. 149 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SOUZA, Ismael Francisco de. **O Reordenamento do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI): estratégias para concretização de políticas públicas socioassistenciais para crianças e adolescentes no Brasil**. 2016. 278 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2016.

STF. **ADI 5.786 SC – Santa Catarina. 0011194-15.2017.1.00.0000**. Relator Min. Alexandre de Moraes, Data de Julgamento: 13/09/2019, Tribunal Pleno. Data de Publicação: 26/09/2019. Disponível em <<https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/768217699/acao-direta-de-inconstitucionalidade-adi-5786-sc-santa-catarina-0011194-1520171000000/inteiro-teor-768217709?ref=juris-tabs>>. Acesso em: 14 Jul. 2020.

TAVARES, André Ramos. **Curso de direito constitucional**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2017, 1.190 p.

TEIXEIRA, E.C. O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade. 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em 03 set. 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 18 Abr. 2019.

UNESCO. **Um Tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, 2010. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/66787791/unesco-educacao-um-tesouro-a-descobrir-2010/4>>. Acesso em: 01 Jul. 2020.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos das Crianças**, Katmandu. *Anais...* Nepal, 1992. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 01 Jul. 2020.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. In: CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE

EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jomtien. *Anais...* Paris, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 30 Jun. 2020.

_____. **Declaração dos Direitos da Criança**. Brasília, DF, 1959. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>> Acesso em: 30 Jun. 2020.

VALVERDE, Graziela Montes. O direito à educação inclusiva e sua relação com o Estado, o Capital e a Sociedade (Entraves à efetivação da inclusão escolar). *Revista de Direitos Sociais, Seguridade e Previdência Social*. E-ISSN: 2525-9865, Goiânia, V. 5, N. 1, p. 1-17, Jan/Jun. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2525-9865/2019.v5i1.5449>>. Acesso em 08 Ago. 2020.

VIEIRA, Reginaldo de Souza. **A CIDADANIA NA REPÚBLICA PARTICIPATIVA: pressupostos para a articulação de um novo paradigma jurídico político para os conselhos de saúde**. 2013. 1v 540p Tese (Doutorado em Direito) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas. Programa de Pós-Graduação em Direito. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107508/319593.pdf?sequ>>. Acesso em 01 Jul. 2020.

WERNECK, Claudia. **Muito prazer, eu existo: um livro sobre as pessoas com síndrome de Down**/Claudia Werneck. Rio de Janeiro: WVA, 1993. p.280.

_____. **Você é gente?** / Claudia Werneck. – Rio de Janeiro: WVA, 2003.

APÉNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA COM DIREÇÃO DA ESCOLA

- 1) Em qual escola municipal de Orleans você é diretor(a)?
- 2) Há quanto tempo você está na direção da respectiva escola?
- 3) Em média, a escola possui quantos alunos?
- 4) No período de 2013-2019, havia algum estudante com deficiência?
- 5) A escola possui algum planejamento para receber os estudantes com deficiência?
- 6) A estrutura da escola atende os requisitos de acessibilidade?
- 7) Os estudantes contam com meio de transporte adaptado?
- 8) Há material/recurso pedagógico para os estudantes com deficiência?
- 9) Há incentivo, por parte do Poder Público, para capacitação dos professores?
- 10) Na sua opinião, quais as características da escola inclusiva?
- 11) Ainda há resistência por parte dos pais quanto à frequência do estudante com deficiência na escola regular?
- 12) Ainda há preconceito em relação a inclusão escolar de estudantes com deficiência?
- 13) Quais os maiores obstáculos para a efetiva inclusão escolar de estudantes com deficiência?
- 14) De que forma o Ente Público Municipal poderia atuar para minimizar as dificuldades para inclusão escolar de estudantes com deficiência?

APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORES(AS)

- 1) Em qual escola municipal de Orleans você é professor(a)?
- 2) Há quanto tempo você é professor(a)?
- 3) O que define uma escola como inclusiva?
- 4) Há incentivo por parte do Município para capacitação dos professores em relação à inclusão escolar de estudantes com deficiência?
- 5) Na sua opinião a escola e a cidade estão adaptadas para os estudantes com deficiência?
- 6) Os alunos com deficiência contam com meios de transportes acessíveis?
- 8) Os professores contam com apoio pedagógico ou recursos para facilitar/permitir o ensino aos estudantes com deficiência?
- 9) Há algum programa voltado ao incentivo da inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência?
- 10) Você tem conhecimento se o município de Orleans/SC presta serviços educacionais especializados de apoio para estudantes com deficiência?
- 11) Na sua opinião a discriminação e o preconceito ainda são fatores impeditivos para efetivar a inclusão escolar de estudantes com deficiência?
- 12) Com base na sua experiência em sala de aula, de que forma os estudantes sem deficiência colaboram no processo inclusivo dos estudantes com deficiência?
- 13) Quais os primeiros obstáculos quando a escola recebe um estudante com deficiência?
- 14) Na sua opinião, nos dias atuais, quais são as principais dificuldades para inclusão escolar de estudantes com deficiência?
- 15) Qual a reação, o sentimento, ao receber a notícia de que vai ter um aluno com deficiência?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
MESTRADO EM DIREITO
TCLE**

Título da Pesquisa: O direito à educação de crianças e adolescentes com deficiência: uma análise sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência na rede pública municipal de Orleans/SC no período de 2013 a 2019.

Objetivo: Investigar quais são as principais dificuldades para a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência na rede pública municipal de Orleans/SC à luz do direito à educação previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Período da coleta de dados: 20/02/2020 a 30/07/2020.

Tempo estimado para cada coleta: 1 hora 30min

Local da coleta: Escolas de ensino fundamental I e II da rede pública municipal de Orleans/SC, sendo elas: EEB Cônego Santos Sprícigo, EEB Marta Claudio Machado e EEB Prof. Leopoldo Hannoff.

Pesquisador/Orientador: Dr. Reginaldo de Souza Vieira

Telefone: 48-991085622

Pesquisador/Acadêmico: Natalia Alberton Dorigon

Telefone: 48-999262688

Programa de Pós-graduação em Direito – Mestrado em Direito da UNESC

Como convidado(a) para participar voluntariamente da pesquisa acima intitulada e aceitando participar do estudo, declaro que:
Poderei desistir a qualquer momento, bastando informar minha decisão diretamente ao pesquisador responsável ou à pessoa que está efetuando a pesquisa.

Por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não haverá nenhuma remuneração, bem como não terei despesas para com a mesma. No entanto, fui orientado(a) da garantia de ressarcimento de gastos relacionados ao estudo. Como prevê o item IV.3.g da Resolução CNS 466/2012, foi garantido a mim (participante de pesquisa) e ao meu acompanhante (quando necessário) o ressarcimento de despesas decorrentes da participação no estudo, tais como transporte, alimentação e hospedagem (quando necessário) nos dias em que for necessária minha presença para consultas ou exames.

Foi expresso de modo claro e afirmativo o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/ indiretos e imediatos/ tardios pelo tempo que for necessário a mim (participante da pesquisa), garantido pelo(a) pesquisador(a) responsável (Itens II.3.1 e II.3.2, da Resolução CNS nº 466 de 2012).

Estou ciente da garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa (Item IV.3.h, da Resolução CNS nº 466 de 2012).

Os dados referentes a mim serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 466/2012 do CNS - Conselho Nacional de Saúde - podendo eu solicitar informações durante todas as fases da pesquisa, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.

Para tanto, fui esclarecido(a) também sobre os procedimentos, riscos e benefícios, a saber:

DETALHES DOS PROCEDIMENTOS QUE SERÃO UTILIZADOS NA PESQUISA

Procedimentos Iniciais: Inicialmente será solicitada autorização para a realização da pesquisa na Secretaria Municipal de Educação e posteriormente o projeto de Dissertação será encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNESC.

1º Momento: Conhecimento do campo de pesquisa.

2º Momento: Apresentação pessoal, em reunião com o Secretário de Educação do Municipal, e esclarecimentos sobre a proposta de pesquisa.

Critérios de inclusão

1. Diretores(as) e professores(as) das respectivas
2. Aceitação para participar da Pesquisa segundo Resolução 466/12 e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Critérios de exclusão

1. Não aceitação para participar da pesquisa ou não assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3º Momento: Realizar entrevista com os(as) Diretores(as) conforme Apêndice A, com os(as) professores(as) conforme Apêndice B.

4º Momento: Realizar análise e interpretação dos dados.

RISCOS

Não há riscos presumíveis, desde que observado e resguardado os valores éticos recomendados pela Res. 466/12 da Pesquisa com seres humanos; garantindo aos entrevistados o anonimato e sigilo referente às entrevistas; com a explicação dos objetivos da pesquisa e metodologia utilizada; além do direito de desistir em qualquer fase de aplicação.

BENEFÍCIOS

Como benefício, podemos citar a contribuição que o resultado da pesquisa pode representar para o processo de inclusão escolar de criança e adolescentes com deficiência, apontando quais as principais dificuldades e, assim, possibilitar a correção das falhas ou ao menos a conscientização dos sujeitos envolvidos.

Declaro ainda, que tive tempo adequado para poder refletir sobre minha participação na pesquisa, consultando, se necessário, meus familiares ou outras pessoas que possam me ajudar na tomada de decisão livre e esclarecida, conforme a resolução CNS 466/2012 item IV.1.C.

Diante de tudo o que até agora fora demonstrado, declaro que todos os procedimentos metodológicos e os possíveis riscos, detalhados acima, bem como as minhas dúvidas, foram devidamente esclarecidos, sendo que, para tanto, firmo ao final a presente declaração, em duas vias de igual teor e forma, ficando na posse de uma e outra sido entregue ao(à) pesquisador(a) responsável (o presente documento será obrigatoriamente assinado na última página e rubricado em todas as páginas pelo(a) pesquisador(a) responsável/pessoa por ele(a) delegada e pelo(a) participante/responsável legal).

Em caso de dúvidas, sugestões e/ou emergências relacionadas à pesquisa, favor entrar em contato com o(a) pesquisador(a) **Dr. Reginaldo de Souza Vieira** pelo telefone **48-991085622** e/ou pelo e-mail **prof.reginaldovieira@gmail.com**

Em caso de denúncias, favor entrar em contato com o Comitê de Ética – CEP/UNESC (endereço no rodapé da página).

O Comitê de Ética em Pesquisa em Humanos (CEP) da Unesc pronuncia-se, no aspecto ético, sobre todos os trabalhos de pesquisa realizados, envolvendo seres humanos. Para que a ética se faça presente, o CEP/UNESC revisa todos os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos. Cabe ao CEP/UNESC a responsabilidade primária pelas decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida na Instituição, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas. Tem também papel consultivo e educativo, de forma a fomentar a reflexão em torno da ética na ciência, bem como a atribuição de receber denúncias e requerer a sua apuração.

ASSINATURAS	
Voluntário(a)/Participante	Pesquisador(a) Responsável
<hr/> Assinatura	<hr/> Assinatura
Nome: _____ CPF: _____._____._____ - ____	Nome: Dr. Reginaldo de Souza Vieira CPF: _____._____._____ - ____

Orleans (SC), ____ de _____ de 2020.

APÊNDICE D – REQUERIMENTO DE PESQUISA DE CAMPO

À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ORLEANS/SC
EEB MARTA CLÁUDIO MACHADO

REQUERIMENTO

NATALIA ALBERTON DORIGON, brasileira, solteira, advogada/estudante, vem, respeitosamente, por meio deste, solicitar autorização para realizar Pesquisa de Campo para Dissertação de Mestrado na educação municipal de Orleans/SC, nas escolas com ensino fundamental I e II. Seguem alguns detalhes da pesquisa:

Título da Pesquisa: O direito à educação de crianças e adolescentes com deficiência: uma análise sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência na rede pública municipal de Orleans/SC.

Objetivo: Investigar quais são as principais dificuldades para a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência na rede pública municipal de Orleans/SC à luz do direito à educação previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Período da coleta de dados: 20/02/2020 a 20/03/2020.

Local da coleta: EEB MARTA CLÁUDIO MACHADO

Pesquisadora/Mestranda: Natalia Alberton Dorigon Telefone: (48) 999262688

Pesquisador/Orientador: Dr. Reginaldo de Souza Vieira

Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado em Direito da UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC

Pesquisa de campo por meio de entrevistas com os(as) diretores(as), um(a) professor(a) de cada escola e pais/mães dos estudantes com deficiência.

Requer seja deferida a realização da pesquisa, conforme acima exposto.

Orleans/SC, 11 de Novembro de 2019.

Natalia Alberton Dorigon
Mestranda

**À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ORLEANS/SC
EEB PROFESSOR LEOPOLD HANNOFF**

REQUERIMENTO

NATALIA ALBERTON DORIGON, brasileira, solteira, advogada/estudante, vem, respeitosamente, por meio deste, solicitar autorização para realizar Pesquisa de Campo para Dissertação de Mestrado na educação municipal de Orleans/SC, nas escolas com ensino fundamental I e II. Seguem alguns detalhes da pesquisa:

Título da Pesquisa: O direito à educação de crianças e adolescentes com deficiência: uma análise sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência na rede pública municipal de Orleans/SC.

Objetivo: Investigar quais são as principais dificuldades para a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência na rede pública municipal de Orleans/SC à luz do direito à educação previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Período da coleta de dados: 20/02/2020 a 20/03/2020.

Local da coleta: EEB MARTA CLÁUDIO MACHADO

Pesquisadora/Mestranda: Natalia Alberton Dorigon Telefone: (48) 999262688

Pesquisador/Orientador: Dr. Reginaldo de Souza Vieira

Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado em Direito da UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC

Pesquisa de campo por meio de entrevistas com os(as) diretores(as), um(a) professor(a) de cada escola e pais/mães dos estudantes com deficiência.

Requer seja deferida a realização da pesquisa, conforme acima exposto.

Orleans/SC, 11 de Novembro de 2019.

**Natalia Alberton Dorigon
Mestranda**

**À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ORLEANS/SC
EEB CÔNEGO SANTOS SPRÍCIGO**

REQUERIMENTO

NATALIA ALBERTON DORIGON, brasileira, solteira, advogada/estudante, vem, respeitosamente, por meio deste, solicitar autorização para realizar Pesquisa de Campo para Dissertação de Mestrado na educação municipal de Orleans/SC, nas escolas com ensino fundamental I e II. Seguem alguns detalhes da pesquisa:

Título da Pesquisa: O direito à educação de crianças e adolescentes com deficiência: uma análise sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência na rede pública municipal de Orleans/SC.

Objetivo: Investigar quais são as principais dificuldades para a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência na rede pública municipal de Orleans/SC à luz do direito à educação previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Período da coleta de dados: 20/02/2020 a 20/03/2020.

Local da coleta: EEB MARTA CLÁUDIO MACHADO

Pesquisadora/Mestranda: Natalia Alberton Dorigon Telefone: (48) 999262688

Pesquisador/Orientador: Dr. Reginaldo de Souza Vieira

Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado em Direito da UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC

Pesquisa de campo por meio de entrevistas com os(as) diretores(as), um(a) professor(a) de cada escola e pais/mães dos estudantes com deficiência.

Requer seja deferida a realização da pesquisa, conforme acima exposto.

Orleans/SC, 11 de Novembro de 2019.

**Natalia Alberton Dorigon
Mestranda**

APÊNDICE E – CARTA DE ACEITE

CARTA DE ACEITE

Declaramos, para os devidos fins que se fizerem necessários, que concordamos com a realização de Entrevista com os(as) diretores(as) e professores(as) das escolas da rede pública municipal, com ensino fundamental, de Orleans/SC e, entrevista, por amostragem, através de grupo focal, com os pais de estudantes com deficiência para o desenvolvimento da pesquisa intitulada **“O direito à educação de crianças e adolescentes com deficiência: uma análise sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência na rede pública municipal de Orleans/SC no período de 2013 a 2018”** sob a responsabilidade do professor(a) responsável, Dr. Reginaldo de Souza Vieira e pesquisadora(s), Mestranda Natalia Alberton Dorigon, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Direito, da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, pelo período de execução previsto no referido projeto.

Lindekson Resin
Secretário de Educação