CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIEURO
CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIA POLÍTICA

José Vanderlei Machado

UM ESTUDO DE POLÍTICAS PÚBLICAS APLICADAS AO PROCESSO DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO ESCOLAR FUNDAMENTAL NO DISTRITO FEDERAL

BRASÍLIA/AGOSTO/2014

José Vanderlei Machado

UM ESTUDO DE POLÍTICAS PÚBLICAS APLICADAS AO PROCESSO DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO ESCOLAR FUNDAMENTAL NO DISTRITO FEDERAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Ciência Política do Centro Universitário Euro-Americano - UNIEURO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciência Política.

Orientadora: Profª Drª Gleisse Ribeiro Alves

BRASÍLIA/ AGOSTO/2014

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Larissa Mota,CRB1/2892

M149e Machado, José Vanderlei
Um estudo de políticas públicas aplicadas ao processo de inclusão das pessoas com deficiência à educação escolar fundamental no Distrito Federal / José Vanderlei Machado. Brasília: UNIEURO, 2014.

240p.: il.

Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Ciência Política. Centro Universitário Unieuro.

1. Pessoas com deficiência 2. Educação Inclusiva 3. Distrito Federal I. Alves, Gleisse Ribeiro (Orientadora) II. Título.

CDU: 340.134

Proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico ou mecânico, inclusive através de processos xerográficos, sem permissão expressa do Autor. (Artigo 184 do Código Penal Brasileiro, com a nova redação dada pela Lei n.8.635, de 16-03-1993).

José Vanderlei Machado

UM ESTUDO DE POLÍTICAS PÚBLICAS APLICADAS AO PROCESSO DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO ESCOLAR FUNDAMENTAL NO DISTRITO FEDERAL

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª Drª Gleisse Ribeiro Alves - Orientadora

_____

Prof. Dr. Paulo Afonso de Araújo Quermes

_____

Prof. Dr. Rodolfo Marcílio Teixeira

BRASÍLIA/ AGOSTO/2014

Ao meu pai José Machado de Camargos (*in memoriam)*, maior exemplo de perseverança na busca de resultados e, apesar dos poucos anos que ocupou assentos em escolas, soube transmitir sabedoria durante todo o tempo em que esteve junto conosco. A ele devo o espírito de busca que me fez concluir mais esse sonho.

AGRADECIMENTOS

Ao Meu Criador e Criador do Universo, pela vida, pela saúde, pela paz e pela prosperidade, pois sem essas condições não me seria permitido chegar onde estou agora.

Ao meu Mestre Maior, o Meishu-Sama (*in memoriam*), que me ofereceu ensinamentos de perseverança e se manteve sempre ao meu lado me dando forças para nunca desistir.

Aos meus antepassados, a origem da minha existência e fonte da minha saúde, prosperidade e paz.

Aos meus queridos filhos Lucas e Louisse, que vieram a este mundo como molas propulsoras da minha vida, apoiaram sempre e me ouviram com atenção e orgulho quando eu relatava cada conquista durante os dois anos de pesquisa.

Ao Programa de Mestrado do Centro Universitário UNIEURO, por me ofertar essa oportunidade.

À Coordenadora do Mestrado, a Prof.ª Drª Lídia de Oliveira Xavier, pela constância, sabedoria e rigor de princípios, que me motivaram para me manter sempre em dia com todas as atividades do Mestrado.

À minha orientadora da pesquisa, a Prof.ª. Drª. Gleisse Ribeiro Alves, pela amplidão de conhecimentos, pela perseverança, disposição e paciência para me mostrar, desde os primeiros passos, a como conduzir cada momento de elaboração de textos e de condução da pesquisa.

A todos os professores do Mestrado que, cada um ao seu estilo, contribuíram para a minha triunfal formação.

Aos colegas do Mestrado pelo companheirismo que mantiveram durante todo o período de estudos e pesquisas.

Aos meus familiares e amigos que sempre me incentivaram e apoiaram nessa empreitada.

Jamais se propagou tão rapidamente quanto hoje em dia no mundo [...] a ideia, que eu não sei dizer se é ambiciosa ou sublime ou apenas consoladora ou ingenuamente confiante, dos direitos do homem, que, por si só, nos convida a apagar a imagem da madeira torta ou do animal errado, e a representar esse ser contraditório e ambíguo que é o homem não mais apenas do ponto de vista da sua miséria, mas também do ponto de vista da sua grandeza em potencial.

Norberto Bobbio

RESUMO

O tema do presente trabalho consiste em um estudo de políticas públicas aplicadas ao processo de inclusão das pessoas com deficiência à educação fundamental no Distrito Federal. A educação inclusiva tem sido tema de discussão desde a última década do século passado, com amplas iniciativas de positivação em âmbito internacional. O Brasil e, em específico, o Distrito Federal contam com uma notável quantidade de atos legais e normativos, além dos acordos e convenções internacionais ratificados, que asseguram a inclusão das pessoas com deficiência à educação. O modelo idealizado de educação inclusiva contempla uma escola que esteja preparada para ter como alunos toda a coletividade em idade escolar, independentemente das características individuais de cada um dos candidatos à matrícula. Diante desse ideal de inclusividade, o problema que estimulou a presente pesquisa consiste no entendimento do contexto da educação inclusiva no Distrito Federal, considerando a garantia de condições para acesso e permanência das pessoas com deficiência, mediante condições favoráveis para aprendizagem com os demais alunos. A pergunta básica a ser respondida com a pesquisa é, portanto: como se encontra, no âmbito do ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal o cumprimento das diretrizes e preceitos legais relativos ao direito das pessoas com deficiência à educação? O desenvolvimento da pesquisa adota como hipótese: crianças e adolescentes com deficiência ainda não dispõem das condições suficientes para o acesso e a permanência nas salas de aula comuns do ensino fundamental público do DF. Este estudo se propõe a lançar um olhar sobre o atual estágio em que se encontram as escolas do ensino fundamental do Distrito Federal em relação à inclusividade das pessoas com deficiência, consideradas as diretrizes e políticas públicas nacionais e locais. O resultado da pesquisa mostra o quão preparadas estão as escolas do Distrito Federal para ensinar a todos, sem discriminação ou limitações que dificultem ou impeçam as pessoas com deficiência de participarem como alunos da mesma sala de aula. Igualmente, será verificada a existência de escolas especiais dotadas de recursos suficientes para o ensino aos alunos desprovidos de capacidade para o aprendizado em salas de aula comuns a todos. A verificação dessas variáveis consiste em análise documental e pesquisa de campo, predominantemente qualitativa, junto às Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência. Educação Inclusiva. Distrito Federal.

ABSTRACT

The theme of this work is a study of public policies applied to the inclusion of people with disabilities to basic education in the Federal District. Inclusive education has been a topic of discussion since the last decade of the last century, with broad international positivization initiatives. Brazil and , in particular , Federal District have a remarkable amount of legal and normative acts, in addition to the ratified international agreements and conventions , ensuring the inclusion of people with disabilities to education. The idealized model of inclusive education includes a school prepared to receive students of entire community of school age, regardless of the individual characteristics of each applicant for enrollment. Given this ideal of inclusiveness, the problem that prompted this research consists in understanding the context of inclusive education in the Federal District, considering the warranty conditions for access and retention of people with disabilities by favorable conditions for learning with other students. Therefore, the basic question to be answered by research is: how is the basic education of the public schools in Federal District compared with the guidelines and laws about the rights of people with disabilities to the education? The development of the research adopts the hypothesis: to children and teenagers with disabilities still lack the sufficient conditions for access to and permanence in public elementary school in FD. This study aims to cast a glance at the current stage in which is elementary schools of the Federal District in relation to inclusiveness of people with disabilities, considered the guidelines and national and local public policies. The research result will show how prepared are schools of the Federal District to teach everyone, without discrimination or limitations that hinder or prevent people with disability to participating as students in the same classroom. Also it will be checked whether there are special schools provided with sufficient resources for teaching students with lacking capacity for learning in common classrooms to everybody. The verification of these variables consists to documental analysis and field research, predominantly qualitative, at the Regional Education Coordinators of the Federal District.

Keywords: People with disabilities. Inclusive Education. Federal District.

ABREVIATURAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BID - Banco Mundial (Interamericano de Desenvolvimento)

BPC - Programa Benefício de Prestação Continuada do Governo Federal

CDC - Convenção dos Direitos da Criança

CDPD - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

CEB - Câmara de Educação Básica

CEDF – Conselho de Educação do Distrito Federal

CEE - Centros de Ensino Especializado do DF

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

CRE – Coordenação Regional de Ensino (do Distrito Federal)

DF – Distrito Federal

DI – Deficiência Intelectual

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

GDF - Governo do Distrito Federal

IBC - Instituto Benjamin Constant

INES - Instituto Nacional da Educação dos Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961

LODF - Lei Orgânica do Distrito Federal

MEC - Ministério da Educação

MPF - Ministério Público Federal

NAAH/S - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

ONU - Organização das Nações Unidas

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEE - Sistema de Ensino Especializado do DF

SEESP - Secretaria de Educação Especial (extinta)

SRE - Sistema Regular de Ensino do DF

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

CAPÍTULO I - DOS "ALEIJADOS" À INCLUSÃO SOCIAL: UM RELATO HISTÓRICO MUNDIAL E NACIONAL A RESPEITO DOS TRATAMENTOS DADOS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA 25

1.1 O PRIMEIRO ESTÁGIO: INTOLERÂNCIA EM RELAÇÃO AOS "ALEIJADOS" 27

1.2. O SEGUNDO ESTÁGIO: ISOLAMENTO DOS "IMPUROS" EM RELAÇÃO ÀS PESSOAS "SAUDÁVEIS.....31

1.3 O TERCEIRO ESTÁGIO: ASSISTENCIALISMO AOS PORTADORES DE ENFERMIDASDES.....34

1.4 O QUARTO ESTÁGIO: EVOLUÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO SOCIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA 36

1.4.1 Da segregação à integração: a um passo da inclusão social.....37

1.4.2 Da integração à inclusão social: uma educação igualitária e de qualidade para todos que teve como alicerce a Declaração Universal dos Direitos Humanos.....39

CAPÍTULO II - A PROTEÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À LUZ DO DIREITO POSITIVO INTERNACIONAL E NACIONAL.....46

2.1. OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO PANORAMA INTERNACIONAL 47

2.1.1 Os avanços da educação inclusiva na segunda metade do século XX: um processo que decorre da Declaração Universal dos Direitos do Homem..49

2.1.2 Primeira década do milênio: da teoria à prática dos direitos das pessoas com deficiência no cenário internacional.....54

2.2. A PROTEÇÃO CONSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UMA CONQUISTA DECORRENTE DA PROTEÇÃO DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS.....57

2.3 A INCLUSIVIDADE SOB A ÓTICA DAS DIRETRIZES NACIONAIS BRASILEIRAS.....62

2.3.1 Educação inclusiva como modalidade de educação escolar nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....63

2.3.2 Regulamentando a LDB para assegurar a prática da inclusividade educacional.....66

2.4 NORMATIVOS BRASILEIROS PARA A INCLUSIVIDADE: INTEGRAÇÃO SOCIAL E EXERCÍCIO DOS DIREITOS BÁSICOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA 70

2.5 AVANÇOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE INCLUSIVIDADE NA PRIMEIRA DÉCADA DO MILÊNIO POR MEIO DE PLANOS E PROGRAMAS DE GOVERNO.....74

2.6 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO DISTRITO FEDERAL: UM DEVER DO PODER PÚBLICO LOCAL ASSEGURADO TARDIAMENTE POR ATOS DE GOVERNO 80

2.6.1 A educação inclusiva sob a ótica da LODF: um mandamento constitucional esquecido por mais de uma década.....81

2.6.2 A II Conferência Distrital de Defesa da Pessoa com Deficiência quebra a inércia distrital e desperta o poder público para cuidar dos direitos das pessoas com deficiência no âmbito da educação.....84

CAPÍTULO III - POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS E EXERCÍCIO DA CIDADANIA: REFLEXÕES COM BOBBIO E ARENDT.....92

3.1. CONCEPÇÕES DE POLÍTICAS PÚBLICAS: DA GENERALIZAÇÃO À ESPECIFICAÇÃO DO SUJEITO DE DIREITO NA VISÃO DE BOBBIO.....93

3.2. DO ISOLAMENTO À INCLUSIVIDADE: A EVOLUÇÃO PARA UM MODELO IDEAL DE ESCOLAS INCLUSIVAS.....97

3.3. A IMPORTÂNCIA DA ADEQUAÇÃO CURRICULAR PARA GARANTIR A INCLUSIVIDADE 103

3.4. A CULTURA SEGREGADORA: UM OBSTÁCULO À INCLUSIVIDADE.....105

3.5. RESISTÊNCIA À INCLUSIVIDADE VS POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA QUESTÃO DE CONSCIÊNCIA SOCIAL 111

3.6 A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA O EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO E A INCLUSIVIDADE: REFLEXÕES COM BOBBIO 117

3.7 PROTEÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DEVER DO ESTADO QUE PRESSUPÕE A ORGANIZAÇÃO DOS SERVIÇOS PÚBLICOS.....124

3.8. PROGRAMAS E AÇÕES DE GOVERNO FEDERAL E DISTRITAL NA SEGUNDA DÉCADA DO MILÊNIO COMO INSTRUMENTOS PROPULSORES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 127

CAPÍTULO IV - PROTEÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DA EVOLUÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL PARA ESSE DIREITO HUMANO NA ATUALIDADE 135

4.1. QUEBRA DA INÉRCIA DISTRITAL PELA II CONFERÊNCIA DISTRITAL DE DEFESA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA 136

4.2 UMA ANÁLISE DA SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO ENSINO FUNDAMENTAL DO DF: MUITO HÁ AINDA A SE EMPREENDER PARA A GARANTIA DESSE DIREITO.....140

4.2.1 O desenvolvimento de habilidades cognitivas de todos os alunos de classes comuns: estímulo do aprendizado em processo de convivência com a diferença 143

4.2.2 O preponderante papel do professor no processo de inclusividade no Distrito Federal: despreparo para ensinar todos na mesma sala de aula 169

4.2.3 Condições logísticas para a inclusividade: uma garantia constitucional e legal não cumprida na prática da educação inclusiva do DF 188

4.2.4 Considerações finais a respeito do Capítulo IV.....198

CONCLUSÃO 203

REFERÊNCIAS 223

ANEXO I – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA 231

ANEXO II – NÚMERO DE PROFESSORES POR ESCOLARIDADE E ETAPA/MODALIDAE DE ATUAÇÃO EM 27/03/2013.....237

ANEXO III – QUADRO INFORMATIVO DE CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA REALIZADOS EM 2013, SEGUNDO A ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO DF (EAPE) 238

ANEXO IV – CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PROGRAMADOS PARA 2014, SEGUNDO A ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO DF (EAPE) 239

ANEXO V – COMPROMISSO DE AUTENTICIDADE E AUTORIA DE TRABALHOS ACADÊMICOS 240

INTRODUÇÃO

A proposta do presente trabalho consiste no estudo da inclusão das pessoas com deficiência na rede pública de ensino do Distrito Federal, considerando a equivalência de direitos na diversidade, em uma análise comparativa entre a realidade das escolas de ensino fundamental e as diretrizes nacionais e as políticas públicas locais. Assim, o que se pretende com a pesquisa é desenvolver um estudo comparativo das condições das escolas do Distrito Federal em relação à base legal vigente, compreendida em acordos internacionais, legislação brasileira e específica do DF.

Diante disso, o tema da presente pesquisa consiste em um estudo das políticas públicas aplicadas ao processo de inclusão das pessoas com deficiência ao ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal. A abordagem do tema recai na forma como têm sido tratadas as pessoas com deficiência no processo de inclusão e permanência no ensino fundamental público do Distrito Federal. A pesquisa consiste, então, em desenvolver uma análise comparativa entre a realidade da educação inclusiva no DF e as diretrizes nacionais, as políticas públicas e os preceitos legais vigentes. Para tanto, são objeto da pesquisa todas as Coordenações Regionais de Ensino do DF.

Como referencial teórico, Norberto Bobbio tem papel crucial para o estabelecimento do diálogo com vistas à fundamentação e reflexão a respeito do homem como ser social, da defesa dos direitos humanos das pessoas com deficiência, em uma visão que privilegia a especificação do sujeito de direito, especialmente em relação ao raciocínio de uma política pública efetivamente implantada e não que se limite ao discurso político e aos ordenamentos normativos inerentes ao tema. Hanna Arendt também contribui, na medida em que esclarece a respeito da condição humana no convívio comunitário, em especial quanto ao fato de que a ação é inerente à sociedade dos homens e que, consequentemente, a ação do ente público constitui condição necessária para a defesa dos direitos do homem, mediante a concepção e implementação de políticas públicas. Os diálogos com esses teóricos são cruciais para se ter a noção, a profundidade e a crítica que

eles trazem acerca dos direitos humanos, especialmente os das minorias. Representam, então, a base teórica necessária a essa pesquisa.

São utilizados, também, autores contemporâneos imbuídos da defesa dos direitos humanos, em especial os das pessoas com deficiência, a exemplo de Flávia Piovesan, Eugênia Fávero, Brazão Ferreira, Rosana Glat e Maria Aparecida Gugel. Com a leitura desses autores, uma amplidão de significados possíveis fornecerá as bases para reflexão e sustentação dos argumentos apresentados.

Importante frisar-se a unanimidade de entendimento por parte dos preceitos legais e teóricos de que é um direito indisponível o acesso à educação pública das pessoas com deficiência. Idealiza-se uma escola que esteja preparada para ter a coletividade como público, independentemente das características individuais de cada um dos alunos que nela ingressarem. Uma escola pública concebida como espaço social aberto a todos, onde estudam os alunos do bairro, sem nenhuma espécie de discriminação. A escola como local em que os alunos com deficiência tenham acesso à sala de aula comum a todos.

Diante disso, o problema que estimula a presente pesquisa consiste no entendimento do contexto da educação inclusiva no Distrito Federal, considerando a garantia de condições para acesso e permanência das pessoas com deficiência, mediante condições favoráveis para aprendizagem com os demais alunos. Assim, a pergunta básica a ser respondida com a pesquisa é: como se encontra, no âmbito do ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal, o cumprimento das diretrizes e preceitos legais relativos ao direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva?

Para se ter um resultado efetivo para a resposta à pergunta básica, outras questões serão respondidas, a exemplo das que se seguem: como se encontra o Distrito Federal nesse contexto? Escolas do Distrito Federal estão adaptadas, equipadas e dotadas de currículos adequados e professores preparados para ofertar um ensino de qualidade para todos, independentemente da condição física ou mental de seus alunos? As crianças e adolescentes com deficiência em idade escolar do Distrito Federal têm acesso e continuidade à educação em convívio com os demais alunos, em sala de aula comum? As políticas públicas vigentes são adequadas e têm sido implementadas para a manutenção da rede de ensino em

condições de ensinar a todos, independentemente da localização em que se encontram?

As respostas a essas questões foram obtidas mediante análise documental sobre dados oficiais federais e distritais e, especialmente, por meio de pesquisa de campo junto às Coordenações Regionais de Ensino (CRE) do Distrito Federal. Os instrumentos de pesquisa compreenderam questionários, aplicados de forma direcionada para os atores envolvidos. Ressalte-se que são quatorze as CREs do DF, no entanto uma delas, por questões próprias, não ofereceu resposta ao questionário. Portanto, há que se considerar eu o universo ficou reduzido em 1/14. Contudo, como se verá no transcorrer do Capítulo IV, em geral houve homogeneidade nas respostas das treze CREs participantes da pesquisa, ao que se pode concluir que a omissão de uma CRE não ocasionou prejuízos significativos para os resultados da pesquisa.

Diante do propósito de responder à pergunta básica e às adjacentes, o desenvolvimento da pesquisa adota como hipótese a ideia de que as crianças e adolescentes com deficiência ainda não dispõem das condições suficientes para o acesso e a permanência nas escolas do ensino fundamental público em salas de aula comuns. Ou seja, considera-se como hipótese da pesquisa o fato de que as políticas públicas brasileiras são enfáticas ao indicar a necessidade de se integrar e incluir na sociedade as pessoas com deficiência; entretanto, essas pessoas ainda permanecem em desvantagem no processo de planejamento e promoção do desenvolvimento social, cultural, político e econômico do país, não obstante o amplo arsenal legal, diretrizes e programas de governo voltados para a inclusividade. As pessoas com deficiência ainda não são culturalmente compreendidas e observadas pelo próprio Estado e pela sociedade.

Trazendo essa hipótese aos limites do Distrito Federal, há que se assentir que a educação inclusiva da região se fundamenta em um amplo amparo normativo e programático para a concepção e a implementação de políticas públicas que assegurem os direitos das pessoas com deficiência à educação pública. Todavia, como se verá no transcorrer deste trabalho, estudos desenvolvidos por pesquisadores interessados no tema têm trazido informações relevantes quanto à carência de efeitos práticos das ações governamentais, afirmando que o que se vê

na prática em todo o país não corresponde inteiramente aos mandamentos legais e diretrizes nacionais relacionadas ao tratamento da diversidade na sala de aula.

O referencial bibliográfico e os relatórios de âmbito local e nacional consultados também trazem evidências sobre a implementação das políticas públicas de educação inclusiva no âmbito do Distrito Federal. Coadunando com a hipótese, opiniões de pesquisadores consultados, como se verá no transcorrer deste trabalho, indicam que ainda não são ofertadas a contento condições de acessibilidade física em todas as escolas públicas; que os professores não estão capacitados e preparados para lidar com as diferenças em salas de aula comuns; que equipamentos e recursos tecnológicos disponibilizados para a prática pedagógica não estão ainda adaptados para recepcionar todos os alunos com limitações físico-motoras e que os modelos curriculares não estão totalmente adequados para o desenvolvimento indiscriminado das crianças que apresentam limitações. Por essas razões, aliadas a uma provável falta de consciência social para a inclusividade e ao caráter assistencialista que ainda predomina nos entes públicos brasileiros, ainda se verifica um grande número de alunos que deixam de ser matriculados nas classes comuns a todos e, também, um considerável índice de evasão[1] dos alunos portadores de deficiência nas escolas.

Diante dessas premissas e considerados o problema e a hipótese que fundamentam a pesquisa, seu objetivo geral consiste em compreender a situação da aplicação prática do ideal de educação inclusiva nas escolas públicas do ensino fundamental do DF. Em outras palavras, pretende-se averiguar, em processo de verificação da veracidade da hipótese e das opiniões de escritores e pesquisadores, a situação em que se encontra o Distrito Federal na definição e implementação de políticas públicas e observância da legislação na ação estatal voltada para a educação inclusiva no ensino fundamental da rede pública, considerado o acolhimento e o tratamento das pessoas com deficiência no contexto das escolas.

Com vistas à consecução do objetivo geral, os seguintes objetivos específicos da pesquisa são perseguidos:

[1] Conforme Censo Escolar do DF de 2013, disponibilizado no site http://www.se.df.gov.br/educacao-df/rede-part-conv/450-censo-escolar-2013.html, houve um total de 135 casos de afastamento por abandono entre os alunos do ensino fundamental, incluídos os das Classes Especiais.

a) Desenvolver um relato histórico a respeito dos conceitos e formas de tratamento a que se submeteram as pessoas com deficiência desde as civilizações mais antigas;
b) Oferecer um apanhado normativo dos direitos das pessoas com deficiência à educação em âmbito internacional, nacional e distrital;
c) Apresentar, mediante diálogo com teóricos da ciência política e de direitos humanos, reflexões sobre as políticas públicas inclusivas nacionais e distritais da atualidade; e
d) Realizar pesquisa documental e de campo com vistas a verificar o desempenho do ente estatal distrital em relação à aplicação das políticas públicas de inclusividade no ensino público fundamental e se o sistema de ensino oferece condições de acesso e aprendizagem em conjunto com os demais alunos.

Diante do exposto, uma justificativa para a pesquisa se impõe naturalmente. As razões que motivaram o desenvolvimento do presente trabalho estão relacionadas aos aspectos políticos e educacionais da ação do ente público do Distrito Federal, considerando-se a hipótese de que não são oferecidas condições suficientes para acesso e permanência de crianças e adolescentes com deficiência nas escolas de ensino fundamental público em salas de aula comuns. Há que se conhecer e disponibilizar a possíveis interessados, mediante olhar alheio ao ente público, a situação da educação inclusiva no ensino fundamental público do DF, considerados os normativos internacionais, nacionais e locais.

Oportuno registrar que, como se vê no decorrer deste trabalho, autores consultados são unânimes em considerar que não cabe mais na atualidade o questionamento a respeito do fato de que a educação é um direito social, inclusive assegurado nos termos do Artigo 6º da Constituição Federal de 1988[2] e, pelo Artigo 227: “um dever do Estado, da sociedade e da família”. Esse último dispositivo constitucional assegura, também, como dever dos mesmos três entes, o direito da criança, do adolescente e do jovem à dignidade, ao respeito, à convivência familiar e comunitária, além de não serem submetidos à negligência e à discriminação. Portanto, as pessoas com deficiência têm direito à educação em convívio com todos

os alunos e com direito aos recursos necessários a suprir as limitações que os impediriam de frequentar as aulas junto com todos os colegas.

Especialmente a partir da Constituição de 1988, o Brasil tem ratificado acordos e tratados propostos por organismos internacionais e, de forma crescente, se inserido nos padrões desses instrumentos estabelecidos entre nações, quando o assunto é direitos humanos. No campo da educação, as diretrizes nacionais e as políticas públicas em geral reconhecem que se trata de um direito humano que deve ser promovido e incentivado com a colaboração da sociedade. Assim sendo, a educação, pelo aspecto formal-legal, tem sido considerada como um dever do Estado e da família. Não se poderia, portanto, excluir desse direito à educação as pessoas com deficiência. Entretanto, conforme várias constatações obtidas em pesquisa bibliográfica, com destaque para Piovesan (2009, p. 383), o que se vê é um evidente descaso em relação à prática do gozo desses direitos por essas pessoas com deficiência. Vejamos:

Na concepção das políticas vigentes, representadas por normativos, diretrizes e planos nacionais e locais, bem como pela legislação aplicável, todas as crianças têm direito a participarem de turmas escolares comuns a todos e de serem assistidas nas escolas de sua comunidade, participando nas atividades com todos os seus companheiros e com currículo comum tanto quanto seja possível, independentemente de características e necessidades individuais. A todas as crianças, de acordo com a legislação e as diretrizes nacionais, é assegurada sua futura individualidade, liberdade, autonomia, integração e participação na sociedade. Assim concebida, de acordo com o Ministério da Educação em *Ensaios Pedagógicos - Construindo Escolas Inclusivas* (MEC, 2005, p. 9)*,* a escola constitui espaço crucial para a socialização, para a transmissão da cultura e para a construção da identidade pessoal.

A garantia de uma escola ideal nesse sentido está presente em vários tratados e acordos internacionais firmados por diversas nações, assim como na legislação nacional e distrital. Todo o arsenal legal protetivo dos direitos à educação inclusiva representa a base das políticas públicas relacionadas à proteção dos

[2] Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

direitos das pessoas com deficiência à educação. Acordos internacionais relativos a direitos dessa minoria são unânimes em considerar que o processo de especificação do sujeito de direito assume papel como regra para definição da proteção das pessoas com deficiência em âmbito internacional. Ou seja, diferenciação por gênero, faixa etária, condição física ou mental, entre outros, constituem critérios para tratamento especializado. O objetivo é o de assegurar tratamento adequado a todas as pessoas componentes de um grupo que apresente peculiaridades e necessidades próprias, com o intuito de colocá-las em situação de aprenderem junto com todos os considerados normais. Especificamente para as pessoas com deficiência, o propósito desses instrumentos internacionais é promover, proteger e assegurar o pleno exercício dos direitos humanos dessas pessoas, demandando dos Estados Parte medidas legislativas e administrativas para a implementação dos direitos neles previstos.

Em sintonia com esses mandamentos internacionais – os quais, diga-se de passagem, o Brasil tem ratificado a maioria, se não todos – a Carta Magna brasileira, em seu Artigo 206, Inciso I, exige “igualdade de condições para acesso e permanência na escola”. Uma educação que não seja “inclusiva”, portanto, não atende os postulados constitucionais. Se não reconhecer que a educação escolar seja direito e dever de todos, uma responsabilidade social e política, uma obrigação também em relação aos que têm deficiência, teremos que admitir a negação da cidadania e dos pressupostos de direitos e deveres preconizados na forma da Constituição e da legislação infraconstitucional.

Nesse sentido, verifica-se que as pessoas com deficiência não deixam de ser cidadãs pelo simples fato de possuírem uma condição física ou mental diferenciada. Todas têm os mesmos direitos à educação, e têm o direito de exercê-los nas escolas, sem qualquer discriminação, ou seja, de serem recebidas e ensinadas no mesmo espaço que todos os demais estudantes. Atendimento especializado, obrigação do Estado e da sociedade, pode ser oferecido à parte, como complemento, mas nunca conduzindo ao impedimento do aluno com deficiência de ter acesso à sala de aula comum a todos. Não há razões para restrições por causa da sua condição física ou mental.

Diante dessas considerações, os direitos das pessoas com deficiência merece estudo, especialmente em uma perspectiva de comparação entre a

realidade da educação inclusiva e as políticas públicas idealizadas. Além do mais, diante do significativo percentual de pessoas com deficiência, especialmente em idade escolar, a responsabilidade do Estado se amplia frente às exigências provenientes de tratados internacionais e das imposições constitucionais e legais.

A pesquisa objeto deste trabalho se justifica por essas razões e, diante das constatações referenciadas, se propõe a averiguar essa realidade no Distrito Federal e estabelecer parâmetros comparativos da eficiência da educação inclusiva em relação às políticas públicas definidas e o arsenal legal que a ela se dedica. Buscar-se-á, assim, conhecer a realidade em que se encontra o Distrito Federal na definição e na implementação das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva. Desta forma, a pesquisa poderá constituir-se em instrumento para análise e reflexão do ente público, pesquisadores e outros interessados a respeito da concepção e implementação de políticas públicas de educação inclusiva no ensino fundamental do DF.

Com a pesquisa, pretende-se trazer elucidações a respeito, tanto das práticas voltadas para a positivação dos direitos das pessoas com deficiência, quanto da contextualização da situação do Distrito Federal no atendimento dessas pessoas em sala de aula, com a dignidade e as facilidades a que fazem jus, como crianças em desenvolvimento e como pessoas inseridas em um contexto social aberto à inclusividade.

O foco na educação pública fundamental encontra razões na importância que se atribui à participação e ao desenvolvimento da criança e do adolescente no contexto social. Entende-se que, depois das relações com a família, o ambiente escolar constitui o mais importante fator de aproximação e inclusão social para a formação de uma cultura, tanto do deficiente quanto dos demais colegas, participativa e isenta de discriminação de qualquer espécie. A criação dessa cultura inclusiva somente pode se dar se às crianças e adolescentes com deficiência for assegurada uma participação escolar em um ambiente saudável, dotado de todas as facilidades e recursos apropriados para a participação junto com os demais alunos, com professores capacitados e preparados para lidar com a diversidade, um pensamento comum de que a deficiência não é fator de distanciamento dessas crianças e adolescentes das demais pessoas.

A metodologia empregada na fase de investigação, bem como no desenvolvimento do relatório dos resultados expressos no presente trabalho, consistiu no método dedutivo, uma vez que se partiu de uma formação geral do problema e buscaram-se posições científicas que sustentassem ou negassem os resultados obtidos, no intuito de que, ao final, fosse confirmada ou não a hipótese considerada. Além do caráter dedutivo, a metodologia utilizada possui caráter eminentemente qualitativo, em razão dos propósitos da pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada junto a treze Coordenações Regionais de Ensino (CRE) respondentes, mediante estratégia de aplicação de questionário (Anexo I) a cada uma das CREs, atribuindo caráter empírico à investigação, cujo foco incidiu sobre três principais aspectos necessários à educação inclusiva:

a) O processo cognitivo aplicado, baseado essencialmente no currículo concebido para a inclusividade, considerando a necessidade de dinamicidade e flexibilidade para adequação aos casos de alunos com deficiências específicas;
b) O professor, que deverá estar preparado para a inclusividade; e
c) Os aspectos logísticos necessários à garantia de matrícula e permanência dos alunos com deficiência nas salas de aula.

O questionário aplicado foi constituído de questões fechadas, deixando em alguns casos espaços abertos para que o interrogado pudesse fazer observações complementares, conforme a relevância que um possível comentário pudesse enriquecer o conteúdo da investigação. Assim, os quesitos, em geral, consistiram no método dicotômico, pelo qual foram oferecidas duas opções de respostas (sim/não). Um quesito, no entanto, consistiu de várias opções para que o respondente apresentasse sua opinião a respeito do que poderia ser melhorado nas escolas para facilitar o acesso e permanência dos alunos em salas de aulas comuns.

As respostas aos questionários, acompanhadas do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),* foram obtidas das CREs por correio eletrônico e, em alguns casos, mediante visita às Coordenações.

O presente trabalho está dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo trata de um relato a respeito da evolução histórica dos conceitos e formas de

tratamento conferidas às pessoas com deficiência desde os primórdios da civilização até a concepção de inclusividade que prevalece nos dias atuais.

O segundo capítulo se propõe a apresentar o referencial normativo atinente aos direitos das pessoas com deficiência, com ênfase para a definição de políticas públicas e positivação dos direitos dessas pessoas à educação, considerados os âmbitos internacional e nacional.

O terceiro capítulo se incumbe de apresentar reflexões a respeito das políticas públicas inclusivas da atualidade, tomando-se por base o referencial teórico relacionado aos direitos humanos, mais especificamente das pessoas com deficiência.

E o quarto capítulo, a parte empírica da pesquisa, se propõe a mostrar a situação em que se encontra o Distrito Federal em termos de políticas públicas voltadas para a inclusividade no ensino público fundamental e na observância e aplicação dessas políticas públicas na realidade das escolas distritais. Culminará com um relato a respeito dos resultados da pesquisa de campo e documental, mediante a contextualização da situação da educação inclusiva no ensino fundamental público do Distrito Federal.

CAPÍTULO I
DOS “ALEIJADOS” À INCLUSÃO SOCIAL: UM RELATO HISTÓRICO MUNDIAL E NACIONAL A RESPEITO DOS TRATAMENTOS DADOS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Este primeiro capítulo se incumbe de apresentar um relato histórico da evolução do tratamento dispensado às pessoas com deficiência, em especial no que tange à inclusividade à educação, dando ênfase ao progresso das iniciativas para a garantia do exercício dos seus direitos.

A concepção de deficiência numa perspectiva social é relativamente nova nas ciências sociais. Ao longo da história, até meados do século passado, a condição de deficiente era, em geral, reduzida às falhas e incapacidades do corpo ou da mente, permanecendo individualizadas, medicalizadas e despolitizadas as pessoas com deficiência. De acordo com o Ministério da Educação, com essa visão de anormalidade e incapacidade, os deficientes eram considerados dependentes e passivos, impondo-lhes barreiras e limitações para a integração à sociedade. (BRASIL.MEC, 2005, p. 16)

Entretanto, a evolução do conceito de pessoas com deficiência tem suas razões em função dos tratamentos que tiveram ao longo da história. A perspectiva com a qual era entendida a deficiência e as causas de sua existência influenciam diretamente a sua aceitação e a participação na sociedade.

Assim, durante a maior parte da história da humanidade, os deficientes foram considerados e designados como “aleijados”, “inválidos”, “incapacitados”, “defeituosos” ou, como quis no Brasil a Constituição de 1934 (Art. 138, alínea a): “desvalidos”; ou “excepcionais”, nos termos da Emenda Constitucional nº 1 de 1969 (Art. 175, § 4º), que edita o novo texto da Constituição de 1967. Essas designações acentuam a ideia de que se tratava de pessoas desprovidas de qualquer valor, dispensáveis na sociedade ou no meio produtivo. Somente em 1978 a Emenda Constitucional nº 12 quis ser um pouco mais generosa, atribuindo o termo “pessoa deficiente”. (BRASIL, 1934,1937 e 1969, s/p).

Termos degradantes como os citados acima reforçavam o preconceito, considerando sem qualquer valor as pessoas com deficiência. Segundo Piovesan (2010, p. 225), a ação do Estado se limitava a prestar amparo e assistência protetiva a essas pessoas. Assim agindo, a ação estatal reforçava a inconsciência social a seu respeito e as afastava incontinentemente do convívio social.

Segundo Gugel (2013, s/p), movimentos importantes para mudar esse paradigma começaram a ser empreendidos a partir da década de 1940. Os povos, desolados com os efeitos devastadores deixados pela segunda guerra mundial, passaram a valorizar os direitos humanos com mais veemência. Em processo de união entre vários países, a Organização das Nações Unidas instituiu a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, ato que Norberto Bobbio (2004, p. 26) considera o grande marco da transição dos direitos humanos na história da humanidade. A partir dessa Declaração, direitos das minorias passaram a ser olhados com mais cuidado e movimentos sociais passaram a se manifestar em defesa de direitos até então ignorados.

A evolução histórica das formas de tratamento aos “aleijados” ou, mais recentemente, aos “portadores de necessidades especiais”, conduziu o pensamento e o desenvolvimento das políticas públicas da atualidade no sentido de garantir a dignidade, a inclusividade e a adoção de meios que permitam às atuais “pessoas com deficiência” se integrarem socialmente e serem tratadas sem discriminação e em situação de igualdade de direitos em relação a todas as pessoas ditas “normais”.

Se foi, como se viu, com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948 que se passou a considerar e cuidar com maior esmero dos direitos das minorias, a proteção dos direitos das pessoas com deficiência somente foi efetivamente trazida ao campo jurídico internacional a partir da década de 1960. Mesmo assim, segundo Piovesan (2012, p. 223), a visibilidade das pessoas com deficiência somente se iniciou muito mais recentemente, sendo que o Brasil, nada obstante a adesão aos tratados e acordos internacionais, tomou impulso nessa seara tardiamente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (a Constituição Cidadã) e legislação complementar, que trouxeram amplos dispositivos cuidando do tema.

Nesse processo histórico, a partir da década de 1990 conta-se com vários registros a respeito da educação especial em âmbito mundial e nacional. Entretanto,

em se tratando de momentos um pouco mais remotos, segundo Carmo (2005, s/p), não se dispõe de muitos dados históricos a respeito do tema e que “estão disponíveis apenas para os especialistas e estudiosos voltados para essa área [... e que] a comunidade, em geral, desconhece esses dados”.

Também Aranha (2001, s/p) afirma que muito pouco se sabe a respeito do “tratamento dado às pessoas com deficiência na Idade Antiga e na Idade Média” e que “a maior parte das informações provém de passagens encontradas na literatura grega e romana, na Bíblia, no Talmud e no Corão”.

Apesar da carência de informações originárias da época, este capítulo se incumbe de apresentar um relato – tão fiel quanto foi a pesquisa entre autores e instituições públicas e privadas imbuídas da causa das pessoas com deficiência – trazendo uma ideia a respeito da evolução de conceitos e tratamentos a elas atribuídos.

Com o intuito de melhor entender as razões pelas quais se protelou tanto dispensar atenção a esses direitos, faz-se pertinente trazer a esse contexto relato de Piovesan. De acordo com a autora (PIOVESAN, 2010, p. 223-224), quatro estágios (ou fases) edificaram os direitos humanos da pessoa com deficiência: o da intolerância, o da invisibilidade, o do assistencialismo e o da inclusividade social. Será com essa visão por fases que se cuidará, a seguir, da evolução histórica do conceito, em especial no contexto da inclusividade social.

1.1 O PRIMEIRO ESTÁGIO: INTOLERÂNCIA EM RELAÇÃO AOS “ALEIJADOS”

Durante a maior parte da história, só era considerado “deficiente” quem possuísse algum tipo de deficiência visível: os “aleijados”. As pessoas nessa condição, por apresentarem “defeito”, se inseriam num contexto em que não deveriam ser aceitas pela sociedade, pois eram consideradas inferiores às outras. Nesse primeiro estágio a que se refere Piovesan (2010, p. 224), a condição social

dos “aleijados” era de intolerância, pessoas consideradas impuras, castigadas pelos deuses.

Segundo Gugel (2013, p. 1), não se verificam registros de como as pessoas com deficiência eram tratadas na vida primitiva do homem. Os costumes de um ambiente hostil faziam com que somente os mais fortes sobrevivessem, na luta pelos escassos abrigos; e os alimentos não existiam com abundância, já que a caça era a base da alimentação, com espaço escasso para os mais fracos nesse ambiente, tudo indica que os deficientes eram eliminados ao nascimento, como forma de evitar um pesado fardo para a tribo.

Na Grécia antiga, como faz referência Platão em “A República”, já se praticava a eliminação de crianças nascidas com deformidades: “Para os filhos dos indivíduos inferiores e mesmo os dos outros que tenham alguma deformidade, serão levados a paradeiro desconhecido e secreto.” (PLATÃO, 2000, p. 163). Ou no livro *A Política* de Aristóteles:

> Quanto a rejeitar ou criar os recém-nascidos, terá de haver uma lei segundo a qual nenhuma criança disforme será criada; com vistas a evitar o excesso de crianças, se os costumes das cidades impedem o abandono de recém-nascidos deve haver um dispositivo legal limitando a procriação se alguém tiver um filho contrariamente a tal dispositivo, deverá ser provocado o aborto antes que comecem as sensações e a vida (a legalidade ou ilegalidade do aborto será definida pelo critério de haver ou não sensação e vida). (A Política, Livro VII, Capítulo XIV, 1335 b).

Em Esparta, um dos principais objetivos do governo consistia em fazer modelos de soldados, corajosos, bem treinados fisicamente, subservientes às leis e às autoridades, que seriam utilizados em defesa da cidade, em constante estado de guerras. Vale mencionar relato de Silva a respeito do tratamento conferido às crianças de Esparta que apresentassem diferenças físicas que destoassem dos padrões normais:

> [...] o pai de qualquer recém-nascido das famílias conhecidas como ‘homoio’ (ou seja, ‘os iguais’) deveria apresentar seu filho a um Conselho de Espartanos, independentemente da deficiência ou não. Se esta comissão de sábios avaliasse que o bebê era normal e forte, ele era devolvido ao pai, que tinha a obrigação de cuidá-lo até os sete anos; depois, o Estado tomava

> para si esta responsabilidade e dirigia a educação da criança para a arte de guerrear. No entanto, se a criança parecia 'feia, disforme e franzina', indicando algum tipo de limitação física, os anciãos ficavam com a criança e, em nome do Estado, a levavam para um local conhecido como Apothetai (que significa 'depósitos'). Tratava-se de um abismo onde a criança era jogada, pois tinham a opinião de que não era bom nem para a criança nem para a república que ela vivesse, visto que, desde o nascimento, não se mostrava bem constituída para ser forte, sã e rija durante toda a vida. (SILVA, 1987, p. 43)

De acordo com Gugel (2006, p. 26), no reinado espartano de Leônidas (491 a.C. - 480 a.C.) os guerreiros deveriam ser perfeitos para defender suas fronteiras, sendo sumariamente executadas as crianças nascidas com qualquer tipo de deficiência.

Amaral (1995, p. 47) apresenta relato a respeito da visão que se tinha, nessa época, a respeito dos cegos, considerados excluídos do meio social, já que a cegueira, a loucura e a deficiência eram formas de castigo dos deuses para remissão do pecado da desobediência.

Na civilização hebraica, a discriminação era tema tratado nas leis, sendo que, para os antigos hebreus, a deficiência era indicadora da ação de maus espíritos e de outras forças malignas da natureza. Assim tratadas, as pessoas com deficiência eram obrigadas a permanecer em ruas e praças pedindo esmolas para sobreviver. (SCHEWINSKY, 2004, p. 8). No campo religioso, pode-se perceber em Levítico, 21: 16-21 da Bíblia, como eram afastadas essas pessoas do convívio social:

> O Senhor falou a Moisés: Dize a Aarão: Nenhum de teus futuros descendentes que tenha algum defeito físico poderá aproximar-se para oferecer o alimento de seu Deus. Nenhum homem com defeito poderá aproximar-se para ministrar, seja cego, coxo, desfigurado ou deformado, tenha pé ou mão quebrados, seja corcunda, anão, vesgo, tenha sarna, eczema ou testículo esmagado. Nenhum descendente do sacerdote Aarão que tenha algum defeito físico poderá aproximar-se para oferecer as ofertas queimadas para o Senhor [...] (BÍBILIA SAGRADA, Levitício, 21:16-21).

No Egito antigo, segundo Silva (1987, p. 74), a deficiência era fruto da ação de "maus espíritos" e, por esse motivo, pessoas nobres ou integrantes da corte eram submetidas a tratamento, mas os pobres se sucumbiam servindo-se como

atrações em circos ou eram usados pelos sacerdotes em estudos e treinamentos de cirurgias.

Com a chegada do cristianismo no Império Romano, todavia, as pessoas com deficiência passaram da condição de defeituosas ou imprestáveis para a de filhos de Deus, merecedoras da caridade e do amor das outras pessoas. A princípio, dentre outras práticas, o cristianismo combatia a eliminação das crianças nascidas com deficiência. Entretanto, trechos bíblicos trazem noções a respeito da discriminação a que eram submetidos os deficientes, impuros para o culto a Deus, a exemplo de Jo, 9: 1-41:

> Naquele tempo, Jesus encontrou no seu caminho um cego de nascença. Os discípulos perguntaram-Lhe: 'Mestre, quem é que pecou para ele nascer cego? Ele ou os seus pais?' Jesus respondeu-lhes: 'Isso não tem nada que ver com os pecados dele ou dos pais; mas aconteceu assim para se manifestarem nele as obras de Deus'. [...] Dito isto, cuspiu em terra, fez com a saliva um pouco de lodo e ungiu os olhos do cego. Depois disse-lhe: 'Vai lavar-te à piscina de Siloé'; Ele foi, lavou-se e voltou a enxergar ... (BÍBILIA SAGRADA, Jo, 9: 1-41)

Na idade média, segundo Gugel (2013, p. 5), as condições de vida e de saúde eram precárias e, em geral, o nascimento de pessoas deficientes era visto como castigo de Deus e os "supersticiosos viam nelas poderes especiais de feiticeiros ou bruxos" e as crianças eram afastadas de seus pais. Costumavam ser ridicularizados em público, especialmente os anões e corcundas, que eram colocadas em picadeiros para diversão dos ricos. No reinado de Luis IX (1215 a 1270), posteriormente canonizado como São Luis pelo seu caráter benevolente, foi fundado o primeiro hospital para os cegos, motivado pelo grande número de cavaleiros que perderam a visão na Sétima Cruzada, empreendida com o objetivo de alcançar o Egito e a presença cristã aí se instalarem.

O preconceito e a discriminação persistiram fortemente ainda por muito tempo. Ao discorrer sobre o tratamento dispensado a pessoas com deficiência mental na Alemanha saxônica no século XV, Gugel (2013, p.12) relata que o reformador religioso Martinho Lutero afirmava que as pessoas com deficiência eram destituídas de natureza humana, pois se serviam à subserviência a maus espíritos,

bruxas, fadas e duendes. Por isso, ordenava o afogamento das pessoas com deficiência mental. Entretanto, é notório o desafio lançado publicamente, à época, pelo Príncipe de Anhalt, na Alemanha saxônica, contra a ordem de Lutero para afogar crianças com deficiência mental. Naquele momento, então, já se verificavam reações importantes para uma primeira mudança em relação à forma como eram vistos e tratados.

No campo da educação, segundo Carmo, a história sobre a educação especial só começa por volta de 1500, na Europa, “quando se iniciaram os primeiros movimentos para ensinar a pessoa deficiente” (CARMO, 2005), já que, até então, como se viu, os aleijados não eram considerados pessoas que pudessem se integrar à sociedade. Segundo a autora, “naquela época, não foram criadas escolas para as pessoas deficientes [...]”, mas somente alguns educadores conscientes da causa, atuando como professores particulares de filhos de famílias mais abastadas, “se tornaram preceptores de algumas crianças deficientes”, ainda assim, somente de crianças com deficiência auditiva.

Diante de todas essas considerações, o primeiro estágio caracterizou-se pelo preconceito e pela aversão às pessoas com deficiência e, portanto, tanto o Estado quanto a sociedade não empreenderam esforços significativos com vistas à integração dos deficientes a qualquer ramo da atividade humana e, em especial, à educação.

1.2 O SEGUNDO ESTÁGIO: ISOLAMENTO DOS “IMPUROS” EM RELAÇÃO ÀS PESSOAS “SAUDÁVEIS”

A invisibilidade e o isolamento são as principais características do segundo estágio da história dos direitos humanos das pessoas com deficiência: eram colocadas em locais isolados, separadas das pessoas “saudáveis”, a exemplo dos leprosos, que, conforme passagens bíblicas, eram considerados impuros e apartados da sociedade. Até o século XVI, segundo Gugel (2006, p. 26), as pessoas com deficiência eram ignoradas pela sociedade e pelo Estado, ficando em geral

confinadas em orfanatos, manicômios ou mesmo prisões, em geral submetidas a tratamento médico. A educação não era tema em que se incluíam os “aleijados”.

O preconceito e a discriminação em relação às pessoas com deficiência pode ser observado na obra “O Corcunda de Notre Dame”, do escritor francês Victor Hugo, publicado em 1831, que caracteriza a forma como foi rejeitado pela sociedade, relegado a uma vida solitária e subumana, em razão da diferença estética do Corcunda.

Foi também nesse período que, segundo Lemos (2009, p. 38), se verificou a implantação dos manicômios, caracterizando a ruptura da concepção de deficiência como uma anomalia decorrente da ação de espíritos malignos, como considerada na prática da Inquisição Católica. A deficiência mental passa a ser vista como um problema médico e o confinamento em hospícios e hospitais públicos visavam à reabilitação. Essas pessoas eram aprisionadas para o tratamento, uma forma de afastá-las do convívio social.

Ainda segundo Lemos (2009, p. 38), como forma de satirizar ou manter as pessoas com deficiência afastadas da sociedade, buscava-se inspiração em técnicas utilizadas para domar cavalos; ou, como forma de acalmar o paciente, ele era deixado em posição ereta, acordado vinte e quatro horas por dia. Outro recurso usado consistia na submissão ao “girador”, um aparelho que girava o paciente em grande velocidade, deixando-o em estado de inércia pela sensação de labirintite. O autor cita ainda a técnica do “mergulho”, que consistia em imergir o paciente na água, ameaçando-o de afogamento.

Foucault relata a respeito dos procedimentos a que o médico psiquiatra Leaurent submetia os pacientes:

> [...] uma ducha gelada na cabeça e empreendera neste momento, com eles, um diálogo durante o qual forçá-los-á a confessar que sua crença é apenas delírio. [...] O louco tinha que ser vigiado nos seus gestos, rebaixado nas suas pretensões, contratido no seu delírio, ridicularizado nos seus erros: A sanção tinha que se seguir imediatamente qualquer desvio em relação a uma conduta normal. (FOUCAULT, 1984, p. 81).

No entanto, com a evolução do pensamento humanitário ocorrido à época, influenciado também pela Revolução Francesa, a deficiência passa a ser

encarada como anomalia tratável e inicia-se a criação de asilos, conventos e hospitais psiquiátricos para recepcionar e tratar as doenças que portavam.

Segundo Aranha, a evolução da medicina e da filosofia na época trouxe a criação de novas ideias para a visão organicista e iniciativas para a oferta de educação para as pessoas com deficiência começam a se manifestar. Segundo a autora,

> A relação da sociedade com a pessoa com deficiência, a partir desse período passou a se diversificar, caracterizando-se por iniciativas de Institucionalização Total, de tratamento médico e de busca de estratégias de ensino (ARANHA, 2001, s/p).

Carmo, igualmente, faz referência às iniciativas ocorridas à época para que pessoas com deficiência começassem a receber instrução em escolas. Essas iniciativas se limitaram, no entanto, a "instituições especializadas", criadas na França: em 1760 foi criado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos e em 1784 o Instituto dos Jovens Cegos. Segundo Carmo:

> Com a criação desses institutos, a educação dos surdos e dos cegos começou a progredir, pois pessoas interessadas começaram a estudar e se dedicar. No entanto, todo o processo foi lento, porque faltava apoio da sociedade. Essas escolas ensinavam os surdos e os cegos a fazerem trabalhos manuais [...] (CARMO, 2005, s/p).

De acordo com Carmo (2005, s/p), essas escolas "serviram de modelo para a criação de muitas outras escolas em outros países". Aqui se pode perceber a mudança que se iniciara rumo ao terceiro estágio a que se refere Piovesan, caracterizado pelo assistencialismo, por razões de enfermidades que portavam as pessoas com deficiência física ou mental. Nesse período, como se verá a seguir, essas pessoas passaram a ser consideradas capazes de aprender.

1.3

1.4 O TERCEIRO ESTÁGIO: ASSISTENCIALISMO AOS PORTADORES DE ENFERMIDADES

O terceiro estágio é caracterizado pelo assistencialismo em que, pelos avanços da medicina, se intenta curar as limitações. Esse estágio é, talvez, segundo Piovesan (2012, p. 225), o mais vivenciado no Brasil. O indivíduo com alguma deficiência, considerado portador de enfermidades, deveria, enquanto não sobreviesse a cura para a sua doença, se submeter a uma ajuda assistencial por parte da sociedade.

Nesse contexto, o século XIX foi marcado pela influência da filosofia humanista e, com o advento da Revolução Industrial, a concepção social de deficiência teve mais um avanço significativo. Segundo Amaral,

> Nesse período há a coexistência de múltiplas representações do fenômeno e, consequentemente, de múltiplas abordagens e atuações: algumas de caráter mais educacional, outras de cunho médico. Mas de uma forma geral, pode-se assinalar esse período como o da superação da visão de deficiência como doença e o início de seu entendimento como estado ou condição (AMARAL, 1995, p.50).

Algumas instituições especializadas foram criadas nesse período, mas ainda carentes de planos efetivos, a exemplo das escolas especiais para cegos e surdos. No final do século e até o início do século XX, com o acentuado desenvolvimento da medicina, as primeiras práticas científicas levaram as pessoas com deficiência para proteção e tratamento médico nas instituições especializadas, em um processo de segregação social.

Não obstante, houve um acentuado desenvolvimento de novos métodos e técnicas de ensino-aprendizagem nessa época, que facilitaram o aprendizado de pessoas até então alijadas do processo educacional. “’O deficiente pode aprender’, tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do ‘modelo médico’ para o ‘modelo educacional’” [...e] “a deficiência passou a ser vista não mais como uma doença, mas sim como uma situação de vida”, anunciou Glat (2006, p. 4). Todavia, ainda não se vislumbrava um modelo integracionista dessas pessoas.

Conforme relata Gugel (2006, p. 26), foi nesse período que, interrompendo o regime de crueldade, surgiu em 1824 – somente oficializado em 1854 – o método Braille para os deficientes visuais e inventos essenciais para minimizar as dificuldades de locomoção dos aleijados foram criados, a exemplo das cadeiras de rodas, bengalas, muletas e próteses.

Segundo Carmo, somente em 1832 as pessoas com deficiência física começaram a receber educação, com a criação, na Alemanha, do primeiro instituto de ensino. Porém, segundo a autora, “foi no ano de 1848, nos Estados Unidos, que o atendimento da pessoa com deficiência mental teve seu início oficial” (CARMO, 2005, s/p). Foi a partir dessa época que, de acordo com Carmo,

> [...] houve um crescimento das instituições especializadas para o atendimento das pessoas deficientes, bem como houve a expansão para o atendimento de outros tipos de deficiências e outros distúrbios, especialmente nos Estados Unidos e no Canadá [onde] passaram a receber treinamento para aprenderem comportamentos sociais básicos em institutos residenciais e, em 1896, começaram a receber atendimento fora dessas residências. (CARMO, 2005, s/p).

Aranha (2001) também tratou da evolução do tratamento às pessoas com deficiência nesse período. Segundo ela, em meados da década de 1800, houve a criação de uma

> [...] instituição para o cuidado e tratamento residenciais de pessoas com deficiência mental, em Abendberg, Suíça, [cujos resultados] chamaram a atenção para a necessidade de uma reforma significativa no sistema, então vigente, da simples internação em prisões e abrigos. (ARANHA, 2001, s/p).

Embora sem sucesso duradouro, segundo Aranha (2001, s/p), a criação da instituição na Suíça “deu origem à ideia e à prática do cuidado institucional para pessoas com deficiência mental, inclusive no continente americano".

Todavia, foi somente a partir de 1900 que começaram a ser criadas as primeiras classes especiais, dentro das escolas regulares, em que as crianças podiam ser atendidas em caráter educacional. O crescimento dos serviços

educacionais muito dependeu de movimentos organizados pelos pais dos deficientes, que desejavam lutar pelos direitos de seus filhos, já que até então não tinham o direito de opinar. Os movimentos de pais começaram a ganhar força por volta de 1950.

No Brasil, também, esse estágio dos direitos das pessoas com deficiência foi marcado por algumas iniciativas importantes, apesar de ainda para tratamento segregado às pessoas com deficiências específicas. No Brasil Império, houve a criação, em 1854, no Rio de Janeiro, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o atual Instituto Benjamin Constant (IBC) – a primeira instituição de educação especial da América Latina. Em seguida, já em 1857, foi criado o Instituto dos Surdos Mudos, o atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). Em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1945, aconteceu, pela criação da Sociedade Pestalozzi, o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação; em 1954, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi instituída.

Não obstante alguns avanços nesse terceiro estágio, não foi ainda, como se vê, o período em que a educação tenha sido o foco das pessoas que necessitavam de assistência do Estado e da sociedade. Terminantemente, não era dada a importância à educação e à inclusão social dos deficientes, os enfermos.

1.5 O QUARTO ESTÁGIO: EVOLUÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO SOCIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Como se viu, o terceiro estágio representou um período de transição, tendendo ao desenvolvimento dos direitos humanos das minorias. A segunda metade do século XX marca o início do quarto e último estágio a que alude Piovesan (2012, p. 226)**,** cuja característica enfatiza os direitos humanos e a evolução do conceito para a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. Ao menos pelo ponto de vista do ordenamento jurídico relacionado aos direitos dessas pessoas, a questão não é mais a pessoa doente ou incapaz, mas sim inserida em um contexto social. As pessoas com deficiência deixam de ser objeto de caridade ou de

assistência social para serem titulares de direitos humanos, sem ressalva. Governos e sociedades são, então, acionados a desenvolver uma ampla conscientização e uma cultura inclusiva, livre de preconceitos. No campo da educação, destaca-se a criação da escola básica pública e abrem-se as primeiras classes especiais anexas às escolas do ensino regular, com tendência à abertura da classe comum para inserção dos alunos com deficiência.

1.4.1 Da segregação à integração: a um passo da inclusão social

As sequelas deixadas pelas duas guerras mundiais e pela do Vietnã determinaram importante evolução das técnicas de reabilitação dos mutilados e neuróticos de guerra, assim como da reintegração dessas pessoas à sociedade. Com esse movimento em que as Nações Unidas se aliam pela causa dos deficientes, a década de 1970 é marcada pela proclamação da *Declaração dos Deficientes Mentais*. Esse foi um importante passo para o processo de alteração da visão da exclusão das pessoas com deficiência mental, aproximando-as das demais pessoas, como versa o Artigo 7 da referida Declaração

> Se alguns deficientes mentais não são capazes, devido à gravidade de suas limitações, de exercer afetivamente todos os seus direitos, ou se tornar necessário limitar ou até suspender tais direitos, o processo empregado para esses fins deverá incluir salvaguardas jurídicas que protejam o deficiente contra qualquer abuso. Esse procedimento deverá basear-se numa avaliação da capacidade social do deficiente por peritos qualificados. Mesmo assim, tal limitação ou suspensão ficará sujeita a revisões periódicas e reconhecerá o direito de apelação às autoridades superiores (ONU, 1971, Artigo 7).

Para ampliar os direitos a todas as pessoas com deficiência, em 1975 a Assembleia Geral das Nações Unidas edita a *Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências* (ONU, 1975), com o objetivo de promover a dignidade humana dessas pessoas, elevar seus níveis de vida, promover o trabalho permanente para todos, condições de progresso, desenvolvimento econômico e

social. Essa Convenção constituiu-se em principal motivação para a edição, no Brasil, da Emenda Constitucional nº 12 de 1978 (BRASIL, 1978), utilizando o termo “deficiente” e garantindo-lhes a melhoria de sua condição social e econômica, mediante processos de assistência e reabilitação e proibição da discriminação. A Declaração e a EC nº 12 asseguravam expressamente entre os direitos sociais dessas pessoas o da educação, do treinamento vocacional e outros mecanismos de integração social.

Nesse contexto histórico, no entanto, foi desde os anos 1960 que se iniciou a substituição das práticas segregativas pelas experiências integradoras escola-comunidade. Inicia-se, assim, uma visão diferenciada, fazendo relação entre distúrbios e deficiências, também motivados por determinantes socioculturais.

No Brasil, do início do século XX até a década de 1950, foram criadas instituições (como se viu, o Instituto e a Sociedade Pestalozzi e a primeira APAE) para o atendimento das pessoas deficientes, porém caracterizadas por iniciativa privada e voltadas essencialmente para o assistencialismo e também, segundo Carmo (2005, s/p), em número não suficiente “para atender o número de pessoas deficientes existentes”.

Ainda segundo Carmo (2005, s/p), no Brasil “a educação do deficiente foi assumida em nível nacional, pelo governo federal” e, em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a se reger pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), já apontando o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente junto com o sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (Artigo 88). A LDBEN foi alterada pela Lei nº 5.692/71, definindo “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. (BRASIL, 1971, Art. 9º).

Diante desse quadro, nas décadas de 1960 e 1970, várias iniciativas foram implementadas no campo da educação especial em decorrência da LDBEN e dos movimentos do governo federal, destacando-se o fato de que, com as reformas educacionais, essa seara da educação teve tratamento prioritário, mas sob a visão da integração; não ainda da inclusão. De acordo com Ferreira,

> A partir do final dos anos 1960, e de modo mais destacado nos anos 1970, as reformas educacionais alcançaram a área de educação especial sob a égide dos discursos da normalização e da integração. A educação especial constou como área prioritária nos planos setoriais de educação, após a Emenda constitucional de 1978 e a Lei nº. 5692/71, de reforma do 1º e 2º graus, e foi contemplada com a edição de normas e planos políticos de âmbito nacional: as definições do Conselho Federal de Educação sobre a educação escolar dos excepcionais, as resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação sobre diretrizes de educação especial, a criação dos setores de educação especial nos sistemas de ensino, a criação das carreiras especializadas em educação especial na educação escolar (os professores dos excepcionais) e também no campo de reabilitação (a constituição das equipes de reabilitação/ educação especial). (FERREIRA, 2006, p. 87).

Com essa nova visão, então, a partir da década de 1970, verificam-se movimentos para estimular o convívio em ambientes menos segregados, num processo de integração cada vez mais acentuado. Inicia-se a visão integracionista, mas ainda caracterizada por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. No campo da educação, não obstante já se reconhecer o potencial de aprendizagem das pessoas com deficiência, ainda não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação. Apenas iniciativas isoladas caracterizam essa época; são criadas escolas especiais, classes especiais, comuns com apoio e comuns sem apoio. Em 1973 é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculado ao então Ministério da Educação e Cultura, incumbido da gestão da educação especial no Brasil. Aqui já se vislumbram sinais da inclusividade educacional no panorama jurídico, em que se idealiza uma escola aberta para acolher a todos, sem discriminação, conforme se verá adiante.

1.4.2 Da integração à inclusão social: uma educação igualitária e de qualidade para todos que teve como alicerce a Declaração Universal dos Direitos Humanos

A partir da década de 1970, verifica-se o desenvolvimento de novos recursos e métodos adequados de ensino que proporcionariam às pessoas com deficiência melhores condições para se adaptarem ao convívio social. Ao menos

parte das dificuldades dessas pessoas seria superada com a introdução de recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos que lhes possibilitariam uma vida mais participativa em sua comunidade. Aliado a essas facilidades técnico-metodológicas, outra mudança de paradigma se verificou no campo das relações sociais. Segundo Glat (et alii, 2006, p. 6), “o modelo segregado de educação passou a ser severamente questionado, e o interesse investigativo voltou-se para as condições sociais e políticas que mantinham a estigmatização e marginalização desses indivíduos”. Com essa nova visão de que as pessoas com deficiência poderiam se inserir na sociedade; uma nova forma de cuidar dessas pessoas determinou o repensar os seus direitos na seara filosófica, científica e, em especial, política.

Como se viu no item anterior, a década de 1970 já presenciou movimentos que conduziram para a integração das pessoas com deficiência, sem, contudo, considerar ainda a inclusividade, especialmente na área educacional. Esses movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência se estenderam pela década de 1980, aumentando as matrículas escolares e a proliferação de escolas especiais. Verificou-se uma acentuada evolução a partir daí. Segundo Glat (2006, p. 6), o termo integração começa a ser substituído por inclusão, na intenção de que todos tenham uma educação igual e de qualidade, em processo de diversidade cultural e educacional. Mas, segundo a autora, a mentalidade de resistência à mudança, a falta de conscientização social, de formação de profissionais especializados, de iniciativas do Estado, e outros obstáculos contribuíram para protelar a efetivação da prática do direito dessas pessoas à inclusão social, em especial à educação regular.

De natureza internacional, importante ressaltar a decisão das Nações Unidas em proclamar o ano de 1981 como o *Ano Internacional das Pessoas Deficientes* (ONU, 1979), adotando como tema principal a igualdade de oportunidades, reabilitação, prevenção de deficiências e participação plena. Segundo Gugel (2007, p. 27), essa decisão possibilitaria o crescimento do movimento social das pessoas com deficiência em várias partes do mundo, ensejando o atendimento às reivindicações de igualdade de oportunidades.

No ano seguinte, em 3 de dezembro de 1982, as Nações Unidas aprovaram o *Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência* (ONU, 1982), contemplando os mesmos objetivos trazidos pela Resolução que instituiu o

Ano Internacional das Pessoas Deficientes, e também, nos dizeres de Gugel (2007, p. 28), “atribuindo o meio como fator determinante do efeito de uma deficiência ou de uma incapacidade sobre a vida cotidiana da pessoa”. Para Gugel, esse Programa Mundial representou um importante passo rumo à definição de diretrizes para a

> [...] plena realização dos aspectos fundamentais da vida, também a familiar, da educação, do trabalho, da habitação, da segurança econômica e pessoal, da participação em grupos sociais e políticos, das atividades religiosas, dos relacionamentos afetivos e sexuais, do acesso às instalações públicas, da liberdade de movimentação e do estilo geral da vida diária (GUCEL, 2007, p. 28).

A proliferação de dispositivos legais e documentos provenientes de organismos internacionais dessa época expandem extraordinariamente a positivação dos direitos das pessoas com deficiência. Merece destaque, no campo da educação, a *Declaração de Salamanca* (1994), que traz em seu item 3 o princípio norteador da estrutura de ação em educação especial, com a roupagem da educação inclusiva, que caracteriza o quarto estágio dos direitos das pessoas com deficiência:

> [...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. (UNESCO, 1994, s/p).

Importante ressaltar-se, no entanto, que o grande marco da evolução dos direitos humanos em âmbito internacional se deu logo após a segunda guerra mundial. Como se viu anteriormente, desde os primórdios da história da humanidade até meados do século XX, a pessoa com deficiência foi considerada aleijada, incapaz e inútil à sociedade. Essa evidência milenar deixou de predominar com a edição, primeiro da *Declaração Universal dos Direitos do Homem* de 1948, e, em

prosseguimento a ela, da *Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência* de 1975 e da *Declaração de Salamanca*, de 1994. Essas iniciativas internacionais foram seguidas por outras, conforme se verá no Capítulo II, que vieram para a proteção das minorias.

Com a aprovação da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, é interrompida a concepção do Estado soberano acima do indivíduo, em que este apenas se inseria e se subjugava, no contexto da soberania estatal. Segundo Bobbio (2004, p. 4), a Declaração constituiu-se no primeiro anúncio "da concepção individualista da sociedade [...], indo do reconhecimento dos direitos do cidadão de cada Estado até o reconhecimento dos direitos do cidadão do mundo". A partir dela, o indivíduo passou a ser motivo de ocupação de outros normativos internacionais, nacionais e locais, com direitos humanos assegurados na forma do seu teor e de dispositivos contidos em tratados internacionais que dela decorreram.

Considerada por Bobbio (2004, p. 4) a base para a garantia dos direitos humanos em todos os aspectos, a Declaração Universal é o documento aceito internacionalmente que, nas palavras do pensador político, "[...] pôs em movimento um processo irreversível, com o qual todos deveriam se alegrar". Para Bobbio,

> Os direitos elencados na Declaração não são os únicos e possíveis direitos do homem: são os direitos do homem histórico, tal como este se configurava na mente dos redatores da Declaração após a tragédia da Segunda Guerra Mundial [...]. (BOBBIO, 2004, p. 33)

Embora não se tenha exaurido e não se consubstancie em ato legal que se sirva na essência para se recorrer aos poderes judiciários mundo afora, a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* foi o instrumento que determinou o fim da questão do fundamento dos direitos do homem. Segundo Bobbio (2004, p. 26), "o problema mais urgente que temos de enfrentar não é o problema do fundamento, mas o das garantias", já que, para ele, o fundamento, "em certo sentido" foi resolvido com a Declaração Universal dos Direitos do Homem e, por isso mesmo, "um problema com cuja solução já não devemos mais nos preocupar".

Anteriormente à Declaração Universal, os direitos do homem se restringiam à condição de direitos puramente naturais e a única forma de defesa do

homem contra a violação, pelo Estado, dos seus direitos era resistir à opressão, legitimada pelo que o autor denominou “direito de resistência”. A ação opressora do Estado só podia ser combatida pelo uso do direito de resistência. Direitos humanos “como direitos dignos de proteção” somente vieram como alternativa para a supressão do direito de resistência com a instituição da proteção jurídica – mediante o direito positivo inserido em dispositivos constitucionais – que decorreu, segundo Bobbio (2004, p. 31), da Declaração Universal, o documento que se impôs “num degrau mais alto do que o Estado, ou seja, o degrau da comunidade internacional”. Foi com o tratamento em âmbito internacional e no seio de constituições nacionais que o “direito natural de resistência transformou-se no direito positivo de promover uma ação judicial contra os próprios órgãos do Estado.”

Por outro prisma, Bobbio (2004, p 30) entende que a Declaração Universal constituiu-se no embrião para a proliferação de normativos regulamentadores dos ideais trazidos por ela e de outros dispositivos internacionais ou nacionais em defesa de direitos específicos. Assim, ela não pode ser concebida como recurso suficiente para exaurir o campo dos direitos humanos, até mesmo porque, em seu preâmbulo considera “essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo Estado de Direito, para que o homem não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra a tirania e a opressão.” (ONU, 1948, s/p). Nas palavras de Bobbio,

> a Declaração Universal é apenas o início de um longo processo, cuja realização final ainda não somos capazes de ver. A Declaração é algo mais do que um sistema doutrinário, porém algo menos do que um sistema de normas jurídicas. [...] a própria Declaração proclama os princípios de que se faz pregoeira não como normas jurídicas, mas como ‘ideal comum a ser alcançado por todos os povos e por todas as nações’. (BOBBIO, 2004, p. 30)

Bobbio (2004, p. 32) não limita a ideia de que a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* seja tão somente “um ponto de partida para uma meta progressiva, como dissemos até aqui”. Para ele, quanto ao conteúdo, ou seja, aos “direitos proclamados”, a Declaração “representa, ao contrário [...] um ponto de parada num processo de modo algum concluído”. Significa dizer que há que se

gerarem outros “documentos interpretativos, ou mesmo complementares, do documento inicial.” A Declaração não pode ser considerada como norma que esgota os direitos do homem, pois os direitos nela contemplados são os “direitos do homem histórico” que, todavia, se inserem em um processo de amadurecimento e, naturalmente, necessitam de novas interpretações no transcorrer do processo histórico, da evolução da cultura e das relações entre os povos. Para Bobbio (2004, p. 27), esse é um documento que dever ser “acolhido como inspiração e orientação no processo de crescimento de toda a comunidade internacional no sentido de uma comunidade não só de Estados, mas de indivíduos livres e iguais”.

Isso pode ser clarificado por concepção do próprio Bobbio (2004, p. 26) quando disserta sobre os três modos de fundar e reconhecer um sistema de valores: (1) deduzir os valores “de um dado objetivo constante, como, por exemplo, a natureza humana”; (2) “considerá-los como verdades evidentes em si mesmas”; e (3) “a descoberta de que, num dado período histórico, eles são geralmente aceitos (precisamente a prova do consenso)”. Para o foco desta passagem do presente trabalho, interessa o apelo à evidência, o segundo modo de fundar valores, que segundo Bobbio,

> [...] tem o defeito de se situar para além de qualquer prova e de se recusar a qualquer argumentação possível de caráter racional: na realidade, tão logo submetemos valores, proclamados evidentes, à verificação histórica, percebemos que aquilo que foi considerado como evidente por alguns, num dado momento, não é mais considerado como evidente por outros, em outro momento. (BOBBIO, 2004, p. 26)

Nessa visão, um direito que foi considerado evidente no passado pode ser rechaçado e uma nova roupagem pode reconfigurar o seu teor. Uma forma de mencionar um direito consagrado na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, por ter se apresentado evidente naquele momento por aqueles que a elaboraram, pode ser atualizada em um momento posterior caso se considere que esse mesmo direito necessite se adequar à realidade que se apresenta. Novas declarações que a complementem ou a regulamentem, dando a roupagem atualizada podem se fazer necessárias.

No Brasil, foi com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que se passou a dar tratamento mais humanitário e proteção aos direitos das minorias, e iniciativas mais efetivas no sentido da inclusividade foram levadas a termo, impulsionadas também pelo avanço da democracia e pelos movimentos internacionais em defesa dessas pessoas. A questão não é mais a pessoa doente ou incapaz, mas sim inserida em um contexto social. As pessoas com deficiência deixam de ser objeto de caridade ou de assistência social para serem titulares de direitos humanos, sem ressalva.

Vê-se, então, que o ponto máximo do movimento de positivação da inclusividade no Brasil se deu com a promulgação da Constituição Cidadã. Por ela, o Estado brasileiro se obriga a assumir os deveres no sentido de, nas palavras de Piovesan (2012, p. 382) “remover e eliminar os obstáculos que impeçam o pleno exercício de direitos das pessoas com deficiência, viabilizando o desenvolvimento de suas potencialidades, com autonomia e participação”. Assim, a promulgação da Constituição Federal de 1988 determina uma nova etapa da história da proteção dos direitos humanos no Brasil, mediante a clara evidenciação do sujeito de direito, incluindo as pessoas com deficiência no campo da inclusividade educacional.

CAPÍTULO II
A PROTEÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À LUZ DO DIREITO POSITIVO INTERNACIONAL E NACIONAL

Este segundo capítulo apresenta o referencial normativo internacional e nacional desenvolvido para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência, em especial no que tange à inclusividade à educação, que decorre do progresso das iniciativas destinadas a garantir o exercício dos direitos das minorias.

Como se viu no capítulo anterior, salvo situações isoladas, a proteção das pessoas com deficiência não se consubstanciou em motivo de empenho dos povos durante quase toda a história da humanidade. Com se viu no Capítulo I, essa inércia político-legislativa foi interrompida pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948, que representou um divisor de águas em relação à defesa dos direitos humanos. Foi a partir dela que se passou a considerar e cuidar com maior esmero dos direitos das minorias. Por seu turno, a proteção dos direitos das pessoas com deficiência somente foi efetivamente trazida ao campo jurídico internacional a partir da década de 1960, sendo que o Brasil tomou impulso nessa seara somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, destaque há que se atribuir à Declaração de Salamanca (1994), que trouxe à tona, a partir da segunda metade da década de 1990, amplos debates sobre políticas sociais, conceitos, indicadores e direitos relacionados às pessoas com deficiência no campo da educação.

Sob o manto da Constituição cidadã e da *Declaração de Salamanca*, o Brasil se insere em um contexto privilegiado no que tange aos direitos e proteção à pessoa com deficiência, contando com um complexo sistema normativo, bem como regras provenientes de tratados internacionais incorporadas ao ordenamento jurídico brasileiro, embora possam caber questionamentos a respeito da aplicação prática de seus dispositivos. Em se tratando de ordenamento jurídico do tema, pode-se afirmar que ficam assegurados, no Brasil, os direitos das pessoas com deficiência à educação inclusiva, como se vê a seguir.

2.1 OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO PANORAMA INTERNACIONAL

As conquistas de direitos humanos para determinados grupos sujeitos a fatores limitantes, sejam estes de ordem física ou social, podem ser atribuídas, em um primeiro momento, à Organização das Nações Unidas (ONU), que se imbuiu da criação de declarações e convenções internacionais específicas para proteção de grupos menos favorecidos.

Mas a base de todos esses acordos pode ser atribuída à *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Essa Declaração estipula que direitos humanos são direitos de todos os indivíduos, ou seja, todas as pessoas, independentemente da condição física, social, racial, etc., devem ser respeitadas em seus direitos humanos: direito à vida, à integridade física, à igualdade, à liberdade, à dignidade, à educação. Para Bobbio, essa declaração constitui o marco inicial de defesa de todos os direitos humanos; segundo ele

> [...] pode-se dizer que o problema do fundamento dos direitos humanos teve sua solução atual na Declaração Universal dos Direitos do Homem [que] pode ser acolhida como a maior prova histórica até hoje dada do *consensus omnium gentium* sobre um determinado sistema de valores. (BOBBIO, 2004, p. 26 e 27)

Continuando, Bobbio (2004, p. 28) afirma que “Somente depois da Declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade — toda a humanidade — partilha alguns valores comuns [...].”

Por outro lado, essa Declaração representa para Bobbio (2004, p. 33), e os fatos o comprovam, “[...] uma síntese do passado e uma inspiração para o futuro: mas suas tábuas não foram gravadas de uma vez para sempre”. O que Bobbio está nos mostrando é que ela foi concebida com base na evolução histórica da consciência dos direitos humanos e, logicamente e mais importante, não esgotou toda a seara desses direitos, mas abriu caminho, em caráter irreversível, para muitos outros tratados e convenções destinados a cuidar de direitos mais específicos.

Dentre eles merecem destaque a *Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de discriminação racial*, a C*onvenção sobre todas as formas de discriminação contra a Mulher*, a *Convenção sobre os Direitos da Criança*, a *Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros de suas Famílias* e, com destaque, por ser a que nos interessa neste foro, a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,* da qual trataremos adiante, juntamente com outros acordos/convenções firmados para aplicabilidade internacional no campo dos direitos humanos das pessoas com deficiência.

Entretanto, há que se ressaltar o fato de que, segundo Bobbio (2004, p. 72), os normativos internacionais não constituem sequer "normas programáticas, como o são as normas de uma constituição nacional. Ou, pelo menos, não o são enquanto não forem ratificadas por Estados particulares [...]". Complementando a assertiva, Bobbio esclarece que

> As cartas de direitos, enquanto permanecerem no âmbito do sistema internacional do qual promanam, são mais do que cartas de direitos no sentido próprio da palavra: são expressões de boas intenções, ou, quando muito, diretivas gerais de ação orientadas para um futuro indeterminado e incerto, sem nenhuma garantia de realização além da boa vontade dos Estados, e sem outra base de sustentação além da pressão da opinião pública internacional ou de agências não estatais, como a Amnesty Internaticinal. (BOBBIO, 2004, P.72).

Além disso, para Bobbio (2004, p. 1), "O reconhecimento e a proteção dos direitos do homem estão na base das Constituições democráticas modernas" e que "[...] o processo de democratização do sistema internacional [...] não pode avançar sem uma gradativa ampliação do reconhecimento e da proteção dos direitos do homem, acima de cada Estado", o que remete ao fato de que o interesse de cada país em acatar os normativos internacionais depende de se instituir uma constituição democrática, que preze pelas relações com outras nações.

2.1.1 Os avanços da educação inclusiva na segunda metade do século XX: um processo que decorre da Declaração Universal dos Direitos do Homem

A primeira metade do século XX representou uma mera continuidade da inércia no campo dos direitos humanos, especialmente das minorias, somente interrompida, como se viu, com a edição da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948. No entanto, as décadas de 1950 e 1960 não se motivaram pela Declaração Universal na defesa dos direitos das pessoas com deficiência e, em especial, no campo da educação não apresentaram significativos avanços na positivação dos direitos dessas pessoas. O que há de se destacar no período trata-se unicamente da *Convenção sobre a Luta contra a Discriminação no domínio do Ensino*, de 1960, que representou o primeiro passo para o desencadeamento do processo com vistas à solução de problemas que implicavam em discriminação no campo da educação.

Essa Convenção foi adotada pela *Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura* (UNESCO) em dezembro de 1960, mas só entrou em vigor na ordem internacional em maio de 1962. A Convenção instituiu uma Comissão cuja função era a de eliminar e prevenir qualquer discriminação, assim entendida

> a distinção, exclusão, limitação ou preferência que, com fundamento na raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou de nascimento, tenha a finalidade ou efeito de destruir ou alterar a igualdade de tratamento no domínio de educação no sentido da palavra. (UNESCO, 1960)

A década de 1970 tampouco trouxe novidades para a garantia dos direitos humanos na seara da educação inclusiva. Em defesa das pessoas com deficiência, porém não cuidando da educação, houve somente a *Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas* e a *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.* A primeira*,* instituída pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1971, proclama os direitos das pessoas com deficiência intelectual, alicerçada nas liberdades fundamentais e nos princípios da paz, dignidade e valor da

pessoa humana e de justiça social, visa a promover níveis de vida mais elevados, trabalho permanente para todos e condições de progresso e desenvolvimento econômico e social.

A segunda Declaração, a dos *Direitos das Pessoas Deficientes, t*ambém aprovada em Assembleia Geral da ONU em 1975, estabelece os direitos de todas as pessoas com deficiência, livres de qualquer discriminação. Essa Declaração veio reforçar a *Declaração sobre o Desenvolvimento e Progresso Social* (também da ONU, de 1969), que proclamou a necessidade de proteger os direitos e assegurar o bem-estar e reabilitação daqueles que estão em desvantagem física ou mental, bem como oferecer respaldo para suprir a necessidade de prevenir deficiências físicas e mentais e de prestar assistência às pessoas deficientes para que elas possam desenvolver suas habilidades nos mais variados campos de atividades e para promover tanto quanto possível, sua integração na vida normal.

A década de 1980 veio mudar o panorama dos direitos das pessoas com deficiência em âmbito internacional, com destaque para a educação inclusiva. Em 1980 foi editada pelas Nações Unidas a *Carta para a Década de 80* para as pessoas com deficiência, estabelecendo metas para que os países membros assegurassem igualdade de direitos e oportunidades para as pessoas com deficiência, mediante medidas concretas para garantir direitos civis e humanos.

Após a carta de 1980, foi instituída em 1989, a *Convenção dos Direitos da Criança* (CDC)[3], que traz avançados dispositivos destinados a garantir o direito da criança e do adolescente à educação. Tal direito é referenciado no preâmbulo e em vários de seus 54 artigos. De maneira geral, os textos da Convenção estabelecem mecanismos legais com vistas a assegurar o gozo dos direitos das crianças, podendo a pessoa lesada ou seus representantes recorreram ao judiciário contra ações ou omissões de órgãos públicos, entidades civis e de cunho social, escolas e outros. Mas o direito de crianças e adolescentes com deficiência à educação encontra amparo certeiro no artigo 23.

Com a aplicação do artigo 23 da CDC, os Estados Parte reconhecem os seguintes direitos, concebidos com o intuito de “assegurar uma integração social tão

3 Além de ter sido adotada pelo Brasil, essa Convenção da ONU serviu de base para a instituição do Estatuto Brasileiro da Criança e do Adolescente (ECA), que será objeto de tratamento adiante no presente trabalho.

completa quanto possível e o desenvolvimento pessoal, incluindo nos domínios cultural e espiritual" (ONU, 1989): (1) de desfrutar de uma vida plena e decente, com garantia de sua dignidade e autonomia; (2) de receber cuidados especiais; (3) de recebimento de assistência gratuita adequada ao estado da criança deficiente, como também (4) de acesso à educação, à formação, aos serviços de saúde, à reabilitação, à preparação para o emprego e às atividades recreativas. Com esse dispositivo internacional, as décadas de 1990 e de 2000 tomaram impulso para o compromisso social em relação à criança com deficiência tomou forte impulso.

Os anos 1990 trouxeram os avanços tão esperados pelas minorias em relação à garantia dos seus direitos no ordenamento jurídico internacional e brasileiro. Os direitos das pessoas com deficiência à educação não constituíram exceção.

A *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos* (Conferência mundial de Jomtien, Tailândia), aprovada pela ONU em 1990, em *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, ao preconizar em seu Item 5 do Artigo 3 a necessidade de "Universalizar o Acesso à Educação e Promover Equidade", traz importante dispositivo em favor do acesso, permanência e inclusividade de pessoas com deficiência à educação, especialmente a de nível básico, assumindo que

> [...] as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial e que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como **parte integrante do sistema educativo** (ONU, 1990, grifo nosso).

Também de autoria da ONU, as *Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência* estabeleceram, em 1993, padrões mínimos para a promoção de igualdade de direitos, em especial direito à educação em ambientes inclusivos para crianças, jovens e adultos com deficiência em todos os níveis de ensino.

A *Declaração de Manágua* (1993), em assembleia constituída por Delegados de 39 países das Américas, declara a exigência de inclusão curricular da deficiência em todos os níveis da educação, de formação de profissionais para

atuação na meio educacional e de medidas destinadas a assegurar o acesso a serviços públicos e privados, dentre os quais a educação formal em todos os níveis.

De importância ainda mais significativa para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência à educação inclusiva na década de 1990, a *Declaração de Salamanca*, de 1994, tem como princípio orientador o de que as escolas devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Ao mencionar a “escola inclusiva” como princípio fundamental, prescreve que todas as crianças devem

> [...] aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (UNESCO, 1994, s/p)

Reconhecer e satisfazer as diversas necessidades de seus estudantes é, então, um dever das escolas, que devem, para tanto, se adaptar aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem. Estruturada por uma boa organização escolas, com boa organização escolar, adotando currículos escolares adequados para a diversidade e estratégias pedagógicas para utilização de recursos, e aberta à cooperação das respectivas comunidades, deve assegurar um bom nível de educação para todos, em salas de aula comuns.

A *Declaração de Salamanca* (1994, s/p) defende que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” e que os sistemas educacionais deveriam implementar programas educacionais que levem em conta a diversidade de características e necessidades dos seus alunos, abrindo espaço para o acesso, como escola regular, aos alunos com necessidades educacionais especiais, combatendo atitudes discriminatórias e criando comunidades acolhedoras e uma sociedade inclusiva.

O documento de Salamanca, portanto, tem papel-chave na implementação de políticas públicas e ações para assegurar os direitos à educação das pessoas com deficiência. Com essa inovação no campo dos direitos à

educação, escolas e comunidades devem se preparar para reconhecerem, celebrarem e desenvolverem juntas ações destinadas a acolherem e trabalharem com a diversidade humana, especialmente com vistas à promoção da inclusão social.

Outra iniciativa de abrangência internacional de suma importância nesse campo dos direitos humanos, embora não se refira diretamente ao direito à educação, a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência* (a *Convenção de Guatemala).* Editada pelos países membros em 1999 e ratificada e promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, essa Convenção tem por objetivo "prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade" (OEA, 1999, s/p), vedando e condenando qualquer diferenciação que leve à exclusão ou restrição de acesso a direitos fundamentais das pessoas com deficiência, incluindo a educação.

Há que se destacar a abrangência que essa Convenção trouxe para o conceito das pessoas com deficiência, considerado neste foro bastante apropriado para a definição de políticas públicas destinadas a assegurar os direitos. O conceito vem no Artigo I, item I:

> O termo deficiência significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. (OEA, 1999, Art. I, tem I).

Em seu Artigo III, item 1, essa Convenção estabelece, para alcançar os seus objetivos, o compromisso dos Estados Partes em

> Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade [...]. (OEA, 1999, Art. III, item I).

Merece menção também nesse foro a *Declaração de Washington,* de 1999. Representantes dos 50 países participantes do encontro *Perspectivas Globais em Vida Independente para o Próximo Milênio*, Washington DC, Estados Unidos, reconhecem a responsabilidade da comunidade no fomento à educação inclusiva e igualitária.

Foram muitas, como se vê, as iniciativas para a inserção no ordenamento jurídico internacional de acordos e tratados cuidando do direito à inclusividade das pessoas com deficiência na segunda metade do século passado. No novo século, resta levar do papel à prática esses mandamentos, fazendo efetivamente aplicados os normativos produzidos anteriormente.

2.1.2 Primeira década do milênio: da teoria à prática dos direitos das pessoas com deficiência no cenário internacional

A consolidação de todo esse movimento internacional em defesa das pessoas com deficiência aconteceu na década de 2000, com destaque para o fato de que agora as iniciativas vieram de movimentos que transcenderam a ação da ONU e transitaram, em ações regionais, pela Ásia, Europa e américas.

Dando início ao novo milênio, a *Declaração de Sapporo* (DPI, 2002)**,** aprovada em 2002 por 3.000 pessoas, em sua maioria com deficiência, representando 109 países, por ocasião *da 6ª Assembleia Mundial da Disabled Peoples' International - DPI*, realizada em Sapporo, Japão, insta governos mundo afora a erradicar a educação segregada e estabelecer política de educação inclusiva. Para tanto, trata da acessibilidade, da inclusão, da genética e bioética, da educação inclusiva e da vida independente.

Na sequência dos fatos, é realizado em 2002 o *Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência***,** que proclama 2003 o *Ano Europeu das Pessoas com Deficiência*, trazendo como intuito conscientizar países e sociedades sobre os direitos de mais de 50 milhões de europeus com deficiência, proclamando oportunidades iguais e acesso a vários serviços à sociedade, especialmente a educação inclusiva.

O ano de 2004 foi proclamado o *Ano Ibero-americano da Pessoa com Deficiência* na última reunião da *Cúpula dos Chefes de Estados dos Países Ibero-americanos* – da qual o Brasil é membro – realizada na Bolívia, que define como prioridade a questão da deficiência, fortalecendo as instituições e que as políticas públicas direcionadas à inclusão.

A *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (CDPD), aprovada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, com a emissão da Resolução nº 61/106 da Assembleia Geral, somente entrou em vigor em 03 de maio de 2008. Como que para regulamentar a *Declaração Universal dos Direitos Humanos,* com destaque aos direitos das pessoas com deficiência, essa Convenção é mais uma importante conquista das pessoas com deficiência. Essa Convenção é um documento concebido para impulsionar as mudanças que iriam assegurar os direitos das pessoas com deficiência, conforme estabelecido nos princípios gerais da Convenção, onde são acentuados os direitos de: respeito pela dignidade inerente e autonomia individual, incluindo a liberdade para fazer as próprias escolhas e independência das pessoas; não discriminação; participação total e efetiva, enfatizando a inclusão na sociedade; respeito pela diferença e aceitação das pessoas com deficiências como parte da diversidade humana e da humanidade; igualdade de oportunidades; acessibilidade; igualdade entre mulheres e homens; respeito pelas capacidades em desenvolvimento das crianças com deficiência e respeito do direito das crianças com deficiência de preservarem suas identidades.

Em seu preâmbulo, alínea “e”, esclarece que:

> [...] a deficiência é um conceito em evolução e a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (ONU, 2006, s/p)

Na alínea “h” do preâmbulo, a CDPD reconhece a discriminação como violação da dignidade e do valor do ser humano e na alínea “n” a importância da autonomia da pessoa com deficiência para fazer suas próprias escolhas.

O Artigo 24 dessa Convenção é o que trata da educação, e pela relevância do seu conteúdo na defesa de uma educação inclusiva, é salutar transcrever todo o seu conteúdo:

> 1. Os Estados Partes reconhecem o **direito das pessoas com deficiência à educação**. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:
> a) O pleno **desenvolvimento do potencial humano** e do senso de **dignidade e autoestima**, além do fortalecimento do **respeito pelos direitos humanos**, pelas **liberdades fundamentais** e pela **diversidade humana**;
> b) O máximo **desenvolvimento** possível da **personalidade e dos talentos e da criatividade** das pessoas com deficiência, assim como de suas **habilidades físicas e intelectuais**;
> c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma **sociedade livre**.
> 2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:
> a) As **pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral** sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência **não sejam excluídas do ensino primário gratuito** e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
> b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
> c) **Adaptações razoáveis** de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
> d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
> e) **Medidas de apoio individualizadas** e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.
> 3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua **plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade**. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:
> a) Facilitação do aprendizado do "Braille", escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;
> b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;
> c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdo-cegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.
> 4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para **empregar professores, inclusive professores com deficiência**, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do "Braille", e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de

> comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.
> 5.Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência. (ONU, 2006, Art. 24, grifos nossos).

No Brasil essa Convenção foi aprovada pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009, passando a compor o conjunto de normativos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência em âmbito nacional.

Pelo exposto, observa-se que o movimento mundial pela inclusão se desenvolveu em um contexto político, social, cultural e pedagógico, desencadeado em defesa do direito de todos os alunos participarem das práticas de ensino-aprendizagem em uma mesma escola, sem nenhum tipo de discriminação. Importante salientar, em adição a esse fato, a importância que os movimentos internacionais representaram para o desencadeamento de iniciativas locais para a inclusividade. Os próximos itens tratarão do marco normativo brasileiro em defesa do direito à educação inclusiva.

2.2 A PROTEÇÃO CONSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UMA CONQUISTA DECORRENTE DA PROTEÇÃO DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

A Constituição Federal brasileira de 1988 mostra-se expressivamente avançada em relação aos direitos humanos. Prevê o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; garante o direito à escola para todos; e coloca como princípio para a Educação e dever do Estado o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, **segundo a capacidade de cada um**” (Artigo 208, inciso V, grifo nosso). Seu caráter humanístico e afiançador de direitos

fundamentais assegura a dignidade humana, a igualdade e a integração social e, já no seu Preâmbulo é instituído

> [...] um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a **igualdade** e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e **sem preconceitos**, fundada na **harmonia social** e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...] (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Para tratar e garantir a dignidade do brasileiro, sem preconceitos e qualquer espécie de discriminação, a Lei Maior traz vários dispositivos, muitos deles assegurando os direitos das pessoas com deficiência, inclusive a um processo de educação inclusiva. Já em seu Artigo 1º fica estabelecida, no inciso III, “a dignidade da pessoa humana”. Como um dos objetivos fundamentais da República, o inciso IV do Artigo 3º define a promoção do “[...] bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e **quaisquer outras formas de discriminação**” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Continua assegurando direito de igualdade a todos “sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se [...] a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança [...]” (Artigo 5º, caput) e, no inciso XLI do Artigo 5º, estipula a garantia de regulamentação contra “[...] qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais”[4].

Tratando de direitos mais específicos destinados à preservação dos princípios da dignidade da pessoa humana, agora relacionados à família, o § 7º do Artigo 226 estabelece o dever do Estado em proteger o planejamento familiar:

> Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas (BRASIL, 1988).

Dando caráter mais social às pessoas e participativo à sociedade para cuidar das crianças e adolescentes, o Art. 227 define que

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, **à educação**, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à **convivência familiar e comunitária**, além de colocá-los a salvo de toda forma de **negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão** (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Para tratar dos direitos no campo da Educação, atribuindo ênfase ao desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, o Art. 205 estabelece que:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O Artigo 206, inciso I assegura a igualdade de condições de todas as pessoas, independentemente das limitações a que se sujeitam por não disporem das mesmas facilidades físicas ou mentais da maioria. De acordo com esse dispositivo, "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola** [...]" (BRASIL, 1988, Art. 206, grifo nosso), assegurando, implícita e especialmente às pessoas com deficiência, tratamento igualitário para o acesso e permanência na escola, sem qualquer desvantagem que a deficiência possa lhe impor.

Especificamente para tratar dos direitos das pessoas com deficiência, determina a Carta Maior, em seu Artigo 23, Inciso II, que compete a todas as esferas de governo "cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência" e, igualmente a todas as esferas de governo

---

[4] A regulamentação se deu pela edição da Lei nº 7853/89, que será tratada adiante no presente trabalho.

legislar sobre “proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1988, Art. 23, Inciso II e 24, Inciso XIV).

Mais especificamente, em relação à educação inclusiva, a Constituição Federal estabelece que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, garantido pelo Estado, se dê “preferencialmente[5] na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, Art. 208, Inciso III), ou seja, em salas de aula preparadas para ensinar a todos, independentemente das condições físicas ou mentais dos alunos. Fica assegurado o direito das pessoas com deficiência à educação escolar obrigatória e gratuita, em escolas públicas, em processo de integração das escolas especiais com os sistemas de ensino.

Para encerrar a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, o mesmo Art. 227, § 1º, Inciso II, e § 2º, trata da questão da acessibilidade, inclusive em transporte coletivo. O Inciso II do § 1º, especificamente, define como preceito para a promoção de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem a

> [...] criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, 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, Art. 227).

E o Artigo 244 assegura a necessidade de regulamentação para garantir a acessibilidade a que alude o Artigo 227. A regulamentação se deu pela edição das Leis nº 10.048 e 10.098, ambas de 2000, que foram ainda mais detalhadas em 2004 por Decreto Federal.

Uma conquista de grande valor para a garantia dos direitos humanos em correspondência com os acordos internacionais foi o teor dado pela Emenda

[5] Há que se registrar um problema em relação ao termo *preferencialmente*, que permite, com base legal, perpetuar a exclusão de pessoas com deficiência à escola. Pode-se alegar, por exemplo, a falta de preparo dos professores e falta de recursos para educar esses alunos. Com base nesse termo, as escolas poderão afirmar que seria conveniente que esses alunos estudassem em uma escola segregada, mais apropriada para eles.

Constitucional nº 45/2004 ao § 3º do Artigo 5º da Constituição Federal. De acordo com o inciso 3º incluído por essa EC,

> 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).

Por esse dispositivo, merece destaque o tratamento constitucional dado aos direitos da educação inclusiva em 9 de julho de 2008, quando o Congresso Nacional aprovou e o Senado Federal promulgou o Decreto Legislativo nº 186, atribuindo à *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* e seu *Protocolo Facultativo,* assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, status de Emendas Constitucionais à Carta Magna brasileira. O destaque cabe ao Artigo 24 dessa Convenção, destinado ao reconhecimento e à responsabilização dos Estados Partes para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência à educação.

De acordo com esse Artigo 24,

> 'os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...]', visando atingir os seguintes objetivos (item 1, alíneas "a" a "c"):
> a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
> b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
> c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. (BRASIL, 2009, Art. 24).

Pelo item 2 do Artigo 24, os Estados Partes deverão, dentre outras garantias, assegurar que "as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário[6] inclusivo, de qualidade e gratuito, [...] em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem".

[6] Entenda-se ensino fundamental, de acordo com a regra brasileira.

O item 3 desse Artigo atribui aos Estados Partes o dever de [...] “facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade” (BRASIL, 2004, Art. 24)., devendo tomar medidas apropriadas para assegurar a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias, incluindo adoção de escritas alternativas, língua de sinais e outros modos e meios de comunicação adequados para cada tipo de deficiência dos alunos que as possuam, de forma a favorecer ao máximo o desenvolvimento acadêmico e social.

Completando a garantia do exercício do direito à educação inclusiva, o item 4 do Artigo 24 incita os Estados Partes a adotarem

> [...] medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência. (BRASIL, 2004, Art. 24).

Diante de todos esses dispositivos constitucionais concebidos para a garantia do acesso e permanência das pessoas com deficiência à educação no Brasil, nota-se que nada relevante nesse campo escapou ao constituinte de 1988 e à Emenda Constitucional nº 45/2004. Mas muitos dos dispositivos constitucionais requeriam a regulamentação para a aplicabilidade pelos entes da federação. Esses atos legais/normativos de âmbito nacional serão tratados nos próximos itens, a seguir.

2.3 A INCLUSIVIDADE SOB A ÓTICA DAS DIRETRIZES NACIONAIS BRASILEIRAS

Como se viu, a Constituição de 1988 assegurou o acesso e a permanência das pessoas com deficiência à educação. Em observância aos

dispositivos constitucionais nesse sentido, a questão da educação inclusiva tem sido definida no Brasil segundo uma perspectiva ampla, que ultrapassa a simples concepção de atendimentos especializados tal como vinha sendo concebida. A inclusividade transpõe a integração, termo este que limita o acesso, a permanência e a participação social das pessoas com deficiência, sem o ranço da discriminação. É nessa linha de pensamento e em sintonia fina com os preceitos constitucionais que a legislação nacional tem estabelecido as regras para assegurar a educação inclusiva.

As diretrizes brasileiras, a legislação, as normas, enfim, as políticas públicas nacionais convergem para a garantia da inclusividade, a defesa dos direitos das pessoas com deficiência, em condições de participação junto com todas as outras consideradas “normais”. Este item se propõe a mostrar como as diretrizes nacionais conduzem o processo educacional brasileiro, rumo à ideia da inclusividade educacional.

2.3.1 Educação inclusiva como modalidade de educação escolar nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Instituída pela Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) é o instrumento normativo concebido para dispor sobre todos os aspectos do sistema educacional, dos princípios gerais da educação escolar às finalidades, recursos financeiros, formação e diretrizes para a carreira dos profissionais do setor. Cuida do tema da educação inclusiva como uma modalidade de educação escolar, voltada para a formação do indivíduo, com vistas ao exercício da cidadania.

A abrangência que a LDB atribui à educação pode ser observada no seu Artigo 1º:

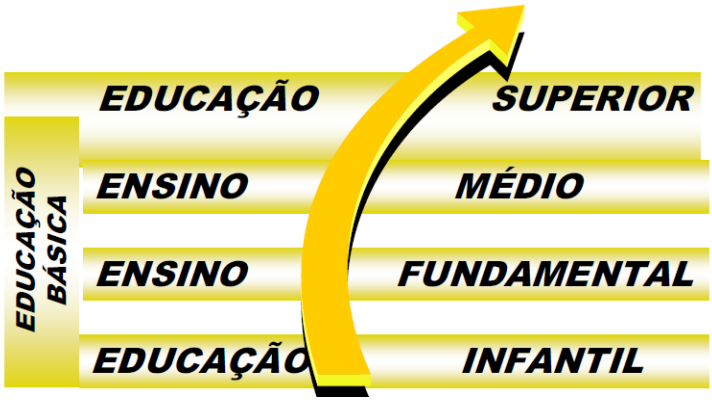
> A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (grifo nosso). (BRASIL, 1996, Art. 1º).

Mas no presente escopo, nos interessa mais o que versa seu Art. 2º:

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, Art. 2º).

Ressalte-se que a LDB veio para redesenhar o sistema educacional brasileiro da creche à universidade. Relativamente às pessoas com deficiência, inovando e cuidando, mesmo que sem a ênfase que merece, do que ela ainda chamou de *educação especial,* terminologia incompatível com a Carta Maior. Para a época de sua edição, trouxe inovação ao introduzir em seu Capítulo V os direitos à educação dos *educandos portadores de necessidades especiais* (Art. 58), *preferencialmente nas escolas regulares*, e institui o dever do Estado de estabelecer os serviços, recursos e apoios necessários para garantir escolarização de qualidade para esses estudantes, assim como estabelece o dever das escolas de responderem a essas necessidades, desde a educação infantil (BRASIL, 1996).

Em seu Inciso III do Artigo 4º, a LDB atribui ao Estado o dever de garantir a gratuidade, preferencialmente na rede regular de ensino, do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Aqui se assegura a transversalidade do atendimento educacional às pessoas com deficiência, também referenciada no Art. 3º da Resolução nº 4/2009 (BRASIL. MEC/CNE, 2009), representada na ilustração abaixo, obtida do documento elaborado pela UNESCO *Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva – América Latina, Regiones Andina y Cono Sur (Brasil,* 2007, p.9):



Fonte: UNESCO: *Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva – América Latina, Regiones Andina y Cono Sur*

Além disso, a LDB destina capítulo próprio para estabelecer as diretrizes para a Educação Especial. Inicia com o Artigo 58, já citado, que define o que se entende por educação especial, para os efeitos da própria Lei, "a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação". Complementando o conceito e dando a entender que a educação especial se dá em sala de aula comum a todos, estipula nos parágrafos 1º ao 3º desse Artigo:

> § 1º Haverá, quando necessário, serviços de **apoio especializado**, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
> § 2º O atendimento educacional será feito em classes, **escolas ou serviços especializados**, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, **não for possível a sua integração nas classes comuns** de ensino regular.
> § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na **faixa etária de zero a seis anos**, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

O Artigo 59 se incumbe de relacionar as garantias que os sistemas de ensino darão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

> I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
> IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
> V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

Para finalizar e assegurar o atendimento aos educandos com deficiência na rede pública de ensino no país, em qualquer das esferas de governo, a LDB determina a adoção, pelo poder público, "como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino" (Parágrafo Único do Artigo 60), independentemente do apoio financeiro, previsto no *caput* do mesmo artigo, que o Poder Público poderá oferecer às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

2.3.2 Regulamentando a LDB para assegurar a prática da inclusividade educacional

Como se viu, a LDB é o instrumento normativo destinado a tratar do sistema educacional como um todo, incluindo princípios gerais, finalidades, recursos financeiros e regras para a formação para a carreira dos profissionais do setor. Seu Capitulo V do Título V trata da educação especial como modalidade de educação escolar para educandos "portadores de necessidades especiais". Para regulamentar esse dispositivo da LDB, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), instituiu em 2001 as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica***.** Além de regulamentar a LDB, essas

diretrizes nacionais orientam os sistemas educacionais acerca da educação de aluno(a)s com “necessidades educacionais especiais” na sala comum das escolas da rede regular e oferecem subsídios para a constituição das diversas modalidades de atendimento (atendimento especializado, hospitalar e domiciliar) ao estudante com deficiência.

Em seu Art. 2º, as Diretrizes Nacionais estabelecem que:

> Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL. MEC, 2001, Art. 2º).

Essas Diretrizes Nacionais do CNE definem os estudantes que têm necessidades educacionais especiais como aqueles que têm dificuldades acentuadas de aprendizagem, associadas ou não à deficiência; os que têm dificuldades de comunicação e expressão; e aqueles que têm grande facilidade de aprendizagem (altas habilidades/superdotação), garantindo a todos o direito à matrícula em classes comuns da educação regular e o direito ao atendimento educacional especializado.

Destaque especial há que se atribuir ao Artigo 4º das Diretrizes Nacionais, que estipula situações singulares a serem consideradas pela educação especial, devendo pautar-se em princípios éticos, políticos e estéticos com vistas a assegurar:

> I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;
>
> II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;
>
> III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos. (MEC, 2001, Art. 4º)

O Artigo 8º relaciona um elenco de deveres que as escolas da rede regular de ensino precisam “prever e prover organização de suas classes comuns”, como se verá nos itens próprios do Capítulo IV.

Com esses e outros dispositivos, as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* definem as regras para que as escolas se instrumentalizem adequadamente para recepcionar e manter em salas de aula alunos com necessidades especiais, em situação de, tanto quanto possível, igualdade de aprendizagem e integração social de que dispõem todos os outros alunos.

Em 2009, também o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), editou as *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial,* aprovadas pela Resolução nº 4/09, determinando que

> Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL. MEC/CNE, 2009, Art. 1º).

Em 2011, pelo Decreto nº 7.611/11, o Governo Federal elaborou diretrizes para a ação do Estado na educação especial*,* confirmando o arsenal legal vigente, como se vê pela leitura do seu Artigo 1º, que estipula as seguintes diretrizes para a efetivação do dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial:

> I - garantia de um sistema educacional inclusivo **em todos os níveis**, **sem discriminação** e com base na **igualdade de oportunidades**;
> II - aprendizado ao longo de toda a vida;
> III - **não exclusão** do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
> IV - garantia de **ensino fundamental gratuito e compulsório**, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

> V - **oferta de apoio** necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
> VII - oferta de educação especial **preferencialmente na rede regular de ensino**; e
> VIII - **apoio técnico e financeiro** pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011, Art. 1º, grifos nossos)

Por esse Decreto, editado com vistas a garantir o pleno acesso à escola e a participação dos estudantes em salas de aula comuns, fica assegurado o atendimento educacional especializado integrado na proposta pedagógica da escola, o envolvimento e a participação da família, o atendimento às necessidades específicas das pessoas com deficiência, assim como a articulação com as demais políticas públicas. Diante da sua abrangência, há que se deduzir que esse Decreto possui caráter decisivo como instrumento definidor das políticas públicas de inclusividade das pessoas com deficiência à educação no Brasil.

Aqui se observa quão abrangentes e ao mesmo tempo específicas são as diretrizes nacionais na definição das regras para a garantia do acesso e a permanência das pessoas com deficiência à educação regular, estipulando as condições para a observância das diferenças e atribuindo condições de tratamento adequado aos que apresentarem características que os impeçam do desenvolvimento no mesmo ritmo da maioria.

Assim, pelas disposições da LDB, das Diretrizes editadas pelo CNE e das diretrizes provenientes do Decreto nº 7.611/11, pode-se concluir que, na forma concebida, a organização e a prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos alunos e as diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos. Nessa perspectiva, os serviços educacionais especiais, embora diferenciados, não podem desenvolver-se isoladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global de educação.

2.4 NORMATIVOS BRASILEIROS PARA A INCLUSIVIDADE: INTEGRAÇÃO SOCIAL E EXERCÍCIO DOS DIREITOS BÁSICOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Em decorrência do movimento legislativo e definidor de diretrizes para a inclusividade discutidos no item anterior, foi criado no Brasil um emaranhado de leis, decretos, resoluções, portarias e outros tipos de regulamentos a respeito dos direitos das pessoas com deficiência à educação, editados com vistas a assegurar os direitos dessas pessoas à educação inclusiva. Além das diretrizes nacionais, então, tratadas anteriormente, este item trata da legislação federal editada para assegurar direitos das pessoas com deficiência a um convívio social harmônico e, em especial, à educação inclusiva, como instrumento regulamentador do normativo constitucional federal.

O primeiro instrumento de regulamentação, a Lei Federal nº 7.853/89 – juntamente com o Decreto nº 3.298/99, que a regulamenta – assegura às pessoas com deficiência a sua integração social e o pleno exercício, por esse grupo social, dos direitos básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, incluindo o direito à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer e à previdência social.

Pelo Artigo 2º dessa Lei, é responsabilidade do Poder Público e seus órgãos

> [...] 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, Art. 2º).

O Inciso I do Parágrafo único do Artigo 2º define os deveres do Estado em relação ao “tratamento prioritário e adequado” a ser dispensado às pessoas com deficiência na área da educação, que, para tanto, deverá implementar as seguintes medidas:

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

No âmbito educacional, especificamente, essa lei reforça os direitos da criança e do jovem com deficiência à educação, quando estabelece como crime quem

> [...] recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de um aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta. (BRASIL, 1989, Art. 8º, inciso I).

Essa lei, como se vê, veio para regulamentar o dispositivo constitucional relativo aos direitos humanos das pessoas com deficiência, constituindo-se em importante instrumento de políticas públicas de âmbito nacional.

Para regulamentar a Lei nº 7.853/89, em 1999 foi editado o Decreto nº 3.298, dispondo sobre a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, que, mediante princípios de respeito, igualdade de oportunidades e pleno exercício dos direitos básicos às pessoas com deficiência, define a transversalidade da educação especial a todos os níveis e modalidades de ensino, mediante a matrícula compulsória em cursos regulares de escolas públicas e privadas. Além disso, enfatiza a ação estatal para a educação especial complementar ao ensino regular e assegura o acesso de aluno portador de

deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo.

Assim, a Lei nº 7.853/89 e seu decreto regulamentador marcaram o início de uma série de medidas legislativas de proteção dos direitos à educação inclusiva durante as décadas que os sucederam. A década de 1990 é marcada por importantes definições de políticas públicas para a defesa dos direitos humanos, especialmente os das pessoas com deficiência, como se verá adiante, que viriam para nortear as ações de governo daí em diante.

Publicado em 1990, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), aprovado pela Lei nº 8.069/90, é o instrumento de regulamentação e ratificação da *Convenção dos Direitos da Criança* (ONU, 1989). O Estatuto prioriza a criança e o adolescente e estabelece os direitos e os deveres do Estado para com todas as crianças e jovens brasileiros, especialmente em relação à proteção contra a discriminação, violência e opressão, conforme preconiza seu Artigo 5º:

> Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 1990, Art. 5º).

Ao tratar especificamente das pessoas com deficiência, o Estatuto ressalta em seu Artigo 53 que elas deverão ser atendidas, preferencialmente, no sistema regular de ensino. O Artigo 55 determina que “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Igualmente importante, a *Política Nacional de Educação Especial*, publicada em 1994, trouxe orientação para o processo de “integração instrucional” que, caracterizando movimento manifestamente contrário à educação inclusiva, condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19).

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, por seu turno, elaborados pelo Ministério da Educação e publicados em 1998, constituem importante instrumento para as adaptações nos currículos escolares e fornecimento das estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.

Em continuidade aos esforços para assegurar direitos das pessoas com deficiência, agora em relação às facilidades no atendimento ao público, a década de 2000 é inaugurada pela edição da Lei nº 10.048/2000, que garante às pessoas que apresentem condições desfavoráveis, incluídas as com deficiência, atendimento prioritário em filas de repartições públicas, empresas concessionárias de serviços públicos e instituições financeiras, bem como tratamento especial em transporte coletivo e a obrigatoriedade de adequação das normas de construção em locais de uso público, com vistas a facilitar o acesso e uso desses locais pelas pessoas com deficiência.

Editada também em 2000, a Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098/2000)[7] veio para atender a uma demanda histórica dos movimentos sociais defensores dos direitos das pessoas com deficiência: trata da acessibilidade ao meio físico (edifícios, vias públicas, mobiliário, equipamentos urbanos, etc.), aos sistemas de transporte, de comunicação e informação e de ajudas técnicas. Tal lei representa um passo decisivo para a inclusão de crianças, jovens, adultos e idosos com deficiência ou mobilidade reduzida nas várias esferas da vida humana, incluindo escola, serviços de saúde, mercado de trabalho, lazer, turismo e acesso à cultura.

Na sequência dos fatos, em 2001 foi reconhecido pelo Decreto Federal nº 3.956/01 o texto da *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência* (a *Convenção da Guatemala*). Instituída em 28 de maio de 1999, essa Convenção determina a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas "portadoras de deficiência" e o favorecimento pleno de sua integração à sociedade. Define a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, ou em seus antecedentes, consequências ou percepções, que impeçam

[7] As Leis nº 10.048/2000 e 10.098/2000 foram regulamentadas pelo Decreto nº 5.296/2004 para assegurar, especificamente às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, condições de acessibilidade e prioridade de atendimento nos órgãos da administração pública direta, indireta e fundacional, as empresas prestadoras de serviços públicos e as instituições financeiras.

ou anulem o reconhecimento ou exercício, por parte das pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

A edição desse Decreto de ratificação propôs-se a deixar clara a vedação de tratamento desigual por causa de deficiência, fato não solucionado pela LDB. Por esse dispositivo legal, o acesso ao ensino fundamental é um direito humano, não sendo permitido manter alunos unicamente em escolas ou classes especiais, direitos já assegurados nos termos da Convenção de Guatemala e da Constituição Federal de 1988.

2.5 AVANÇOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE INCLUSIVIDADE NA PRIMEIRA DÉCADA DO MILÊNIO POR MEIO DE PLANOS E PROGRAMAS DE GOVERNO

A primeira década após a promulgação da Carta Magna brasileira e edição da Lei nº 7.853/89 marcou, como se viu, o esforço do Estado em firmar as bases legais para a garantia dos direitos humanos, e especificamente das pessoas com deficiência. A década de 2000, por sua vez, se fez mais veemente em inciativas de implementação do que antes foi determinado pelos normativos legais. Nessa década, várias iniciativas governamentais de âmbito federal foram adotadas com vistas à implementação das políticas públicas de educação inclusiva, incluindo o planejamento de curto e médio prazos, mediante a concepção de planos, programas e ações de governo para a sustentação dos normativos vigentes.

Em 2001 foi elaborado o *Plano Nacional de Educação* para reger a educação brasileira na primeira década do milênio, em 2003 o *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, em 2004 o documento *Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular* (este elaborado pelo Ministério Público Federal - MPF), em 2005 o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2005* e em 2007 o *Plano de Desenvolvimento da Educação* aliado aos Programas *Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social na Escola, de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais,* e de *Formação Continuada de Professores na Educação Especial*.

Além desses programas de governo, em 2007, foi assinado o Decreto nº 6.094/07 para nortear a implementação do *Plano de Desenvolvimento da Educação* e em 2008 foi lançada a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.*

Todas essas iniciativas de governo serão a seguir tratadas individualmente, a fim de elucidar a questão dos avanços verificados nos anos iniciais do segundo milênio.

Planejando as ações de governo para os dez primeiros anos do novo milênio, o Governo Federal aprovou o *Plano Nacional de Educação* (PNE) 2001-2010, mediante a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. O PNE explicitou a responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na implementação de sistemas educacionais que assegurassem o acesso e a aprendizagem significativa a todos os alunos. À época de sua elaboração, reconheceu, em seu item 8 – "Educação Especial", que

> Apesar do crescimento das matrículas, o déficit é muito grande e constitui um desafio imenso para os sistemas de ensino, pois diversas ações devem ser realizadas ao mesmo tempo. Entre elas, destacam-se a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento nas novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado [...] (BRASIL, 2001, p.55)

E destacou que "o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana" (BRASIL, 2001, p.55).

Para redução do déficit na oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, o PNE estabeleceu 28 objetivos e metas destinados a suprir a deficiência (BRASIL, 2001, p. 60 a 62), a serem perseguidos de 2001 a 2010, período de sua vigência. As metas do PNE para o período tratam, em síntese, da criação e implementação de programas educacionais em todos os municípios brasileiros, em parceria com setores de saúde e de

assistência social, com vistas à ampliação da oferta de atendimento da educação infantil à qualificação profissional dos alunos; de ações preventivas aos deficientes visuais e auditivos; da generalização do atendimento na educação infantil e no ensino fundamental; do atendimento em classes e escolas especiais; do atendimento preferencial na rede regular de ensino; e da educação continuada dos professores em instituições de ensino superior.

O *Plano Nacional de Educação* tratou da educação como um todo, em todas as etapas e modalidades. Para cuidar especificamente da educação para as pessoas com deficiência, o Governo Federal, mais especificamente a, à época, Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação, iniciou em 2003 o *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. Esse Programa trouxe diretrizes para a garantia do direito à diversidade, dentre as quais a de “disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (Brasil, 2006, p. 1).

O princípio que fundamenta o Programa, com vistas a transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, é o da "garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino" (Brasil, 2006, p. 1). Para tanto, preconiza um amplo processo de formação e capacitação de gestores e educadores dos municípios brasileiros e, assim, garantir o direito de acesso de todos à escolarização.

Com o intuito de disseminar os conceitos e diretrizes internacionais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da participação de alunos com e sem deficiência em turmas comuns do ensino regular, em 2004 o Ministério Público Federal (2004, p. 4) editou o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular* com a proposta de apresentar “um referencial para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, organizados para atender o conjunto de necessidades e características de todos os cidadãos”.

O trabalho foi fruto de debates entre vários profissionais das áreas jurídica e pedagógica, além de pessoas atuantes em Organizações Não Governamentais, com o objetivo de “divulgar os conceitos mais atuais e adequados às diretrizes mundiais de inclusão da pessoa com deficiência na área educacional”. (MPF, 2004,

p. 5). O enfoque em crianças e adolescentes com deficiência encontra razões no fato de essas pessoas em idade escolar serem consideradas as mais vulneráveis quando se trata de adaptações arquitetônicas e pedagógicas das escolas em geral. Com a publicação desse documento, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão do Ministério Público Federal oferece importante contribuição em defesa de uma educação capaz de “acolher a TODAS (sic) as pessoas [...] sem preconceitos de qualquer natureza e sem perpetuar as práticas tradicionais de exclusão, que vão desde as discriminações negativas, até uma bem intencionada reprovação de uma série para outra.” (MPF, 2004, p. 5).

Em 2005, em ação conjunta da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, dos Ministérios da Educação e da Justiça e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), é lançado o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, cujos objetivos contemplam, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolvem ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

Ainda em 2005, foram institucionalizados pelo Ministério da Educação, em todos os estados e no Distrito Federal, os *Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S*, o que levou à organização de centros de referência para cuidar das altas habilidades/superdotação como atendimento educacional especializado, orientar as famílias e promover a formação continuada dos professores. Essa iniciativa foi adotada para organizar a política de educação inclusiva em âmbito nacional e assim assegurar o atendimento aos alunos com deficiência na rede pública de ensino em todas as unidades da federação.

Em 2007, o Ministério da Educação lança o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), cujo intuito estabelece “a educação como eixo central do desenvolvimento nacional”, concebida em modelo sistêmico e voltada para contribuir para a “socialização e a formação crítica dos indivíduos, estimulando seu protagonismo e autonomia”. (BRASIL. MEC, 2007). O PDE atribui tratamento privilegiado ao tema da educação inclusiva, mediante a criação de dois programas de governo:

a) *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*;

b) *Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial*.

Além desses programas, o PDE preconiza ações voltadas para a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Beneficio de Prestação Continuada (BPC).

O BPC constitui uma ação interministerial que envolve os ministérios da Educação, da Saúde e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, além da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, em parceria com Municípios, Estados e Distrito Federal. Consiste em benefício individual, que assegura a transferência mensal de um salário mínimo à pessoa com deficiência. Seu objetivo consiste em acompanhar e monitorar o acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC, de 0 até 18 anos, “por meio da articulação das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos, favorecendo o pleno desenvolvimento e participação social”.

A intenção do BPC é criar condições para o desenvolvimento da autonomia, participação social e emancipação da pessoa com deficiência. O beneficiário deve ter garantida a sua matrícula na escola da sua comunidade, trazendo entendimento aos pais de que a matrícula é um direito do seu filho e uma obrigação do sistema de ensino.

Segundo o Ministério da Educação, desde o final de 2008, os municípios que aderiram ao programa estão realizando pesquisa domiciliar para a identificação das barreiras que impedem o acesso e a permanência na escola dos alunos com deficiência, beneficiários do BPC. Segundo informações do MEC, em 2013 o programa estava funcionando “em todos os Estados, no Distrito Federal e em 2.623 municípios – 47% do total –, abrangendo 68% dos beneficiários nessa faixa etária”.

Com o objetivo de implementar o PDE, em 2007 foi editado o Decreto nº 6.094/07. Segundo consta do documento elaborado pelo Ministério da Educação em 2007, intitulado *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, esse Decreto foi editado com o intuito de estabelecer as diretrizes do *Compromisso Todos pela Educação*, fortalecendo a educação inclusiva, em especial

a garantia do acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

De acordo com esse Decreto, caberia à União Federal implementar o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*,

> em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007, caput).

Em 2008, elaborado por Grupo de Trabalho nomeado pelo MEC, o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* preconiza o direito de todos os alunos, independentemente de suas diferenças, de estarem juntos e participarem do processo de ensino-aprendizagem nas escolas do ensino regular. Esse documento apresenta relato histórico e normativo relacionado à educação especial e à educação inclusiva no Brasil, apresenta um diagnóstico da Educação Especial, e estipula as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.

As diretrizes da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008, item 4, p. 10) reforçam o conceito da transversalidade da educação especial como "uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades". Estipula como princípios a disponibilização de recursos e serviços e o atendimento educacional especializado, identificando, elaborando e organizando "recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas". Pelo lado da inclusividade, orienta para a adoção de processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

O documento prevê, ainda, a "avaliação pedagógica como processo dinâmico" que considera "tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura", assim como a atuação de professores e instrutores especializados e dotados de

conhecimentos em gestão de sistema educacional inclusivo, com vistas a “assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas”.

Merece destaque, ainda, o *Plano Nacional de Educação* (PNE) 2011-2020[8] (BRASIL. MEC, 2010, s/p), cujas metas de governo para o período de sua vigência contemplam uma em especial: a “universalização, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência [...] na rede regular de ensino”. Essa meta, de acordo com o Plano, será alcançada por meio de várias estratégias de governo, assunto que será tratado no Capítulo IV deste trabalho.

Como se pode observar por esse relato a respeito das ações do Governo Federal para a implementação das políticas públicas da educação inclusiva, os esforços para a definição de planos e programas, se levados a efeito nos moldes concebidos, não deixariam margem para que as pessoas com deficiência deixassem de ter garantida a inclusividade à educação. A verificação da veracidade dessa assertiva, no âmbito do Distrito Federal, constitui o foco do presente documento, com resultados que serão expressos no Capítulo IV.

2.6 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO DISTRITO FEDERAL: UM DEVER DO PODER PÚBLICO LOCAL ASSEGURADO TARDIAMENTE POR ATOS DE GOVERNO

Embora a Constituição Federal brasileira atual tenha determinado, em 1988, que todas as esferas de governo têm o dever de legislar sobre “proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1988, Art. 24, Inciso XIV), no que tange a políticas públicas para a educação inclusiva no Distrito Federal, não são encontrados registros importantes de iniciativas locais em defesa e garantia dos direitos das pessoas com deficiência anteriormente à Lei Orgânica local (LODF), de 1993.

Além disso, as primeiras providências para se cuidar desse direito no DF somente se deram treze anos após a promulgação da Lei magna local, quando, em

[8] O PNE 2011-2020 (Projeto de Lei nº 8.035/10 (origem) / Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 103/12) somente foi sancionado pela Presidência da República em 25 de junho de 2014, depois de uma demora de mais de quatro anos no Congresso Nacional.

2006, realizou-se a *II Conferência Distrital de Defesa da Pessoa com Deficiência.* Embora essa *Conferência* tenha trazido conclusões nada animadoras em relação à situação da região nesse campo, as investidas do governo local para a inclusividade tomaram impulso a partir dela. Há que se ressaltar, no entanto, que os instrumentos norteadores da educação inclusiva no DF se resumem, além dos dispositivos constitucionais e legais da república, na *Lei Orgânica do Distrito Federal*, em um Capítulo do *Estatuto do Portador de Necessidades Especiais* (Lei Distrital nº 3.939/07), em um Capítulo da *Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência* (Lei nº 4.317/09), em um Capítulo da Resolução nº 1/2012-CEDF, na *Estratégia de Matrícula* de 2013 e 2014, no *Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Especial,* de 2014, e no *Plano Viver sem Limite*.

A título de informação, vale registrar que a competência para cuidar dos direitos das pessoas com deficiência à educação no âmbito do Distrito Federal é da Secretaria de Estado da Educação, que se rege por dispositivos orgânicos e legais para a gestão da inclusividade e a ela, portanto, cabe a execução das políticas públicas provenientes de atos legislativos/normativos e outros instrumentos norteadores, como os citados acima.

Este item se incumbe de apresentar esses instrumentos definidores de políticas públicas no DF para a educação inclusiva, mostrando como tem sido a ação estatal a partir da Lei Orgânica local na definição de normativos e estratégias para garantir a inclusividade de alunos com deficiência na educação.

2.6.1 A educação inclusiva sob a ótica da LODF: um mandamento constitucional esquecido por mais de uma década

Promulgada em 09 de junho de 1993, a *Lei Orgânica do Distrito Federal* (LODF), a constituição local, que à Carta Maior brasileira se sujeita, constitui a primeira iniciativa legislativa em prol das pessoas com deficiência em âmbito local, porém ainda sem resultados práticos, pois carecia de regulamentação e ações do Estado para cumprir o que determinou o Art. 232, que atribui ao Poder Público o dever de garantir “atendimento educacional especializado, em todos os níveis, aos superdotados e aos portadores de deficiência, na medida do grau de deficiência de cada indivíduo, inclusive com preparação para o trabalho” (DF, 1993, Art. 232). Em

seus parágrafos, esse mesmo artigo assegura percentual mínimo do orçamento da educação para o ensino especial gratuito, gratificação especial a profissionais das escolas públicas que atendam pessoas com deficiências e, principalmente, o parágrafo 2º assevera que

> Os serviços educacionais referidos no caput deste artigo serão **preferencialmente ministrados na rede regular de ensino**, resguardadas as necessidades de acompanhamento e adaptação, e garantidos os materiais e equipamentos adequados. (DF, 1993, s/p, grifo nosso).

No sentido de garantir os direitos das pessoas com deficiência à educação, importante salientar-se, inicialmente, que a Lei maior distrital estipula os valores fundamentais do DF, entre eles, o Inciso III do Artigo 2º, "a dignidade da pessoa humana" e no Parágrafo Único do mesmo Artigo:

> **Ninguém será discriminado** ou prejudicado em razão de nascimento, idade, etnia, cor, sexo, estado civil, trabalho rural ou urbano, religião, convicções políticas ou filosóficas, orientação sexual, **deficiência física, imunológica, sensorial ou mental**, por ter cumprido pena, nem por qualquer particularidade ou condição, observada a Constituição Federal. (DF, 1993, s/p, grifo nosso).

A LODF define em seu Art. 221 o que pode ser traduzido como um "direito de todos", aí se incluindo todas as pessoas, independentemente de qualquer uma das razões mencionadas no Parágrafo Único do Artigo 2º, acima citadas:

> A Educação, direito de todos, dever do Estado e da família, nos termos da Constituição Federal, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, fundada nos ideais democráticos de **liberdade, igualdade, respeito aos direitos humanos e valorização da vida**, e terá por fim a **formação integral da pessoa humana**, sua preparação para o exercício consciente da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (DF, 1993, s/p, grifo nosso).

Mais especificamente em relação aos direitos dos "portadores de deficiência", o Capítulo IX da LODF se incumbe de cuidar de direitos gerais de todas essas pessoas. Os artigos 273 a 275 trazem determinações para a garantia da "inserção na vida econômica e social e o total desenvolvimento de suas

potencialidades" (Artigo 273); do direito de acessibilidade (Artigo 274); e de linhas de crédito para as "pessoas carentes e portadoras de deficiência para aquisição de equipamentos de uso pessoal que permitam correção, diminuição e superação de suas limitações" (Artigo 275).

Especificando ainda mais, a fim de assegurar às "pessoas portadoras de deficiência" todos os direitos, incluindo, então, o da educação inclusiva, embora não assim o especificando, o Artigo 23 do *Ato das Disposições Transitórias* deixa criado o *Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência do Distrito Federal*, estipulando como sua competência a formulação de diretrizes e promoção das políticas para o setor. Vale frisar que esse dispositivo não autorizou o poder público a criar, mas de fato criou esse Conselho, no ato da publicação da LODF, que se deu em 09 de junho de 1993. Todavia, não ficou assegurada a sua atuação efetiva imediata, pois somente em outubro de 1999, foi publicado decreto designando os membros para composição do Conselho[9].

Trata a LODF, também, da responsabilidade do Poder Público pela formação de profissionais do magistério para atuação na pré-escola e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, inclusive para atuarem na educação de crianças com deficiência e, para todos os níveis, atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência. O Art. 229 cuida do tema nos seguintes termos:

> Cabe ao Poder Público assegurar a especialização de profissionais do magistério para a pré-escola e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, incluída a formação de docentes para atuar na educação de portadores de deficiência e de superdotados, na forma da lei. (DF, 1993, s/p).

Como se pode observar, a LODF é omissa em relação a, diretamente, assegurar a educação inclusiva para as pessoas com deficiência. Outrossim, nada obstante os mandamentos orgânicos distritais a respeito dos direitos das pessoas com deficiência, não se verificaram registros de ação do Estado por mais de uma

[9] Vale ressaltar o fato de que, por meio do Decreto nº 27.987, de 29 de maio de 2007, alterou-se o nome do Conselho para Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CODDED, em um ato que pode ser, smj, considerado inconstitucional, pela regra da hierarquia das leis.

década, no sentido de se levar à prática a inserção das pessoas com deficiência à sala de aula comum a todos. Somente em 2006, por ação do *Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência,* o DF despertou para a questão, dando início à definição de políticas públicas para a educação inclusiva. A partir daí iniciaram-se ações distritais para regulamentação do tema. O próximo item se incumbe de mostrar as ações legislativas e orientadoras distritais após a longa inércia estatal.

2.6.2 A II Conferência Distrital de Defesa da Pessoa com Deficiência quebra a inércia distrital e desperta o poder público para cuidar dos direitos das pessoas com deficiência no âmbito da educação

Diante do que se viu acima, mais uma vez há que se asseverar a inobservância, por mais de uma década, do dispositivo constitucional federal (BRASIL, 1988, Art. 24, Inciso XIV), que determinou às esferas de governo legislar sobre a "proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência".

A despeito da inércia do poder público distrital para a educação inclusiva, a *II Conferência Distrital de Defesa da Pessoa com Deficiência* representou importante primeiro passo para o empreendimento de ações legislativas em defesa dessa minoria. Logo no primeiro dia útil do ano seguinte à Conferência, foi instituído o *Estatuto do Portador de Necessidades Especiais,* aprovado pela Lei Distrital nº 3.939, de 02 de janeiro de 2007. Esse Estatuto veio para, conforme seu Artigo 1º:

> [...] assegurar, no âmbito do Distrito Federal, a integração social e o pleno exercício dos direitos individuais e coletivos das pessoas acometidas por limitações físico-motoras, mentais, visuais, auditivas ou múltiplas que as tornem hipossuficientes para a regular inserção social. (DF, 2007, Art. 1º)

A edição do Estatuto constitui a medida adotada para cumprir mandamento Constitucional relacionado aos deveres do Estado e da sociedade para com as pessoas com deficiência. Assim define seu Art. 4º:

> [...] É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar, às pessoas portadoras de necessidades especiais, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à habitação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, ao trabalho, ao transporte, ao acesso às edificações públicas, à seguridade social, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (DF, 2007, Art. 4º)

O objetivo do Estatuto, de acordo com seu Artigo 6º, consiste em assegurar às pessoas com deficiência o acesso aos serviços de que necessitem, mediante ações de instituições públicas ou privadas destinadas à prevenção e eliminação das causas das deficiências e à inclusão social.

O Artigo 7º do Estatuto traz diretrizes destinadas aos agentes públicos ou privados promotores dos direitos das pessoas com deficiência, destacando-se para o contexto do presente trabalho, embora não diretamente assegurando a educação inclusiva, as de número I e II:

> I– estabelecer mecanismos que acelerem e favoreçam o desenvolvimento das pessoas portadoras de deficiência;
>
> II – adotar estratégias de articulação entre órgãos públicos e entidades privadas, bem como com organismos internacionais e estrangeiros, para a implantação das políticas de integração das pessoas portadoras de necessidades especiais. (DF, 2007, Art. 7º)

Especificamente em relação ao acesso à educação, o Estatuto torna compulsória a matrícula e a inclusão escolar, desde a pré-escola, de pessoas com deficiência em estabelecimentos de ensino regular e a oferta de educação especial ao educando com deficiência internado em hospitais por prazo igual ou superior a um ano. Como que para dar resposta às recomendações da *II Conferência Distrital de Defesa da Pessoa com Deficiência* e no intuito de assegurar a educação inclusiva, o Artigo 21 estipula um conjunto de medidas a serem viabilizadas pelos órgãos e entidades da Administração Pública responsáveis pela educação no DF. Dentre as medidas, há que se destacar a garantia de acessibilidade, a transversalidade da educação especial, a obrigatoriedade e gratuidade de matrícula nas escolas públicas e garantia de acesso dos alunos com necessidades especiais a todos os benefícios conferidos aos demais educandos. Define, também, a multiprofissionalização de equipe para atuação em sala de aula e orientações

pedagógicas individualizadas, quando recomendável. Além disso, o Artigo 27 do Estatuto determina a instalação de pelo menos uma escola equipada para o atendimento à educação especial em cada Região Administrativa do Distrito Federal.

Dois anos após a edição do Estatuto, foi instituída a *Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência*, aprovada pela Lei nº 4.317, de 09 de abril de 2009, que também consolida as normas de proteção a essas pessoas. Concebe a educação como um "direito fundamental da pessoa com deficiência e será prestada visando ao seu desenvolvimento pessoal, a qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício da cidadania" (DF, 2009, Art. 33).

Em seu Art. 34, essa Lei atribui ao Poder Executivo do Distrito Federal, à família, à comunidade escolar e à sociedade assegurar a educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão escolar. Além disso, assegura à família ou ao representante legal do aluno com deficiência o direito de optar[10] pela frequência às classes comuns da rede de ensino, assim como ao atendimento educacional especializado.

Além disso, essa Lei atribui à Secretaria de Estado da Educação a competência de, na educação básica (dentro da qual está o foco do nosso trabalho):

> assegurar a matrícula de todos os alunos com deficiência nas unidades de ensino mais próximas de sua residência, bem como a adequação das escolas para o atendimento de suas especificidades, em todos os níveis e modalidades de ensino [...] (DF, 2009, Art. 37).

Nesse mesmo Artigo, essa Lei define uma série de medidas a serem adotadas pela Secretaria Estadual de Educação para auferir os resultados da competência a ela atribuída, dentre as quais, a obrigatoriedade de oferta e gratuidade do ensino, a garantia de transporte escolar coletivo adaptado aos alunos

[10] Esse dispositivo da Lei, ao facultar à família optar pelas classes comuns, incita os pais de crianças e adolescentes com deficiência à comodidade de matricular seus filhos em salas de ensino especializado, estimulando a segregação e, consequentemente, a não inclusão.

com deficiência, a acessibilidade, a adequação curricular, a oferta de material didático e equipamentos adequados e a formação e qualificação de profissionais[11].

O mais recente ato legal distrital para o sistema de ensino local – concebido para regulamentar, em âmbito local, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Resolução nº 1/2012 do Conselho de Educação do DF (CEDF) estabelece em seu Art. 42 os seguintes meios a serem utilizados para o atendimento educacional especializado na educação especial:

> I - programas de educação precoce;
> II - classes especiais;
> III - programas de inclusão em classes comuns, em instituições educacionais de ensino regular;
> IV - salas de recursos em instituições educacionais de ensino regular para estudantes com surdocegueira, deficiência auditiva, visual, intelectual e física, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
> V - centros de ensino especial;
> VI - programas educacionais realizados em hospitais, clínicas ou domicílios;
> VII - programas de educação profissional em oficinas pedagógicas, cooperativas de trabalho, núcleo cooperativo ou núcleo ocupacional;
> VIII - programas itinerantes de atendimento educacional especializado;
> IX - programas de atendimento aos estudantes com transtornos funcionais específicos;
> X - atendimento curricular específico para deficientes auditivos e visuais;
> XI - parcerias com instituições organizacionais não governamentais especializadas. (DF/CEDF, 2012, Art. 42)

Importante registrar que essa mesma Resolução nº 01/2012 - CEDF traz em seu Capítulo IV os postulados para a garantia de uma prática educacional democrática para as pessoas com deficiência. O Art. 45 da Resolução assegura a estruturação curricular e pedagógica, mediante a observância de aspectos relacionados a

> I - introdução ou eliminação de conteúdos, considerando a condição individual do estudante;
> II - modificação metodológica dos procedimentos, da organização didática e da introdução de métodos;
> III - flexibilização da carga horária e da temporalidade, para desenvolvimento dos conteúdos e realização das atividades;

[11] Embora não tenha interesse neste foro, vale citar que o Artigo 39 da Lei nº 4.317/99 define medidas similares para as escolas privadas, assegurando atendimento adequado às pessoas com deficiência também por parte dessas escolas.

> IV - avaliação e promoção com critérios diferenciados, em consonância com a proposta pedagógica da instituição educacional, respeitada a frequência obrigatória. (DF/CEDF, 2012).

Além dos dispositivos legais do DF mencionados acima para a educação inclusiva, não se poderia omitir nesse foro, documento elaborado pela Coordenação de Educação Inclusiva da Secretaria de Estado da Educação do DF, o *Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Especial* (DF, 2014). Esse documento constitui o instrumento básico, no âmbito do Distrito Federal, para a concepção de um currículo adequado para a inclusividade, dedicado à "atenção à diversidade da comunidade escolar". De acordo com o documento, a Secretaria de Estado da Educação tem envidado esforços para garantir a educação inclusiva, mediante ações e políticas "subsidiadas pelo caráter multifuncional, diversificado e extensivo de atendimento educacional especializado", com ênfase à "flexibilização curricular e à dimensão de temporalidade, para a integralização de aprendizagens, a fim de tornar o sistema público mais inclusivo." (DF, 2014, p. 10). Esse *Currículo em Movimento,* nas palavras da equipe responsável pela sua elaboração, constitui o documento essencial para "a escola orientar-se na implementação e bom desempenho dos aprendizados inclusivos [...] em defesa do direito de todos alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação" (DF, 2014, p. 8 e 10). Consiste, então, em importante instrumento de definição de políticas públicas para a inclusividade.

Também se constitui em importante instrumento definidor de políticas públicas para a educação inclusiva a *Estratégia de Matrícula* do Distrito Federal, que, normatizando "o processo de matrícula na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal para o ano letivo subsequente" define importantes diretrizes anuais com vistas a promover o adequado atendimento às necessidades dos estudantes das escolas locais e, em especial, aqueles com deficiência. Segundo a *Estratégia de Matrícula* de 2014 (DF, 2013b, p. vii), o documento constitui um conjunto de ações articuladas "com vistas a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes, com qualidade, no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a plena formação de nossos estudantes como cidadãos." Esse documento de 2014 define todas as regras para a matrícula e a distribuição dos estudantes na várias classes do ano escolar da rede pública do DF, em todas as etapas e modalidades da

educação básica. Para a modalidade “Educação especial na perspectiva da educação inclusiva”, o documento estabelece que

> A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, modalidade de ensino ofertada nas Unidades Escolares, em articulação com os Centros de Ensino Especial, conforme a Lei nº 3.218, de 5 de novembro de 2003, e o Decreto nº 7.611, de novembro de 2011, é garantida aos estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), que compreende: Autismo, Transtorno de Rett, Transtorno de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação, com Altas Habilidades/Superdotação, Deficiência Física, Sensorial (Visual, Auditiva e Surdocegueira), Intelectual e Múltipla. (DF, 2013b, p. 10)

Merece destaque, ainda, a adoção, pelo Distrito Federal, para a sua esfera de governo, do *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite* do Governo Federal (aprovado pelo Decreto Federal nº 7.612/11). Para tanto, o DF editou documento próprio com o título *Plano Viver sem Limite - Plano Distrital de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência*, instituído pelo Decreto Distrital nº 34.194/13. O *Plano Viver sem Limite* do DF tem por finalidade promover o “exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência no DF”, nos termos da *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* e seu Protocolo Facultativo. Esse Plano de governo pretende garantir um sistema educacional inclusivo e assegurar a acessibilidade como eixo transversal de todas as ações propostas.

Esses são, então, os instrumentos normativos e orientadores para a educação inclusiva no DF. Como se pode ver pelos enunciados, mesmo que depois de uma espera de dezoito anos após a determinação da Constituição Federal de 1988, as pessoas com deficiência em idade escolar do DF tiveram o direito à educação inclusiva assegurado por dispositivos legais e atos normativos instituídos formalmente a partir de 2006.

A título de conclusão do presente capítulo, há que se refrisar a extensão dos normativos nacionais e distritais sobre os direitos das pessoas com deficiência à Educação, além dos tratados e acordos internacionais ratificados pelo Brasil. Não obstante essa gama de textos legais e atos de governo, cabe nessa seara dos

direitos humanos citar o alerta de Ross em relação à visão ingênua em relação à crença de que postulados formais por si sós garantam a prática e a igualdade de direitos; para ele, “o mero direito jurídico não produz o novo sujeito político, não materializa formas organizativas, não expressam necessidades nem institucionaliza bandeiras de lutas e resistências” (ROSS, 1998, p. 68).

Ainda merece ser citada passagem de Santos em que afirma “o momento que estamos vivendo não é mais de alongar as resoluções, as leis, as portarias, mas de trabalhar com a práxis” (SANTOS, 2002, p. 32).

Vale mencionar, ainda, que relatório do Banco Mundial (BID) acentua que o avanço na legislação deveria representar um impulso na inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas educacionais, assim como – se considerados os textos legais – o acesso, a permanência e o sucesso escolar de alunos e alunas com deficiência deveriam estar representados no panorama educacional atual. Todavia, apesar de todo o arsenal legislativo, a realidade e os dados disponíveis revelam que, para a grande maioria da população, as leis e os procedimentos legais não são conhecidos e, consequentemente, “os direitos das pessoas com deficiência continuam sendo violados de inúmeras formas.” (BANCO MUNDIAL, 2003, s/p)

Observa-se, então, que, embora a educação inclusiva venha sendo respaldada por marcos normativos importantes e, ainda que os avanços sejam notórios, ainda há grandes desafios a se transpor. Como se verá nos próximos capítulos, ainda se encara a educação inclusiva como modalidade alternativa e atribui-se às salas de educação especial a competência para matrícula das pessoas com deficiência. Há que se empreenderem esforços para fazer com que os ideais registrados nos normativos legais e nos planos de governo se coadunem com a prática da educação inclusiva, incluindo setores da sociedade e famílias e, também, se repensem os modelos curriculares e se invistam na preparação do corpo técnico e docente das escolas para a inclusividade.

Como se pode observar pelos relatos constantes deste e do Capítulo II do presente trabalho, se levadas a efeito as políticas públicas nos moldes concebidos, não se deixaria margem para que as pessoas com deficiência deixassem de ter garantida a inclusividade à educação. A fim de aferir os resultados da ação distrital na implementação dessas políticas públicas, o Capitulo IV do presente trabalho mostrará como se encontra, na prática, a observância dos normativos e planos de

governo no ensino fundamental público do DF, mediante informações obtidas por análise documental e pelas respostas ao questionário aplicado junto às Coordenações Regionais de Ensino do DF (CRE). Mas antes, o Capítulo III traz reflexões com o pensamento de Norberto Bobbio e Hanna Arendt a respeito das políticas públicas relativas à educação inclusiva, como meio de proporcionar referencial teórico para o embasamento da pesquisa.

CAPÍTULO III
POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS E EXERCÍCIO DA CIDADANIA: REFLEXÕES COM BOBBIO E ARENDT

Conforme exposto anteriormente, a positivação dos direitos das pessoas com deficiência à educação inclusiva no Brasil é extensa e o que ainda há de se cuidar é da efetivação da inclusividade. Já não há mais que se falar em fundamentação desses direitos no ordenamento jurídico, mas sim de implementá-los nas práticas pedagógicas, logísticas e funcionais das escolas. Diretrizes e programas de governo deverão estar direcionados rumo à facilitação do acesso e permanência das crianças e adolescentes nas instituições de ensino, imbuídos da garantia dos direitos preconizados na legislação. Nesse sentido, Bobbio (2004, p.26) afirma que “Com efeito, pode-se dizer que o problema do fundamento dos direitos humanos teve sua solução na Declaração Universal dos Direitos do Homem [...]”. Aqui, no entanto, estendendo a visão de Bobbio para alcançar os dias atuais, pode-se afirmar que os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, mais especificamente no Distrito Federal, foram garantidos pela Constituição de 1988, pela legislação complementar, tanto federal quanto distrital, e pelas diretrizes advindas do Governo Federal.

Pode-se asseverar, portanto, que a inclusão das pessoas com deficiência à educação na atualidade é um processo que decorre da lei e ninguém pode ser excluído da escola regular sob qualquer alegação da sociedade ou de autoridades. Há que se considerar e por em prática o que defende Fávero (2006, p. 254) a esse respeito: “[...] ninguém, conscientemente, nega às pessoas com deficiência o direito à educação”. Este é um direito garantido nacional e internacionalmente. Em se tratando de tema devidamente positivado no ordenamento jurídico brasileiro, o Estado e a sociedade têm por obrigação zelar pelo seu cumprimento.

Dessa forma, as políticas públicas educacionais devem compor e guardar conformidade com o ordenamento jurídico, assim como conduzir a ação pública com vistas a assegurar o pleno acesso e as condições de equidade no sistema de ensino. Em sendo obrigação amparada por lei, então, a inclusividade não decorre apenas de fatores morais, filosóficos ou políticos, mas também da previsão de

sanções pela inobservância do direito das pessoas com deficiência de participarem indiscriminadamente em espaços e processos comuns de ensino e aprendizagem nas escolas.

Os discursos de governo relacionados às políticas de inclusão são unânimes na proposição de um modelo de educação que respeite as diferenças e limitações e valorize as habilidades individuais dos alunos com necessidades educacionais especiais. Para atingir esse ideal, há que se empreender esforços no sentido de implementar políticas que promovam mudança social e educacional, com vistas à concepção de escolas abertas e uma sociedade livre de preconceitos e discriminação.

O presente capítulo tem por finalidade trazer uma reflexão sobre políticas públicas inclusivas, mediante uma análise multifacetada a respeito dos aspectos considerados relevantes para a inclusividade efetiva. Para tanto, serão utilizadas concepções deixadas por Norberto Bobbio e Hannah Arendt acerca da defesa dos direitos humanos.

Além disso, buscar-se-á uma aproximação com dados disponíveis sobre a realidade da inclusividade no Brasil e especificamente no Distrito Federal, de forma a demonstrar a relação e a influência dos ensinamentos dos dois pensadores políticos com as políticas públicas atuais.

3.1 CONCEPÇÕES DE POLÍTICAS PÚBLICAS: DA GENERALIZAÇÃO À ESPECIFICAÇÃO DO SUJEITO DE DIREITO NA VISÃO DE BOBBIO

Temas relacionados a políticas públicas se inserem em um amplo e complexo contexto, que decorre da diversidade de pontos de vista que as envolvem. Não constituem exceção as políticas relacionadas à educação inclusiva, razão pela qual este item se propõe a uma reflexão e compreensão a respeito do sentido, do significado e da abrangência das políticas públicas no contexto da atual realidade do exercício do direito à educação das pessoas com deficiência.

Em primeiro lugar, importante frisar que não é suficiente a concepção de uma política pública relacionada a direitos humanos no sentido formal, simplesmente referenciada nos normativos de uma nação ou nos seus planos e programas de governo. Antes, porém, conforme preconiza Bobbio (2004, p. 15), não se pode alijar do campo dos direitos o desejo político e social. Para o autor, é necessário que o maior número de pessoas, especialmente as pessoas "que detêm o poder direto ou indireto de produzir normas válidas", estejam convencidas a reconhecer os direitos e se empenhem em torná-los legítimos. Nas palavras de Bobbio:

> Partimos do pressuposto de que os direitos humanos são coisas desejáveis, isto é, fins que merecem ser perseguidos, e de que, apesar de sua desejabilidade, não foram ainda todos eles (por toda a parte e em igual medida) reconhecidos; e estamos convencidos de que lhes encontrar um fundamento, ou seja, aduzir motivos para justificar a escolha que fizemos e que gostaríamos fosse feita também pelos outros, é um meio adequado para obter para eles um mais amplo reconhecimento. (BOBBIO, 2004, p. 15)

Assim, com o reconhecimento dos direitos na forma ensinada por Bobbio se faz possível a efetivação da política pública, implementada no sentido exato da defesa dos direitos. Em se tratando da esfera educacional, o que mais importa é que se efetivem os recursos e todos os meios que possibilitem o desenvolvimento do aluno, o principal sujeito do processo.

Como se pode ver, na definição de políticas públicas, o sujeito de direito é o foco a ser defendido pelo agente público, mas sem a efetiva ação desse agente, a implementação da política não seria possível. Segundo Arendt (2000, p. 192), não se questiona a importância do discurso "como meio de comunicação e informação", mas "a capacidade humana de agir, sobretudo coletivamente, é extremamente útil para fins de autodefesa ou satisfação de interesses." Diante desse pensamento de Arendt, a ação humana em defesa dos direitos humanos determina a ação do Estado, condicionando a implementação das políticas públicas constantes dos discursos, transformando-as em efetivas práticas em favor desses direitos.

Cuidando da conceitualização, passagem de Bobbio (1998, p. 954) se faz elucidativa nesse contexto; segundo ele, o termo "política" tem origem na *pólis (politikós)* e envolve "tudo o que se refere à cidade e, consequentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social". Para Bobbio, Aristóteles trouxe na sua obra *Política* os primeiros ensaios relacionados à "natureza, às funções e à

divisão do Estado e sobre as várias formas de Governo". Como primeiro tratado sobre o tema, a obra de Aristóteles influenciou a expansão do termo "política [...] com a significação mais comum de arte ou ciência do Governo, isto é, de reflexão, não importa se com intenções meramente descritivas ou também normativas". A evolução do significado do termo se deu desde que Aristóteles assim o definiu, assumindo o que Bobbio (1998, p. 954) concebeu como "a forma de saber mais ou menos organizado sobre esse mesmo conjunto de coisas: uma transposição não diversa daquela que deu origem a termos como física, estética, ética e, por último, cibernética."

Por outro prisma, o conceito de política pode ser associado ao de Estado, como ente dotado de poder para legislar, planejar, ordenar, atuar, proibir. Assim, o Estado se posiciona na figura definidora e implementadora das políticas, no caso as políticas públicas. Segundo Shirona (2007, p. 7), o conceito de política decorre "do poder do Estado – ou sociedade política – [...] com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras".

Focando especificamente em políticas educacionais, Barreta (2012, p. 5) considera que o conceito de política se volta para a valorização do discurso, mas também para a prática, e considerada a flexibilidade para implementação. Segundo a autora, "A política educacional só terá sentido quando democraticamente construída por uma identidade coletiva e não individual e singular."

Barreta (2012, p. 5) completa o raciocínio a respeito da ação do Estado como criador e implementador de políticas públicas, em especial na área educacional, que não podem ser fixas e imutáveis, mas que antes considerem a necessidade de oferecer "respostas a problemas da prática" escolar. Há que se conceberem, portanto, políticas de Estado em lugar de políticas de governo, "lembrando que nem tudo que serve para o Governo, serve para a escola, para a educação". Assim, segundo Barreta (2012, p. 6), "A educação não deve ser pensada de forma abstrata e a implementação das políticas educacionais são necessárias à sensibilização e à qualificação de todos os sujeitos envolvidos no processo [...]."

Importante citar, para ilustrar essa parte conceitual de políticas públicas, o apelo à evidência como modo de fundar valores a que se refere Bobbio (2004, p.

26). Evidências podem se constituir em fator determinante para a concepção de políticas públicas. Em razão do que se evidencia o contexto por ocasião da geração de atos normativos ou do planejamento governamental, ou mesmo no processo de execução dos planos e programas, é essencial que as políticas públicas se direcionem, ou se redirecionem, conforme se fizerem evidentes as necessidades ou vontades sociais, especialmente com o intuito de assegurar os direitos humanos naturais ou históricos.

E as evidências se expressam mais incisivamente sobre situações específicas, sobre problemas específicos. Segundo Bobbio (2004, p. 31), a "generalização" e a "internacionalização" do direito positivo tendem a dar lugar ao que o autor designou como "especificação". Os sujeitos titulares de direitos passam a ocupar a atenção do Estado quando da definição de políticas públicas. O abstrato sujeito 'homem'" é paulatinamente substituído pelo titular de direitos específicos, a exemplo dos casos de gênero (que deram origem aos direitos da mulher) de fases da vida (que originaram os direitos da criança ou do idoso, por exemplo), e de, nas palavras do pensador político, "diferença entre estado normal e estados excepcionais na existência humana" (a exemplo dos direitos das pessoas com deficiência física ou mental). Segundo o autor,

> [...] a passagem ocorreu do homem genérico — do homem enquanto homem — para o homem específico, ou tomado na diversidade de seus diversos status sociais, com base em diferentes critérios de diferenciação (o sexo, a idade, as condições físicas), cada um dos quais revela diferenças específicas, que não permitem igual tratamento e igual proteção. A mulher é diferente do homem; a criança, do adulto; o adulto, do velho; o sadio, do doente; o doente temporário, do doente crônico; o doente mental, dos outros doentes; os fisicamente normais, dos deficientes, etc. (BOBBIO, 2004, p. 64)

Bobbio ressalta a importância da especificação do sujeito de direito em outra passagem afirmando que

> [...] não se podem (sic) deixar de levar em conta as diferenças específicas, que são relevantes para distinguir um indivíduo de outro, ou melhor, um grupo de indivíduos de outro grupo. [...] com relação à instrução, são relevantes diferenças entre crianças normais e crianças que não são normais [...]. (BOBBIO, 2004, p. 66)

Bobbio faz citações esclarecedoras para a questão da especificação de titulares de direitos em tratados internacionais, exemplificando com a *Declaração dos Direitos da Criança* (1959), a D*eclaração sobre a Eliminação da Discriminação à Mulher* (1967), a *Declaração dos Direitos do Deficiente Mental* (1971), ao que se faz conveniente acrescentar, pela relevância em relação ao tema proposto no presente trabalho, a *Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência* (1975), a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* (1990) e a *Declaração de Salamanca* (1994).

Nesse contexto, não se poderia deixar de citar a seguinte frase de Arendt (2000, p. 189): “No homem, a alteridade, que ele tem em comum com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se singularidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres singulares”. Na especificação do sujeito de direito, as singularidades de cada indivíduo são elementos essenciais para a definição e implementação de políticas públicas. Ao Estado e, em especial aos governos, cabe atentar para a preservação dos direitos humanos de cada indivíduo, e não permitir que seja excluído do convívio social, não importa em que área ou aspecto da vida humana.

3.2 DO ISOLAMENTO À INCLUSIVIDADE: A EVOLUÇÃO PARA UM MODELO IDEAL DE ESCOLAS INCLUSIVAS

No item anterior deste trabalho foi mostrada a tendência e os esforços no sentido da especificação do sujeito de direito em detrimento da generalização. Este item procura mostrar como a formulação das políticas públicas nacionais tem-se focado na evolução para o modelo ideal de escolas inclusivas, com ênfase nas pessoas com deficiência como sujeito específico do direito ao acesso e permanência nas escolas comuns a todos.

No primeiro capítulo deste trabalho, a exposição do marco histórico demonstrou a predominância, no campo da educação especial, desde que o tema se fez presente como um campo de saber e área de atuação, do modelo médico ou clínico: as pessoas com deficiência eram tratadas como clientes. A deficiência era

considerada como doença crônica e o atendimento a essas pessoas, mesmo no campo educacional, se dava pelo viés terapêutico, com ênfase na recuperação e no controle de sintomas e nunca pelo viés da socialização, da integração e da inclusividade. Mesmo eventuais pedagogos envolvidos nos “tratamentos” adotavam uma postura clínica, em detrimento de uma ação pedagógica efetiva. Não se verificava, de fato, uma expectativa quanto ao potencial dessas pessoas em se integrarem em um ambiente acadêmico e se ingressarem na cultura da escola formal comum a todos. Segundo Glat, “A educação formal desses indivíduos não era considerada como necessária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas e/ou sensoriais severas.” (GLAT et alii, 2006, p. 3).

Consideradas portadoras de doença que as impediam de se incluírem socialmente, as pessoas com deficiência eram tratadas como dependentes e incapazes de se desenvolverem em ambiente coletivo, de maneira geral entregues aos cuidados médicos. Eram consideradas como seres que necessitavam de assistência e as políticas públicas eram incipientes em relação à integração social dessas pessoas. Esse tratamento persistiu até a década de 1970. Até essa época, os médicos representavam iniciativas isoladas com vistas à escolarização das pessoas portadoras de necessidades especiais e foram eles, então, nos dizeres de Fernandes (1999, p. 5), os primeiros a despertarem para a possibilidade da escolarização dessas pessoas. Assim, segundo a autora, os médicos se anteciparam aos educadores para a identificação da necessidade de escolarização dessas pessoas, consideradas até então como uma clientela que era tratada “misturada” em instituições especializadas. Glat (et alii, 2006, p. 3) completa a assertiva ampliando a ação dos médicos para a ação das instituições médicas e afirmando que o trabalho dessas instituições “era organizado com base em um conjunto de terapias individuais: fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psiquiatria, pedagogia terapêutica, terapia ocupacional, entre outras.” O que se idealizou a partir dessa consciência da escolarização, agora segundo Fernandes, foi um modelo

> [...] multifatorial e interdisciplinar que possibilite a introdução de novos paradigmas de políticas públicas para o atendimento a pessoas portadoras de deficiências [em substituição ao modelo de atendimento que] oscilava entre o assistencialismo e a excessiva centralização dos serviços. (FERNANDES, 1999, p. 1).

De início, com essa nova visão de escolarização das pessoas com deficiência, idealizou-se uma escola especial, que tenderia a absorver os avanços relacionados à pedagogia e à psicologia da aprendizagem, com foco especial no fator comportamental. As pessoas alijadas do processo educacional por razões de deficiência passariam a se beneficiar de novos métodos de ensino, permitindo a aprendizagem escolar; todavia ainda desintegradas das turmas comuns. Esse modelo concebia o estudante com deficiência confinado em salas de aula especiais, sem a convivência com os alunos “normais” das salas comuns. Além disso, era um modelo em que predominava a hierarquização profissional caracterizada pela centralização das propostas curriculares nos gestores governamentais, em detrimento da participação do corpo docente das escolas.

Com a visão de que o deficiente poderia aprender, ocorreu uma mudança de paradigma, resultando em um modelo educacional que viria substituir o modelo médico, não condizente ainda, no entanto, com a visão da inclusividade. De acordo com Glat, esse modelo ainda predomina em grande parte dos órgãos governamentais. Nas palavras da autora:

> [...] até hoje [esse modelo] é encontrado em diversos setores e serviços de Educação Especial, em que cabe aos pedagogos das equipes centrais das Secretarias de Educação, ou das próprias escolas, ‘pensarem’ as propostas curriculares para os alunos com necessidades educativas especiais. **Ao professor regente**, responsável direto pelo aprendizado do aluno, **resta a mera execução de uma ‘receita’ pronta, sem qualquer ingerência sobre aquilo que ele deverá** ensinar, mesmo quando possuía formação em nível superior. (GLAT et alii, 2006, p. 4, grifo nosso).

Essa passagem de Glat traz à tona a preponderância do papel do corpo docente no contexto da inclusividade nas escolas, na visão das pessoas com deficiência como sujeito específico desse direito. Hannah Arendt (2000, p. 64), ao tratar desse assunto, ensina sobre a “imortalidade terrena”, sem a qual “nenhum mundo comum e nenhuma esfera pública são possíveis”. Nesse sentido, a importância do professor, especialmente a primeira professora, que se torna imortal para cada um que, sentado à sua frente, em um primeiro contato com a escola que o ensinou a dar os primeiros passos da vida escolar, aponta o direcionamento da vida, o convívio em um ambiente ocupado por muitos outros, cujo caminho cada um encontrará durante os passos posteriores. O professor se torna imortal em cada

ação praticada no *labor*[12] da sala de aula, cada uma marcando de uma maneira a lembrança e o aprendizado de cada um dos seus alunos. Arendt considera que

> o mundo comum [...] transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro: preexistia à nossa chegada e sobreviverá ao advento e à nossa breve permanência [e que] esse mundo comum só pode sobreviver à partida das gerações na medida em que tem uma presença pública. (ARENDT, 2000, p. 65).

Para Arendt (2000, p. 65), o professor desempenha caráter público na esfera pública e assume o papel da imortalidade terrena na vida de muitos que com ele avançou no seio da escola. Por essa importância do professor no contexto da educação inclusiva, a ele deve ser dada a palavra quando da proposição de modelos curriculares que assegurem a inclusividade. Aliado à sua participação, também imprescindível é a participação de outros pedagogos e funcionários técnico-administrativos na concepção curricular.

Pelo prisma da inserção das pessoas com deficiência nas instituições de ensino, mesmo que, pela maior parte da história da humanidade, a educação tenha sido compreendida como um importante recurso para a socialização, para o sucesso profissional e para a ascensão econômico-social, a sua abertura para o acesso de todos só se deu muito recentemente. O conceito evoluiu diante de movimentos internacionais – especialmente os de democratização de nações até então regidas por regimes autoritários – impulsionados pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

Segundo Glat (2006, p. 6) “A Educação Inclusiva, em suas diversas interpretações e modalidades, é hoje a diretriz principal das políticas públicas educacionais tanto em nível federal, quanto estadual e municipal”. A fim de trilhar essa diretriz e se fazer aberta para a inclusividade, segundo a UNESCO (1994, s/p), é fundamental que as escolas se preparem e se adaptem para receber todos os alunos, independentemente de qualquer condição que os possa alijar do sistema

12 Para Hannah Arendt, *labor*, diferentemente do conceito de *trabalho* e de *ação*, consiste na atividade caracterizada pela necessidade do processo biológico e, por essa razão, assegura a manutenção da espécie, indicando a proximidade do homem com os outros animais; essa atividade Arendt atribui ao *Animal Laborans*.

educacional e, assim, possibilitar a participação do indivíduo, especialmente aquele com deficiência, nas atividades escolares.

Com essa concepção abrangente, a educação inclusiva se insere na ideia do direito de “todos à educação” (UNESCO 1994, s/p), preservados os princípios de valorização da diversidade humana e da inclusividade educacional. Cabe às políticas públicas inclusivas, portanto, garantir o acesso de todos às escolas comuns da comunidade e, somente para os casos especiais em que a sala comum não possa dar a resposta por motivos de limitações que impeçam o aprendizado, o atendimento em salas especiais.

Por essa concepção de abertura do espaço social para as pessoas com deficiência, impulsionada especialmente pelos movimentos sociais das décadas de 1970 e 1980 em prol dos direitos humanos, houve um salto no Brasil no sentido do redirecionamento das políticas públicas, fundamentalmente quanto aos objetivos e à qualidade dos serviços ofertados pelo Estado.

Com a Constituição brasileira de 1988, a defesa dos direitos humanos foi a regra de ouro e o direito à educação, e também à educação inclusiva, não constituiu exceção. O objetivo fundamental republicano de “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, Art. 3º, inciso IV), aliado ao princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, Art. 206, inciso I), vislumbra o direito à educação, em todas as etapas e modalidades de ensino, e uma sociedade em que as escolas estejam preparadas para acolher todos, independentemente da condição física ou mental. As políticas públicas educacionais passam a considerar a necessidade de eliminação de barreiras de qualquer natureza impostas a alunos em situação de desvantagem para acesso e permanência no sistema educacional.

A educação passa a ser direito de todos, indiscriminadamente. Por essa razão, passou-se a definir a busca por alternativas pedagógicas que permitissem a inserção das pessoas com deficiência, “preferencialmente na rede regular de ensino”, como recomendado pelo Artigo 208 da Carta maior brasileira.

Diante da evidente heterogeneidade da sociedade, então, cabe às políticas públicas conceberem um sistema educacional aberto e dotado dos recursos

necessários para acolher as crianças, sem limitar o atendimento por condições físicas, emocionais, intelectuais, sociais, ou de qualquer outra ordem. O desafio das políticas públicas educacionais consiste, portanto, em assegurar a efetividade de um ensino de qualidade que beneficie os alunos com deficiência ou altas habilidades/superdotação, mediante a manutenção de escolas capazes de receber todas as pessoas e assegurar a participação e a aprendizagem indiscriminadas.

Mas não há que se restringir o acesso na fase inicial da vida escolar. A educação verdadeiramente inclusiva aponta também para a transversalidade, cuidando dos níveis escolares e garantindo condições de continuidade nas etapas e modalidades de ensino. Há que se conceber uma proposta pedagógica contínua e institucionalmente harmônica com essa premissa e, dessa forma, assegurar o desenvolvimento da potencialidade dos alunos durante toda a sua vida escolar. É salutar citar a passagem em que Bobbio enaltece o tema como assunto obrigatório em qualquer constituição da atualidade, assegurando a transversalidade. Para o autor,

> Não existe atualmente nenhuma carta de direitos, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito à instrução — crescente, de resto, de sociedade para sociedade —, primeiro elementar, depois secundária, e pouco a pouco até mesmo universitária. (BOBBIO, 2004, p.69).

Corroborando a assertiva de Bobbio, a frase acima poderia ser complementada com a seguinte expressão: “[...] incluídas todas as pessoas, independentemente de raça, gênero, condição social, econômica, física ou mental.” (própria), em processo de especificação do sujeito de direito tratado no item anterior.

Entretanto, na visão de defensores dessa causa, o que se verifica na prática da inclusividade está, ainda, aquém do que se tem idealizado no discurso. Segundo Piovesan, quando trata das razões pelas quais as políticas públicas brasileiras deixam de ser implementadas a contento na manutenção das escolas inclusivas nos moldes idealizados, afirma:

> [...] a falta de implementação [das políticas públicas] deve-se ao abismo entre as propostas de governo e sua execução, seja por motivos políticos, seja pela ausência de capacitação e sensibilidade dos agentes estatais incumbidos de executá-las. (PIOVESAN, 2009, p. 383).

O alerta de Piovesan se confirma no *Relatório de Avaliação da Educação Especial – 2009* (DF, 2010, p. 8), ao mencionar os dois sistemas de ensino utilizados na prática da educação especial (o Sistema de Ensino Especializado e o Sistema Regular de Ensino) que “funcionam paralelamente, de maneira incomunicável e sem efetividade em termos de resultado, ou seja, sem qualidade para o desenvolvimento integral e educacional dos estudantes com deficiência” e que “o sistema de ensino especializado mantém-se atrelado ao modelo médico-psicológico e, consequentemente, adota procedimentos de avaliação de seus estudantes categorizadores e excludentes.”

Da mesma forma, na *II Conferência Distrital de Defesa da Pessoa com Deficiência* (DF, 2006, s/p), também confirmando a assertiva de Piovesan, foi constatado

> Elevado número de alunos em classes comuns em que estão incluídos os alunos com necessidades educacionais especiais [...], Falta de recursos técnicos para apoiar o processo ensino – aprendizagem [e a falta de] adaptação física das escolas.

Diante do exposto, pode-se perceber que ainda há um descompasso entre a idealização da inclusividade e a implementação das políticas públicas pelo poder público brasileiro, deixando com prejuízos quase sempre irreparáveis muitas pessoas com deficiência.

3.3 A IMPORTÂNCIA DA ADEQUAÇÃO CURRICULAR PARA GARANTIR A INCLUSIVIDADE

Escolas que estejam preparadas para receber todos e sejam detentoras dos meios necessários ao desenvolvimento de habilidades típicas de pessoas com deficiência consideram o que a UNESCO intitula “pilares do conhecimento”, ou seja, à escola não convém limitar-se ao que diz respeito “aos conhecimentos formais adquiridos nos bancos escolares”, mas expandir a sua ação para a aprendizagem ao longo de toda a vida. O pilares do conhecimento a que se refere a UNESCO são:

> **aprender a conhecer,** isto é adquirir os instrumentos da compreensão, **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver** juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes. (UNESCO, 2000, p. 90, grifos do autor)

Diante dessa visão múltipla do conhecimento no contexto das escolas, o processo de aprendizagem conduz ao aproveitamento escolar e ao desenvolvimento individual e coletivo. Para o sucesso do aprendizado e da inclusividade, há que se estabelecerem currículos adequados para a diversidade. De modo geral, o currículo pode ser entendido como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar e avaliar. Por essas razões, na concepção das políticas e diretrizes da atualidade, a aprendizagem escolar está diretamente vinculada ao currículo, que deve ser organizado com vistas a orientar os diversos níveis de ensino, as ações docentes e, eventualmente, situações que destoem da normalidade.

Eventuais manifestações de dificuldades de aprendizagem na escola podem encontrar soluções espontaneamente no curso do trabalho pedagógico. Entretanto, situações mais graves e persistentes, como no caso da diversidade, requerem o uso de recursos especiais para as respostas educacionais e, de acordo com as políticas definidas, evidenciam a necessidade de graduais e progressivas adaptações do currículo, a fim de torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais.

Merecem destaque as disposições do Artigo 15 das *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, que estipula como competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino:

> [...] a organização e a operacionalização dos currículos escolares [...] devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino. (BRASIL. MEC/CNE, 2001).

Pelo viés de uma concepção participativa, decisões a respeito de adaptações curriculares para adequação ao atendimento a necessidades especiais podem se enriquecer quando apoiadas por pessoas da família, amigos, profissionais

de áreas afins, valores e crenças e muitos outros elementos de apoio. Essa visão aberta à participação da sociedade e de tudo que possa contribuir para um currículo ideal é, também, um fator a se enaltecer na concepção das modernas políticas públicas brasileiras no campo da educação inclusiva.

Por outro lado, de acordo com as políticas públicas brasileiras da atualidade, um currículo dinâmico e adaptável a situações especiais é o modelo concebido, flexível para que atenda a todos os educandos. Há que se averiguar, no entanto, a aplicabilidade desse ideal na prática escolar do Distrito Federal, tarefa que o Capítulo IV deste trabalho se propõe a mostrar.

3.4 A CULTURA SEGREGADORA: UM OBSTÁCULO À INCLUSIVIDADE

O modelo ideal de escolas inclusivas discutido anteriormente seria facilitado se acompanhado de uma mudança de atitude da sociedade, permitindo transformar em cultura inclusiva a cultura segregadora que ainda predomina.

Para tratar de cultura segregadora, importante citar Hannah Arendt quando trata da questão da “pluralidade humana” e da revelação do agente no discurso e na ação. Para a autora (2000, p. 188), “a pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto de igualdade e diferença.” Explicando a questão da igualdade e da diferença entre os homens, a autora menciona:

> Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. (ARENDT, 2000, p. 188),

Também há que se citar Bobbio, quando traz importante passagem sobre o caráter social do ser humano, especialmente em contextos em que a democracia se faz presente. Segundo o autor,

> Como é evidente, nenhuma concepção individualista da sociedade, seja a do individualismo ontológico seja a do individualismo metodológico, prescinde do fato de que o homem é um ser social e não pode viver, nem realmente vive, isolado. (BOBBIO, 1997, p. 23)

Para Hannah Arendt (2000, p. 201) “a ação jamais é possível no isolamento. Estar isolado é estar privado da capacidade de agir.” Corrobora, assim, com a ideia da impossibilidade de o ser humano viver isolado. Segundo Bobbio (1997, p. 15), também Aristóteles ensinou sobre o instinto natural de perpetuação da espécie humana, sobre o fato de que somente o homem tem o sentimento de bem e de mal, de justo e de injusto e que somente ele é capaz de, naturalmente, constituir família e cidade. Assim, Aristóteles mostra o caráter natural do homem de não viver isolado.

Coadunando com a ideia da pluralidade e da sociabilidade, a atenção à diversidade vislumbra o direito de acesso e permanência na escola, com políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, respeitadas as diferenças e focadas no desenvolvimento e na socialização. Diferenças ocasionadas por deficiências não podem se consubstanciar em obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas antes, fatores de enriquecimento do aprendizado e do convívio com as diferenças. Nessa perspectiva, a educação se apresenta como um espaço em que as práticas escolares acontecem em ambiente comum, no qual o ensino formal se fundamente em um processo de escolarização e organização adequadas para o aprendizado comum a todos os alunos. Esse modelo de educação concebe uma escola que não exclui alunos por apresentarem características que os excluiriam da sala de aula como nos moldes anteriores, já não mais admissíveis na cultura da inclusividade.

Além disso, a educação inclusiva não pode se restringir a determinados níveis de ensino, mas sim perpassar todos os níveis, etapas e modalidades, todos dotados de serviços, recursos e facilidades de acessibilidade, tanto ao ambiente quanto aos conhecimentos escolares. E há que se eliminar a concepção de um sistema paralelo de ensino, consubstanciado em níveis e etapas próprios. A cultura escolar segregadora dá lugar a uma cultura integradora e inclusiva, regida por um novo conceito de educação em que todos possam se inserir. Para tanto, as políticas públicas ideais ensejam práticas de ensino adequadas para o atendimento às

especificidades dos alunos, tornando as escolas um ambiente educacional efetivamente inclusivo, livre do preconceito e da discriminação.

A proposta do Governo Federal contida no *Plano Nacional de Educação* (PNE) 2011-2020[13] conforma-se com essa visão prática, contemplando medidas direcionadas para a cultura inclusiva, tanto das pessoas com deficiência, quanto de outras minorias. Para tanto, estipula vinte metas para a educação no período, mas interessa diretamente a este trabalho a meta 4:

> Meta 4 - Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. (BRASIL. MEC, 2010, s/p).

Por esse PNE 2011-2020, em esforço conjunto entre os governos federal, estaduais, distrital e municipais, algumas estratégias são adotadas para atingir as metas. Para atingir a meta 4, seis estratégias relacionadas diretamente à pessoas com deficiência foram definidas

> 4.1) Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.
> 4.2) Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais.
> 4.3) Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular.
> 4.4) Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.
> 4.5) Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.
> 4.6) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, de maneira a garantir a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino. (BRASIL. MEC, 2010, s/p).

[13] Cf. Nota 8 no Capítulo II.

Assim, a Meta 4 prevê o atendimento especializado substitutivo para alunos cujas deficiências os impeçam de participar do ensino regular, além de assegurar o atendimento especial complementar ou suplementar pelas próprias escolas ou por instituições especializadas. Entretanto, em parecer do Relator da *Comissão de Assuntos Econômicos*, Senador José Pimentel (PIMENTEL, 2013, s/p), a respeito do PNE 2011-2020, ressaltou-se que o atendimento especial complementar ou suplementar não pode ocorrer "em prejuízo das políticas de inclusão que vêm sendo implementadas e que fizeram com que o percentual de crianças em classes inclusivas chegasse a 81,7% em 2011".

Importante ressaltar a previsão, no PNE 2011-2020, de ações voltadas para a capacitação do corpo docente, as facilidades de comunicação das pessoas com deficiência visual e auditiva, o estímulo à continuidade da escolarização dos alunos com deficiência nas idades de jovem e adulto, o apoio aos alunos da educação especial, o que, conforme o parecer do Senador José Pimentel (PIMENTEL, 2013, s/p), tem proporcionado um "aumento das matrículas em classes regulares, invariavelmente atribuídas ao Programa Desenvolvimento da Educação Especial". Segundo o Senador, os resultados positivos decorrem do fato de que esse programa

> é embasado em um trabalho de parceria com governos subnacionais, instituições especializadas e representantes do público-alvo e se realiza por meio da suplementação de recursos aos sistemas de ensino, destinada à formação continuada de professores, acessibilidade física, pedagógica, audiovisual e orientação, com vistas à garantia do acesso pleno ao ensino e da aprendizagem. (PIMENTEL, 2013, s/p).

Outra iniciativa que, segundo o parecer do Senador (PIMENTEL, 2013, s/p), contribuiu para o incremento de matrículas a que ele se referiu foi o *Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência*, denominado *Viver sem Limites*, com foco voltado para o transporte escolar acessível, a adequação arquitetônica de escolas e a ampliação e atualização das salas de recursos multifuncionais.

O PNE 2011-2020 contempla, ainda, a educação em tempo integral para as pessoas com deficiência, na faixa etária de quatro a dezessete anos, inclusive com atendimento educacional especializado complementar e suplementar em salas

equipadas com recursos multifuncionais, que podem ser da própria escola ou de instituições especializadas.

Nos termos das políticas públicas brasileiras atuais, então, tratar de necessidades educacionais especiais deixa-se de considerar simplesmente dificuldades específicas dos alunos e passa-se a conceber o que a escola pode fazer para oferecer resposta às necessidades de cada um e do conjunto. Com a adoção do modelo concebido nesses termos, não há que se fazer distinção de pessoas com deficiência como determinante da diversidade, mas sim considerar todos os alunos como pessoas passíveis de necessitar, ainda que temporariamente, de cuidados específicos e de requerer tratamento especial, mas no mesmo currículo. Nos moldes concebidos, não há que se negar o risco da discriminação e do preconceito, ou mesmo de quaisquer efeitos adversos que possam decorrer da atenção especial. O esforço do modelo moderno se concentra na eliminação desse risco.

Entretanto, considerado o risco da discriminação e do preconceito, pode acontecer que a diferença possa conduzir à exclusão, especialmente pela dificuldade em lidar com a diversidade. A própria expressão "necessidades educacionais especiais" (BRASIL. MEC, 2001, Art. 2º) preconizada nas definições das políticas públicas concebidas pelo Governo Federal no início dos anos 2000 foi atualmente modificada para "universalização do atendimento escolar aos alunos com deficiência" – nos termos do *Plano Nacional de Educação* 2011-2020[14] (BRASIL. MEC, 2010, s/p) – com vistas a evitar impressões negativas trazidas por expressões utilizadas na área educacional (tais como "deficientes", "excepcionais", "incapacitados", "superdotados", etc.) para referir-se aos alunos com características que os dificultem de acompanhar as atividades escolares nas mesmas condições que a maioria. O cuidado na escolha da terminologia tem o propósito de deslocar o foco do indivíduo e direcioná-lo para o caráter da funcionalidade e para as respostas educacionais que os alunos requerem.

Terminologias à parte, o que mais importa no contexto político e social é o pragmatismo da inclusividade e a valorização da cultura da inclusão. Segundo o *Relatório de Avaliação de Educação Especial – 2009* do Distrito Federal (DF, 2010, p. 33), a "cultura da inclusão" diz respeito "à criação de valores e crenças inclusivas

no âmbito da comunidade escolar.” O “modelo social da deficiência” pressupõe, assim, uma comunidade escolar que “aprende a identificar o problema nas barreiras existentes e não no estudante”, de tal modo que deficiência seja o resultado obtido pela interação entre as pessoas com deficiência e todas as limitações ambientais e atitudinais que surgirem em seus caminhos. Dessa afirmação extrai-se o que o Relatório trouxe como foco de uma possível mudança o repensar do ambiente escolar “em suas múltiplas instâncias (metodológica, atitudinal, processual e procedimental etc.)” em lugar do modelo médico de que se falou anteriormente no presente trabalho.

Depreende-se dessa assertiva a necessidade de tornar efetivas na prática as políticas públicas e se promover intervenções na sociedade e no ambiente escolar, de sorte que seja possibilitada a participação de cada pessoa com deficiência no contexto social junto com todos os outros. Políticas públicas inclusivas nesses moldes promovem a substituição do modelo médico, que estimula a cultura do isolamento e da ênfase na deficiência, pelo modelo da inclusividade social e da valorização da identidade pessoal de cada um.

Todavia, de acordo com o *Relatório de Avaliação da Educação Especial - 2009* do Distrito Federal (DF, 2010, s/p) e o Relatório-Síntese da *II Conferência Distrital de Defesa da Pessoa com Deficiência*, o alcance desse ideal parece ainda bastante remoto. Especialmente o Relatório-Síntese da *II Conferência Distrital*, uma série de dificuldades evidenciam a distância desse ideal, com destaque para

> Despreparo do corpo docente e equipe técnica e de apoio da instituição educacional para atender os alunos com necessidades educacionais especiais [...], Falta de recursos humanos nas áreas de habilitação e reabilitação psicomotora, [insuficiência] de Recurso Financeiro para sala de recursos; Demanda das escolas é maior que a oferta de monitor na Educação Especial; Falta de recursos técnicos para apoiar o processo ensino – aprendizagem; Dificuldade ao acesso na participação de alunos especiais nas atividades físicas; [necessidade de] Adaptação física das escolas. (DF, 2006, s/p)

A “vitimização e a exclusão” são, segundo consta do *Relatório de Avaliação* (DF, 2010, p. 33), os principais fatores inibidores do modelo social da inclusividade. Uma forma alternativa proposta pelo próprio Relatório consiste na

[14] Cf. Nota 7 no Capítulo II.

concepção de um “modelo curricular da deficiência” capaz de conduzir o processo de ensino-aprendizagem mediante ação do corpo docente focada nesse modelo social. Os professores seriam orientados a atenderem às necessidades específicas das pessoas e adotarem estratégias didáticas e acolhedoras, que facilitem à pessoa com deficiência superarem as dificuldades ou limitações que os impedem de aprender junto com todos. O corpo docente das escolas, igualmente, poderão se constituir em ente articulador entre a “vida escolar e a vida familiar de cada aluno”. Com estratégias inteligentes e inovadoras, a cultura da inclusividade tenderá a se incorporar nos ambientes escolares e, paulatinamente, colegas de salas de aula poderão desempenhar o papel de estimuladores naturais do processo de aprender juntos e de apoiarem uns aos outros em atividades amparadas na diversidade. Com a adoção de políticas públicas nesses moldes, estimular-se-á o desenvolvimento da cultura da inclusividade, como resultado da quebra do paradigma da cultura segregadora.

3.5 RESISTÊNCIA À INCLUSIVIDADE VS POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA QUESTÃO DE CONSCIÊNCIA SOCIAL

O primeiro passo neste item refere-se à definição da inclusividade em virtude da consciência social pode se dar por essa máxima de Hanna Arendt (ARENDT, 2000, p. 31): “Nenhuma vida humana, nem mesmo a vida do eremita em meio à natureza selvagem, é possível sem um mundo que, direta ou indiretamente, testemunhe a presença de outros seres humanos”.

A frase inicial de Arendt não se exaure em si mesma, pois a autora apenas a utiliza para introduzir o conceito de ação humana na sociedade dos homens. Para Arendt (2000, p. 31), “todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos; mas a ação é a única que não pode sequer ser imaginada fora da sociedade dos homens.” Significa dizer que, se o homem já havia se recuado no campo político da ação, da mesma forma agora não é mais reconhecido como *Homo Faber*[15], mas sim desprezível na

[15] *Homo faber***:** ser humano como ser capaz de fabricar ou criar com ferramentas e inteligência.

condição de *Animal Laborans*[16]. Como *Animal Laborans,* o homem tem por única função a sobrevivência, cuja metamorfose na natureza não interessa a mais ninguém. O isolamento é o seu fim, que o desvincula de tudo e de todos. Fica patente, portanto, segundo Arendt, que "a ação depende inteiramente da constante presença de outros."

Focando essa ideia de Arendt no contexto da inclusividade social, a pessoa com deficiência seria excluída do campo político da ação caso fosse isolada da sociedade por razões de discriminação ou dificuldades ocasionadas pela diversidade. No entanto, considerada como pessoa dotada de habilidades, dons naturais e sentimentos, e assim incluída nesse campo político, a sociedade, tanto quanto as políticas públicas, passam a ter a consciência dos direitos fundamentais dessas pessoas, que adquirem a dignidade da condição de *Homo Faber.*

Também Bobbio traz importante contribuição para o entendimento desse raciocínio. Para ele (BOBBIO, 1997, p. 23), "Jamais será suficientemente advertido, contra toda tentação organicista recorrente (não estranha ao pensamento político de esquerda), que a doutrina democrática repousa sobre uma concepção individualista da sociedade." E o autor completa afirmando que "o homem é um ser social e não pode viver, nem realmente vive, isolado."

Na falta da consciência e de uma cultura de inclusão social, o preconceito e a discriminação deixam em situação desvantajosa as pessoas com deficiência. Se inexpressiva a participação da sociedade na definição e aplicação das políticas públicas na vida prática, alimenta-se o *Animal Laborans* e o *Homo Faber* se anula.

Nessa linha de raciocínio de Arendt e Bobbio, importante, então, frisar-se que o cumprimento das disposições legais na defesa dos direitos humanos, em especial no campo da educação inclusiva, não se limita à vontade ou esforço dos agentes públicos. Embora já pareça óbvia bastante a ideia de que a inclusão das pessoas com deficiência em turmas comuns é capaz de promover a integração e a inclusão social, ou seja, a participação no aprendizado junto com todos os demais alunos, ainda há um desafio importante a se transpor, pois boa parte dos pais de pessoas com deficiência entende que seja mais apropriado que seus filhos

---

[16] *Animal Laborans:* uma das espécies animais que viviam na Terra na antiguidade, na melhor das hipóteses a mais desenvolvida dessas espécies, capaz de desenvolver trabalho.

frequentem escola especial, alegando a necessidade de aplicação de tratamento especializado por parte dos educadores. Resistências desse tipo têm limitado o gozo do direito à educação inclusiva. Essa assertiva encontra razões especialmente no Censo Escolar do Distrito Federal de 2012 (DF, 2012), cujos dados mostram que as matrículas de pessoas com deficiência em classes comuns atingiu um total de 9.430, enquanto que, em classes especiais, o total de matriculas foi de 7.797, ou seja, aproximadamente 45% das matrículas. Pode-se deduzir, portanto, que a preferência pelas classes especiais ainda prevalece na sociedade, já que, se considerada a educação inclusiva na forma preconizada nas políticas públicas concebidas, o percentual nas classes comuns deveria atingir, se não a totalidade, ao menos a quase totalidade das matrículas dos alunos com deficiência.

Importante visão a esse respeito merece ser citada: Mantoan refere-se a um desafio em relação ao cumprimento da lei e atribui aos professores a tarefa de apoiar os pais dos alunos na busca do cumprimento dos direitos de seus filhos:

> O desafio maior que temos hoje é convencer os pais, especialmente os que têm filhos excluídos das escolas comuns, de que precisam fazer cumprir o que nosso ordenamento jurídico prescreve quando se trata do direito à educação. Os professores deveriam ser os guardiões desse direito e apoiar os pais nas suas dificuldades de compreendê-lo e exigi-lo a todo custo. (MANTOAN, 2006, s/p).

Nessa mesma linha de argumentação sobre consciência, passagem do *Relatório da Avaliação da Educação Especial – 2009* (DF, 2010, p. 15) oferece interessante discurso sobre a falta de consciência dos pais de alunos com deficiência a respeito da inclusividade, diante do relevante papel que representam "na medida em que eles [seus filhos] se consideram perdendo benefícios com a política de inclusão". De acordo com o documento,

> Estudos [...] revelam que pais de pessoas com deficiência se sentem mais seguros quando seus filhos estão em instituições educacionais especiais porque têm a sensação de que seus filhos estão protegidos. Nesses espaços eles sentem que há um maior controle sobre o ambiente escolar e a permanência de seus filhos dentro deste. (DF, 2010, p. 15)

O fato se explica, segundo o Relatório (DF, 2010, p. 15), em virtude de “experiências limitadas de interação nos espaços sociais comuns” que levam a maioria dos pais a se sentirem “intimidados pela possibilidade de inclusão de seus filhos em instituições educacionais regulares, onde ficarão expostos ao preconceito, perseguição, discriminação, entre outras experiências”.

Todavia, já que para todo problema existe pelo menos uma solução plausível, para a inconsciência social a solução pode estar nos três modos de fundar valores a que se refere Bobbio (2004, p. 26-27): (1) a dedução, a partir de um dado objetivo constante; (2) a concepção do valor como verdade evidente em si mesma e (3) a aceitação, mediante consenso, em um dado período histórico. Mas antes, para elucidar a questão da relação entre *consciência* e *valores,* salutar citar a definição que o dicionário Michaelis traz sobre consciência (UOL, 1998-2009, s/p, grifo nosso): “Capacidade que o homem tem de conhecer **valores** e mandamentos morais e aplicá-los nas diferentes situações.” Se conduzido o processo de conscientização a partir dos três modos a que se refere Bobbio e considerada essa definição de consciência como a capacidade do ser humano em conhecer e aplicar os valores, o processo de promoção da consciência social se faz eficaz e se evidencia a aprovação da inclusividade por parte da sociedade. Desta forma, os valores podem ser os recursos pelos quais as pessoas se valem para adquirir a consciência.

Voltando à aplicação dos modos de fundar valores, o primeiro modo, a “dedução a partir de um dado objetivo constante”, se apresenta também como a primeira razão para a conscientização sobre a inclusividade. A partir da própria diversidade das pessoas com deficiência, faz-se evidente a dedução lógica de que – detentoras de deficiências que as colocam em desvantagem em relação às demais pessoas – necessitam de recursos que facilitem a inclusão e o aprendizado,.

Adotando a “verdade evidente em si mesma” – o segundo modo de explicar valores de acordo com Bobbio (2004, p. 26-27) – como recurso e justificativa para a promoção da conscientização social, as chances de sucesso se fazem patentes diante da evidência das limitações que apresentam as pessoas com deficiência para o acesso, a permanência e o aprendizado em salas de aula comuns. Uma sociedade consciente por conhecer as evidências dessas limitações e da necessidade de se promover a inclusão social constituir-se-ia em importante atributo para a efetivação da inclusividade educacional.

O “consenso”, segundo Bobbio (2004, p. 27), pressupõe que “um valor é tanto mais fundado quanto mais é aceito”. Com essa maneira de pensar, há que se trazer ao conhecimento e à conscientização de todas as pessoas a respeito do consenso obtido internacionalmente através da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e outras convenções posteriores, ou mesmo de normativos nacionais e locais, que vieram em defesa da inclusividade.

Conhecidos e aceitos – pela sociedade, em todos os seus níveis, e por todas as esferas e instâncias de governo – os desígnios dos instrumentos normativos consensualmente adotados para a regulação dos direitos das pessoas com deficiência, se resolve naturalmente a questão da consciência relativa à inclusividade e, assim, minimizam-se os efeitos das barreiras à educação inclusiva.

Há que se trazer para esse foro a questão das políticas públicas do Distrito Federal, o foco do presente trabalho, que estipulam ações e estratégias voltadas para a conscientização social. De acordo com o *Relatório de Avaliação da Educação Especial - 2009* do DF,

> [...] com frequência, as instituições educacionais não conhecem as possibilidades de recursos existentes e que podem ser utilizados para favorecer a aprendizagem dos estudantes e sua participação na sala de aula e na vida escolar. (DF, 2010, p. 36).

Segundo o Relatório, os *Centros de Educação Especial* (CEE) do DF desempenham papel crucial para a “disseminação dos serviços e na disponibilização de informações, conhecimentos e esclarecimentos às instituições educacionais da rede por meio de palestras, mini-cursos etc.” e também para “a veiculação de informativo sobre meios e recursos que estudantes com deficiência podem necessitar para que sua vida na instituição educacional ofereça as melhores oportunidades de participação e de êxito escolar.” (DF, 2010, p. 36). Equipes itinerantes se incumbem de promover visitas a instituições educacionais, oferecer palestras informativas e disseminar informativos a respeito de experiências didático-pedagógicas vividas nas escolas.

Ainda de acordo com o Relatório do DF (DF, 2010, p. 37), a família oferece importante contribuição para o “processo de escolarização, inclusão social e autonomização da pessoa com deficiência”, ressaltando que

> Muito cedo na vida da criança é a família quem determina se ela terá autonomia e oportunidades ou se ela permanecerá, por anos, isolada e sem desenvolver as bases necessárias para sua escolarização. Dessa forma, quando se trata de pessoas com deficiência, a família tem que estar presente [...].(DF, 2010, p. 37).

Se ausente a família no contexto escolar, o Relatório atribui à instituição educacional a responsabilidade de "criar estratégias de conscientização dos pais (irmãos, avós, tios ou outros responsáveis) sobre a importância de seu papel na vida e nas chances futuras desta pessoa." (DF, 2010, p. 37). E, como estratégias simples para a promoção da consciência social, prevê-se a prática de

> visitas às instituições educacionais regulares anteriormente à inclusão do aluno (inclusão parcial), passeio na comunidade a pé, de ônibus, visita a supermercados, onde os alunos possam aprender a lidar com elementos reais da vida diária (compras, dinheiro, transporte, pedir informação etc.). Toda e qualquer atividade escolar deve buscar romper com o padrão assistencialista da institucionalização, cuja abordagem educativa constrange o aluno e o impede de aprender com a vida. (DF, 2010, p. 37).

De acordo com a proposta pedagógica a que se referem as políticas na forma idealizada pelo Relatório de Avaliação do DF, no âmbito do Distrito Federal, insere-se também como prática para a consciência social

> criar momentos de compartilhamento de experiências de sucesso e reflexão acerca de estratégias de ensino durante as coordenações (ou em outros horários sempre que for necessário); [...] organizar internamente oficinas de compartilhamento de conhecimentos e experiências adquiridas em cursos de formação; [...] envolver outros membros da comunidade escolar (que não somente docentes) em atividades de formação continuada interna e externa sempre que possível (a ideia é criar uma cultura de inclusão, portanto, participação da maioria em atividades de formações diversas é chave). (DF, 2010, p. 37).

Como se vê, são previstas ações destinadas à aproximação da sociedade do contexto escolar do DF com vistas à conscientização e participação nas atividades escolares de todos os segmentos sociais direta ou indiretamente relacionados à inclusividade. Colocados em prática os movimentos direcionados para a conscientização social, há que se asseverar o consenso a que se refere Bobbio, a premência da educação inclusiva e a evidência da necessidade de uma

escola efetivamente aberta a receber e tratar as pessoas com deficiência em salas de aula comuns a todos.

A despeito disso, uma série de dificuldades são relacionadas no Relatório-Síntese da *II Conferência Distrital de Defesa da Pessoa com Deficiência*, que caracterizam a omissão da sociedade e das próprias famílias das pessoas com deficiência em exigir do Estado os resultados apregoados no discursos. Dentre as dificuldades enunciadas no Relatório-Síntese, destacam-se:

> Elevado número de alunos em classes comuns em que estão incluídos os alunos com necessidades educacionais especiais; [...] Despreparo do corpo docente e equipe técnica e de apoio da instituição educacional para atender os alunos com necessidades educacionais especiais; [...] Falta de recursos humanos nas áreas de habilitação e reabilitação psicomotora; [...] Demanda das escolas é maior que a oferta de monitor na Educação Especial; [...] Falta de recursos técnicos para apoiar o processo ensino – aprendizagem [e necessidade de] Adaptação física das escolas. (DF, 2006, s/p).

Dessas dificuldades, pode-se depreender que a realidade prática no âmbito do DF não tem correspondido ao ideal de consciência social da inclusividade nos moldes idealizados. Os resultados da pesquisa objeto do presente trabalho serão mostrados no Capítulo IV, momento em que será verificada a situação da educação inclusiva distrital na atualidade, confirmando ou refutando essa assertiva.

3.6 A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA O EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO E A INCLUSIVIDADE: REFLEXÕES COM BOBBIO

Para iniciar este assunto relativo à escola como espaço próprio para a iniciação e o exercício da democracia e da inclusividade, há que se referenciar passagem em que o Conselho Nacional da Educação do MEC assim se refere à educação:

> A educação é o principal alicerce da vida social. Ela transmite e amplia a cultura, estende a cidadania, constrói saberes para o trabalho. Mais do que isso, ela é capaz de ampliar as margens da liberdade humana, à medida

> que a relação pedagógica adote, como compromisso e horizonte ético-político, a solidariedade e a emancipação. (BRASIL. MEC, 2001, p. 5).

Igualmente, o movimento *Educação para todos* de autoria da UNESCO, trazido ao ordenamento internacional por meio da *Declaração Mundial de 1990*, adota uma visão abrangente de educação, mediante a qual as nações são chamadas a assumir o compromisso de promover uma educação que efetivamente possa

> [...] contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1998, s/p.)

Além disso, embora se saiba que a educação não se restrinja aos limites da escola, esta se constitui em espaço privilegiado para a formação de pessoas e pode conferir a possibilidade de uma vivência plural. A escola pode ser um espaço em que as relações com indivíduos e com o conhecimento se transformem em redes de negociações pelas quais todos encontrem iguais oportunidades. Espaço assim constituído caracteriza uma sucessão sistemática de passos para a evolução rumo à aprendizagem do exercício democrático. As políticas públicas formuladas no Brasil na atualidade buscam estabelecer essa linha de raciocínio e adotar a postura democrática de inclusão social. Utilizando-se das estratégias, como se viu, do estímulo à participação dos pais de alunos nas atividades e decisões escolares, da formação de professores e corpo técnico das escolas, e da adequação curricular, de infraestrutura, de recursos pedagógicos e de equipamentos, pode-se ensejar o desenvolvimento de uma escola inclusiva e a transformação da sociedade em ente participativo no processo da inclusividade, livre da discriminação e da segregação.

Todavia, conforme afirmação da UNESCO (1998, s/p), para alcançar o ideal de um sistema educacional condizente com essa visão de educação como alicerce da vida, espaço democrático e vivência plural, muitas são as barreiras a serem transpostas, para, também e concomitantemente, se romper com o ciclo da pobreza e da falta de oportunidades para a população. Nesse contexto, para a educação inclusiva as dificuldades podem ser ainda mais espinhosas e, segundo a

UNESCO, muitas rupturas são necessárias para a garantia do direito das pessoas com deficiência à “formação humana ao longo da vida”.

Aqui há que se mencionar o descompasso entre a “visão liberalista” e a “democrática”, que, segundo Bobbio, a primeira conduz cada indivíduo a ser autônomo em seus atos e a viver distante do convívio social e a segunda que estimula a união com seus semelhantes. Nas palavras de Bobbio,

> [a primeira visão] separa o indivíduo do corpo orgânico da comunidade e o faz viver, ao menos durante a maior parte da sua vida, fora do ventre materno, colocando-o no mundo desconhecido e repleto de perigos da luta pela sobrevivência; a segunda o reúne aos outros homens singulares, semelhantes a ele, para que da união artificial entre eles a sociedade venha recomposta não mais como um todo orgânico mas como uma associação de livres indivíduos. (BOBBIO, 1997, p. 23).

A escola preconizada nas políticas públicas brasileiras da atualidade busca a valorização da prática democrática e o estímulo à cultura da inclusividade e, por isso, se levada a efeito na realidade prática, se incluirá na segunda visão a que alude Bobbio e se constituirá na “associação de livres indivíduos” por ele citada. Nessa linha de raciocínio e levando a ideia de associação ao campo dos direitos fundamentais, Bobbio (2004, p. 40) esclarece a respeito da “situação na qual existem direitos fundamentais que não estão em concorrência com outros direitos igualmente fundamentais”, fazendo contraposição com a ideia de “valor absoluto” dos direitos do homem, que são “válidos em todas as situações e para todos os homens sem distinção”. Segundo Bobbio, nessa mesma passagem, “É preciso partir da afirmação óbvia de que não se pode instituir um direito em favor de uma categoria de pessoas sem suprimir um direito de outras categorias de pessoas”, o que conduz ao pensamento de que não há antagonismo no direito dos alunos “normais” em relação aos que apresentam deficiência; os direitos se complementam, se somam, para garantir a igualdade de oportunidades de aprendizagem. Na realidade da prática escolar, colegas de sala de aula buscam objetivos similares, mesmo que alguma espécie de limitação para a aprendizagem se imponha na vida de alguns. Assim, a garantia dos direitos independente das condições sociais, econômicas, políticas e, em especial, físicas ou mentais que possam ensejar razões para discriminações ou exclusão social.

Em outra passagem, Bobbio (2004, p. 20) afirma: “são bem poucos os direitos considerados fundamentais que não entram em concorrência com outros direitos também considerados fundamentais”. No sentido dos direitos que entram em concorrência com outros direitos, que constituem a maioria dos casos – conforme Bobbio – há que se inferir que o reconhecimento do direito à inclusividade educacional implica na supressão, por exemplo, do direito dos educadores e gestores escolares, mesmo que não um direito fundamental, de rejeitarem ou recusarem a inserção de pessoas com características especiais em sala de aula comum a todos.

Esse modo de convívio social em que algum direito necessite ser suprimido de um sujeito de direito em detrimento do direito de outro encontra explicação também na já citada passagem de Bobbio (2004, p. 26-27) a respeito dos “três modos de fundar os valores”. Aqui há que se reprisarem os modos de fundar valores, agora para explicar o fenômeno da concorrência entre direitos fundamentais. O primeiro modo se refere a fundar os valores pela dedução a partir “de um dado objetivo constante, como, por exemplo, a natureza humana” que remeteria ao questionamento “Qual é o direito fundamental do homem segundo a sua natureza? O direito do mais forte, como queria Spinoza, ou o direito à liberdade, como queria Kant?”. Qual é o direito fundamental das pessoas com deficiência? O direito do mais forte (as pessoas consideradas normais) ou o direito à liberdade e igualdade, no contexto escolar, que coloca o menos forte em situação de igualdade para o convívio social e a aprendizagem?

Pelo segundo modo de fundar os valores, o “apelo à evidência” remete ao fato de que verdades evidentes em si mesmas conduzem à fundamentação dos valores para a garantia de direitos fundamentais. Às pessoas com deficiência são assegurados direitos ao convívio social, à educação inclusiva e à inserção em uma escola democrática, diante da evidência de que são cidadãs, possuem sentimentos e capacidade cognitiva e são capazes de aprender, mesmo que apresentem alguma deficiência que as ponha em desvantagem em relação aos outros. Ao se tratar de políticas públicas inclusivas, a diversidade constitui o seu principal foco, ou seja, a evidência trazida pelas diferenças que motivam a formulação dessas políticas determinam as estratégias para se contornar a diversidade e trazer-se ao campo dos direitos as ações que assegurem a inclusividade. As políticas públicas brasileiras,

como se viu, coadunam com essa premissa do apelo à evidência a que se refere Bobbio e, com essa visão, buscam o foco na eliminação de barreiras que dificultem a inclusividade, mesmo que a outros atores do processo seja imposta a supressão de algum direito.

O terceiro modo de fundar os valores (BOBBIO, 2004, p. 18) "consiste em mostrar que são apoiados no consenso" e por isso são "geralmente aceitos" em um dado momento histórico. O autor denominou "a prova do consenso" o fato de serem geralmente aceitos, "o que significa que um valor é tanto mais fundado quanto mais é aceito". Direitos fundamentais passaram a ser aceitos – como se viu na parte referente à remissão à *Declaração Universal dos Direitos do Homem* – a partir da proclamação dessa Declaração, que, segundo Bobbio é a "expressão documental através da inquieta e obscura história das nações", que trouxe ao ordenamento jurídico internacional o "consenso geral como fundamento do direito, já que esse consenso era difícil de comprovar." Segundo Bobbio

> Com essa declaração, um sistema de valores é — pela primeira vez na história — universal, não em princípio, mas de fato, na medida em que o consenso sobre sua validade e sua capacidade para reger os destinos da comunidade futura de todos os homens foi explicitamente declarado. (BOBBIO, 1997, p. 27-28),

A partir da expressão documental trazida por essa e outras declarações e convenções internacionais, bem como por dispositivos constitucionais e infraconstitucionais, não resta dúvida de que, ao menos sob o aspecto jurídico-legal, o direito à inclusividade educacional no Brasil compõe o consenso a que alude Bobbio.

Por outra visão da prática democrática na realidade das escolas, uma condição se impõe: a cidadania ativa, ou seja, os direitos do cidadão assegurados juridicamente. Nos dizeres de Bobbio:

> o único modo de fazer com que um súdito transforme-se em cidadão é o de lhe atribuir aqueles direitos que os escritores de direito público do século passado tinham chamado de *activae civitatis*[17]. (BOBBIO, 1997, p. 43, grifo do autor)

[17] *Activae civitatis*, do latim: cidadania ativa, direitos do cidadão.

Bobbio (1997, p. 43) explica o fenômeno condicional de outra forma: “a educação para a democracia surgiria no próprio exercício da prática democrática” e, em referência às “Considerações sobre o governo representativo” de John Stuart Mill (apud BOBBIO, 1997, p. 44), cita a passagem em que se dividem “os cidadãos em ativos e passivos e esclarece [Mill] que, em geral, os governantes preferem os segundos (pois é mais fácil dominar súditos dóceis ou indiferentes), mas a democracia necessita dos primeiros.” Para a formação e preservação da democracia na escola e, com essa prática se assegurem os direitos das pessoas com deficiência, há que se encontrarem cidadãos ativos fora e dentro das unidades escolares, nas unidades de governo e na sociedade, dentro e fora da sala de aula.

Além do sujeito ativo da concepção de Bobbio, uma sociedade democrática pressupõe o conceito de pluralidade, que presume o convívio harmônico, a interlocução na diversidade e a garantia dos direitos de todos assegurada em dispositivos legais. Para Arendt (ARENDT, 2000, p. 16): “A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir”. As pessoas com deficiência assumem destaque nesse conceito: são humanas como todos, mas características individuais especiais as diferenciam de outros. O que se espera é que as diferenças não constituem motivos para dificultar relacionamentos ou impedir a integração social.

Na forma preconizada pelas políticas públicas brasileiras da atualidade, uma escola democrática e acessível às minorias, em obediência inclusive ao ordenamento constitucional da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e de uma “gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 1988, Art. 206), a diversidade deixa de configurar-se como um estorvo à inclusividade. O foco na formação de professores, na adequação curricular e na atualização tecnológica trazido pelas políticas e diretrizes nacionais conduz ao ponto em que a pluralidade seja vista e vivida em harmonia pela comunidade escolar e pela sociedade. Aí, novamente, o cidadão ativo faz a diferença na busca da preservação dos direitos das minorias.

Portanto, para que se adote uma política pública condizente com a pluralidade e a democratização da educação formal, a inclusividade pressupõe relações pedagógicas inovadoras, que estabeleçam modos dinâmicos de ensino-aprendizagem e que valorizem a diversidade em todas as atividades e formas de convivência. Um modelo democrático de inserção de todas as pessoas, independentemente de sua condição física ou mental, em um ambiente comum em que sejam disponibilizados todos os meios e recursos necessários para a facilitação da inclusão é o que se espera em relação à garantia do direito indiscriminado à educação das pessoas que apresentem qualquer característica que as coloquem em desvantagem em relação às demais. Assim concebida, a inclusividade educacional é um processo que decorre da democracia e, ainda mais importante, para a democracia contribui como processo participativo e integrativo. Oportuno aqui citar passagem em que Bobbio (2004, p. 1 e 203) ensina: “sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia” e também “O reconhecimento e a proteção dos direitos do homem são a base das constituições democráticas.”

A prática democrática na seara educacional pressupõe, então, o que se apregoou na *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994, s/p): instituições educacionais que primem pela cultura da inclusividade, que vislumbrem políticas e práticas que possibilitem a cada um dos seus alunos, sempre que possível, aprenderem juntos independentemente de diferenças que os limitem na aprendizagem. Para tanto, de acordo com o *Relatório de Avaliação da Educação Especial - 2009* do Distrito Federal, as instituições educacionais

> devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de boa organização escolar, de estratégias pedagógicas de utilização de recursos e de cooperação com as respectivas comunidades. (DF, 2010, p. 18).

Escolas democraticamente inclusivas são, portanto, aquelas que, além de estarem abertas a matricularem os alunos com deficiência, estejam também comprometidas com os estudantes em risco de exclusão.

Merece mencionar mais uma vez a importância da *Declaração de Salamanca*, agora para a contribuição que oferece ao avanço rumo à concepção

democrática de educação para todos. Por essa concepção democrática, há que se promover, mediante resposta às necessidades individuais, meios e recursos com vistas à minimização do fracasso e da evasão escolar. De acordo com a Declaração, esse modelo de escola aberta não pode excluir pessoas ou grupos de minorias e, assim, enfatiza o princípio da inclusão de grupos sociais em risco de exclusão.

No entanto, de acordo com o *Relatório de Avaliação da Educação Especial – 2009* (DF, 2010, p. 8) e do Relatório-Síntese da *II Conferência Distrital de Defesa da Pessoa com Deficiência* (DF, 2006, s/p), a realidade prática no âmbito do DF ainda não corresponde a esse modelo democrático de escolas, uma vez que se verificam elevados números de alunos em classes comuns que prejudicam a integração e os resultados em sala de aula, os docentes não são orientados para a indicação da inclusão e o sistema de ensino especializado mantém-se fundado no modelo médico-psicológico, adotando procedimentos que estimulam a exclusão.

3.7 PROTEÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DEVER DO ESTADO QUE PRESSUPÕE A ORGANIZAÇÃO DOS SERVIÇOS PÚBLICOS

Em se tratando de políticas públicas educacionais e de defesa dos direitos humanos, obviamente incluindo os das pessoas com deficiência à educação, a ação do Estado tem papel vital. Direitos contemplados na legislação internacional, nacional ou local devem ser, a todo custo, protegidos por ação estatal, mediante a implementação das políticas pelo Poder Executivo de cada esfera de governo, a fiscalização pelo Poder Legislativo, e a defesa dos direitos pelo Ministério Público e pelo Poder Judiciário. Merece destaque enunciado de Bobbio: “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los” (BOBBIO, 2004, p. 23). O Estado detém, assim, o dever de observar o postulado legal com vistas a preservar direitos humanos, sejam naturais sejam históricos, absolutos ou relativos, pois, conforme preconizou Bobbio (2004, p. 74), “A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. Assim como não existe pai sem filho e vice-versa, também não existe direito sem obrigação e vice-versa”.

Seguindo essa linha de raciocínio, as ações de fiscalização e defesa inerentes ao Ministério Público e aos Poderes Legislativo e Judiciário seriam dispensáveis caso o Poder Executivo se fizesse inquestionavelmente atuante no exercício da função de execução da lei, proporcionando todas as condições físicas, estruturais, pedagógicas e organizacionais para garantir indiscriminadamente os direitos de acesso de todas as pessoas à educação.

Na visão de Bobbio (2004, p. 23) “para empenhar-se na criação dessas condições, é preciso que se esteja convencido de que a realização dos direitos do homem é uma meta desejável; mas não basta essa convicção para que aquelas condições se efetivem”. Uma vez que o arsenal legal pode ser considerado já bastante para assegurar a educação inclusiva, para garantir a efetivação das condições para a inclusividade, antes de qualquer iniciativa, cabe ao Estado – mais especificamente o Poder Executivo – promover, por meios próprios ou por intermédio de instituições privadas, assistenciais e segmentos da sociedade, a garantia da disponibilização de professores capacitados, recursos didático-pedagógicos adequados, acessibilidade arquitetônica, instalações apropriadas e programação curricular versátil. Essa será a forma segura que o Estado assumirá para não mais se restringir, como preconizou Bobbio, ao papel de fundamentar, mas o de proteger os direitos das pessoas com deficiência à educação, de proporcionar os meios para a frequência à mesma sala de aula de todos, em condições que assegurem o acesso e a aprendizagem junto com todos. Para Bobbio, a questão deixa de ser filosófica para assumir caráter jurídico e político, em que são necessárias ações e não mais cuidados com a definição e fundamentação dos direitos; o que é efetivamente necessário saber é, nas palavras de Bobbio (2004, p.25), “qual é o modo mais seguro para garanti-los [os direitos], para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados”.

O papel do Estado consiste, então, em assumir atitude de líder do processo, numa relação de obrigação para assegurar os direitos humanos às minorias desprivilegiadas que não os detêm. Como líder, o Estado, e mais especificamente os governos, precisam assumir uma postura de “governante bem sucedido” a que alude Arendt (2000, p. 202-203) e “reivindicar para si aquilo que, na verdade, é a realização de muitos – coisa que jamais teria sido permitida a Agamémnon, que era rei mas não governante”. Com essa atitude proativa, os

governantes, não como o rei que não governa, mas como o dirigente que assume o comando, podem se antecipar e promover os meios e recursos para garantir a inclusividade.

Bobbio (2004, p. 66-67) ensina também sobre a ação do Estado na prática dos direitos sociais. Para ele, ao contrário "da proteção dos direitos de liberdade" – para a qual não é requerida a intervenção estatal – a garantia de direitos sociais exige uma "organização dos serviços públicos" que permita dotar o "Estado social" de amplos poderes para a prática intervencionista ativa. A efetivação dos direitos sociais, segundo Bobbio, exige que o Estado seja detentor do poder para a ação, ou seja, "para a passagem da declaração puramente verbal à sua proteção efetiva". Aí se explica a expressão de Bobbio (2004, p. 42) quando ensina sobre o caráter contraditório entre liberdade e poder: "liberdades e poderes, com frequência, não são — como se crê — complementares, mas incompatíveis."

Explicando de outra forma, Bobbio (2004, p. 21) se refere às obrigações "puramente negativas, que implicam a abstenção de determinados comportamentos" – inerentes à ação do Estado diante de "direitos individuais tradicionais, que consistem em liberdades" – em contraposição às obrigações positivas, que são exigidas dos órgãos públicos para a preservação de direitos sociais, mediante poderes inerentes a essa função estatal. Para o cumprimento das obrigações positivas, do Estado é exigida a intervenção ativa, não lhe sendo facultada postura negligente ou omissa diante dos direitos, naturais ou históricos, universalmente garantidos.

Não se cogitam, aqui, os resultados práticos das políticas públicas brasileiras, mas não se pode questionar o fato de que, no discurso, a ação estatal tem correspondido às obrigações positivas assumidas para a garantia dos direitos sociais, especialmente dos direitos à escola inclusiva.

Entretanto, há que se alertar para o que leva a deduzir citações do *Relatório de Avaliação de Educação Especial - 2009* do DF (DF, 2010, p. 8) e o Relatório-Síntese da *II Conferência Distrital de Defesa da Pessoa com Deficiência* (DF, 2006, s/p), no sentido de que uma série de barreiras ainda não foram ultrapassadas, caracterizando a omissão ou lentidão distrital em assumir as obrigações positivas que assegurem o direito social da educação inclusiva. De acordo com esses relatórios, problemas primários ainda dificultam a inclusividade, a

exemplo da ausência de rampas em escolas de dois pavimentos, da predominância do caráter assistencialista entre os professores e do seu despreparo para atender satisfatoriamente os alunos com necessidades educacionais especiais.

Há aqui que se considerar, como se viu anteriormente, as políticas públicas – consubstanciadas nos acordos internacionais, na ampla legislação nacional e local e nos programas e ações governamentais – demonstram amplitude suficiente para assegurar o direito à educação inclusiva. Todavia, considerado o quadro ainda desejável para a efetivação da inclusividade no campo da educação, conforme relatado acima, pode-se inferir que o Estado tem se demonstrado ineficiente para proporcionar às pessoas com deficiência o acesso e a permanência nas escolas do ensino fundamental. Resta caracterizada a falha no desempenho do papel estatal na condução de processos que assegurem os direitos à inclusividade em sala de aula.

A despeito disso, independentemente dos resultados alcançados, o próximo item mostrará como têm sido implementadas as políticas públicas nacionais e distritais à luz de programas e ações governamentais, os meios utilizados para indicar e assegurar recursos orçamentários para a execução dos planos de governo.

3.8 PROGRAMAS E AÇÕES DE GOVERNO FEDERAL E DISTRITAL NA SEGUNDA DÉCADA DO MILÊNIO COMO INSTRUMENTOS PROPULSORES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As políticas públicas na área educacional do Brasil estão na esfera de competência do Ministério da Educação (MEC), sendo que, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC, é o órgão da Administração Federal responsável pelos processos de formulação de políticas públicas nacionais para o enfrentamento das desigualdades educacionais e implementação de políticas específicas de atenção à diversidade. No *Relatório de Gestão de 2012* (BRASIL. MEC, 2013, p. 28), a SECADI apresenta as políticas específicas para a redução das desigualdades na educação, com propostas para a implementação de políticas específicas para “diferentes públicos e temáticas, a partir

das distintas concepções da diversidade e inclusão", incluída a educação, focando em uma abordagem conceitual idealizada para as práticas pedagógicas e de gestão. O modelo considera a transversalidade "aos níveis, etapas e as demais modalidades de ensino", bem como a intersetorialidade, que considera as diversas desigualdades das minorias.

A incumbência da SECADI de formular políticas públicas para o enfrentamento das desigualdades educacionais e implementação de políticas específicas de atenção à diversidade, de acordo com o *Relatório de Gestão de 2012*, se concretiza por meio do

> desenvolvimento de programas destinados à formação de gestores e educadores, à produção e disseminação de materiais didáticos e pedagógicos, à disponibilização de recursos tecnológicos e à melhoria da infraestrutura das escolas, assegurando condições para o pleno acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. (BRASIL. MEC, 2013, p. 28)

Na sua função de formulação e implementação de políticas públicas, assim como de monitoramento e avaliação de programas e ações relacionadas à inclusividade, a SECADI integra conselhos, comissões, comitês e fóruns de caráter interministerial, cabendo destaque nesse foro o *Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência* (CONADE), criado pelo Decreto nº 3.076/99 e o Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva, criado pelo Decreto nº 7.612/11.

Importante instrumento de formulação de políticas públicas plurianuais, o *Plano Plurianual de Desenvolvimento* da União para o período 2012-2015, conhecido na esfera federal como *Plano Mais Brasil*, se propõe, conforme o *Relatório de Gestão do exercício de 2012* (BRASIL. MEC, 2013, p. 28), a "apresentar políticas públicas inovadoras para a redução das desigualdades sociais e regionais" sem, contudo, deixar de vislumbrar o crescimento econômico.

Dentre os principais focos das políticas apresentadas pelo *Plano Plurianual de Desenvolvimento 2012-2015*, destacam-se: a formação dos profissionais da educação, a adequação de recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos, o fomento de equipamentos, mobiliário e infraestrutura, o transporte adequado, ações integradas da União com estados e municípios, ações de

conscientização e estímulo à valorização da pluralidade e ao enfrentamento da intolerância e discriminação.

De acordo com o *Relatório de Gestão de 2012*, do Ministério da Educação,

> Dentre as políticas para a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam para a construção de um sistema educacional inclusivo, visando à superação das desigualdades, a construção da cidadania, a afirmação da dignidade humana e o atendimento às especificidades dos diversos sujeitos sociais, destacam-se as ações de formação dos profissionais da educação com ênfase na gestão, nas práticas de ensino e na elaboração de materiais didáticos e pedagógicos. (BRASIL. MEC, 2013, p. 35).

Para a consecução dos objetivos e ações de governo preconizados pelo *Relatório de Gestão de 2012* voltados para a inclusão escolar, o MEC conta com o *Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência*, que congrega várias ações de diferentes áreas do Governo Federal. No campo da educação, vale destacar o *Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*, o *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, o *Programa Caminho da Escola - Transporte Escolar Acessível*, a ação *Educação Bilíngue – formação de professores, tradutores e intérpretes em Língua Brasileira de Sinais (Libras) / Língua Portuguesa*, o *Programa Escola Acessível*, o *Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) - Escola Acessível* e o *Programa Benefício de Prestação Continuada do Governo Federal (BPC) na Escola*.

O programa *Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*, instituído pelo MEC em 2007, mas só implementado pela SECADI em 2012, se incumbe de promover o *Atendimento Educacional Especializado* (AEE), mediante apoio aos sistemas de ensino, Segundo o *Relatório de Gestão de 2012*, o AEE consiste na oferta do ensino “complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.” (BRASIL. MEC, 2013, p. 35). O Relatório informa que foram implantadas, em 2011 e 2012, 13.500 Salas de Recursos Multifuncionais (SEM) e 1.500 kits de atualização. Informa também o Relatório que, dos 5.246 municípios que possuem educação especial na rede pública, 91% aderiram ao Programa em 2012 e que, durante o ano,

> foram adquiridos equipamentos, softwares de comunicação alternativa e aumentativa, materiais pedagógicos, notebooks e outros recursos de acessibilidade para a implantação de 13.500 novas Salas de Recursos Multifuncionais e para a atualização de 15.000 salas existentes, beneficiando cerca de 150.000 estudantes com a oferta do AEE. (BRASIL. MEC, 2013, p. 35)

Mediante estratégia de parceria do MEC com 166 municípios polo, o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* visa à inclusão e reintegração social das minorias mediante a garantia do direito à educação. O principal foco desse programa consiste na "formação continuada de gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, voltados à valorização da diversidade, dos direitos humanos, da inclusão e da sustentabilidade socioambiental." (BRASIL. MEC, 2013, p. 42 e 59). De acordo com o Relatório, por este Programa foram realizados, em 2012, "21 seminários regionais de formação continuada, contemplando 3.000 gestores e educadores" [...], o que demonstra o esforço empreendido para as ações em parceria com os municípios e a preparação do corpo técnico e docente para a diversidade nas escolas.

A ação governamental *Educação Bilíngue – formação de professores, tradutores e intérpretes em Língua Brasileira de Sinais (Libras)/ Língua Portuguesa* visa ampliar o apoio do MEC à formação inicial desses profissionais da educação com vistas ao aperfeiçoamento da educação inclusiva. Em 2012 a SECADI proporcionou a execução de 40 cursos, com uma demanda de 4.198 vagas na área temática da Educação Especial.

De acordo com o Relatório (BRASIL. MEC, 2013, p. 50), os programas *Escola Acessível* e o *PDDE - Escola Acessível* visam prestar apoio à "adequação de prédios escolares para acessibilidade e à aquisição de recursos de tecnologia assistiva; realização de monitoramento do acesso e permanência à escola das pessoas com deficiência, de 0 a 18 anos", assim como "ampliar para estudantes com deficiência, em serviços de acolhimento, em cumprimento de medida socioeducativa [...]". Segundo o Relatório (BRASIL. MEC, 2013, p. 35-36 e 44), em 2012 foram contempladas 9.961 escolas por esses programas e em "2013 serão mais 10.000 escolas", ressaltando que houve um salto de "4.117 escolas públicas acessíveis em 2001, para 38.982, em 2012".

Outra face das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva consiste, segundo o Relatório, na busca de apoio de organismos internacionais com vistas à obtenção de novos conhecimentos, informações e tecnologias, bem como do "desenvolvimento de capacidades técnicas, experiências e práticas, por meio de projetos que contribuam para a efetivação de uma gestão qualificada [...]. (BRASIL. MEC, 2013, p. 176).

Essas ações, programas e estratégias federais destinam-se a, segundo o Relatório, entre outros objetivos, apoiar o estudante, a escola e as unidades federadas com vistas ao

> desenvolvimento da educação básica, [...] da valorização da pluralidade e dos direitos humanos, [...] do enfrentamento da discriminação, da gestão democrática do ensino público, da igualdade de condições para acesso e permanência do educando na escola, da garantia de sua integridade física, psíquica e emocional, e da acessibilidade, observado o regime de colaboração com os entes federados. (BRASIL. MEC, 2013, p. 43).

Com esse foco no acesso e permanência das pessoas com deficiência na escola, as políticas estabelecem como meta para 2015 a inclusão escolar, em todos os níveis escolares, de "86,9% dos estudantes público alvo da educação especial e de 93,4% para 2020" (BRASIL. MEC, 2013, p. 44). Entretanto, para a educação básica, que inclui a fundamental, o mesmo Relatório estipula a meta de universalização do atendimento para as pessoas de quatro a dezessete anos até 2020, a mesma estipulada no PNE 2011-2020[18], ou seja

> universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino, ressalvados os casos específicos atestados por laudo médico competente, validado pelos sistemas de ensino. (BRASIL. MEC, 2013, p. 43).

Para atingir a meta, são estipuladas no Relatório (BRASIL. MEC, 2013, p. 43) ações estratégicas de ampliação de, dentre outras, investimentos destinados à aquisição de equipamentos, de recursos de tecnologia assistiva, de oferta de transporte escolar acessível e de adequação arquitetônica de unidades escolares.

[18] Cf. Nota 7 no Capítulo II.

Segundo o Relatório, os investimentos de 2012 proporcionaram a ampliação das condições de acesso das pessoas com deficiência e da formação de profissionais para o ensino. Informa ainda que “78,23% das matrículas de estudantes público alvo da educação especial estão em escolas públicas de educação básica” e que houve um crescimento de 11,1% entre 2011 e 2012 nessas matrículas.

No âmbito específico do Distrito Federal, o *Relatório da Avaliação da Educação Especial*, ao tratar da política de inclusão, ressalta a “urgência de articular a política de inclusão da instituição educacional com a rede de ensino regular, a partir da qual serão elaboradas estratégias viáveis e efetivas de inclusão dos estudantes na rede regular de ensino.” (DF, 2010, p. 36-37). O Relatório enfatiza a necessidade do desenvolvimento e preparação do corpo docente das escolas do Distrito Federal para o acompanhamento e monitoramento do processo de inclusão escolar das crianças com deficiência, afirmando que “A formação docente é chave para se atingir a articulação com as instituições educacionais da rede com vistas à inclusão bem sucedida dos alunos”.

A prática da educação especial no âmbito do DF é conduzida por treze instituições educacionais denominadas *Centros de Ensino Especial* (CEE) existentes em localidades estratégicas. Segundo o Relatório, os CEEs desempenham o papel de suprir elementos ausentes para a implementação das políticas, assim como disseminar os serviços ofertados e disseminar informações, conhecimentos e esclarecimentos às instituições educacionais da rede de ensino, com vistas a assegurar os “meios e recursos que estudantes com deficiência podem necessitar para que sua vida na instituição educacional ofereça as melhores oportunidades de participação e de êxito escolar.” (DF, 2010, p. 36).

De acordo com o Relatório, a proposta pedagógica dos CEEs deve contemplar ações chaves voltadas para:

> (a) o aumento de oportunidades de participação dos docentes em cursos de formação profissional dirigidas à promoção da inclusão escolar; (b) criar momentos de compartilhamento de experiências de sucesso e reflexão acerca de estratégias de ensino durante as coordenações (ou em outros horários sempre que for necessário); (c) desenvolver planejamentos colaborativos; (d) organizar internamente oficinas de compartilhamento de conhecimentos e experiências adquiridas em cursos de formação; (e) envolver outros membros da comunidade escolar (que não somente docentes) em atividades de formação continuada interna e externa sempre que possível (a ideia é criar uma cultura de inclusão, portanto, participação

> da maioria em atividades de formações diversas é chave); (f) elaborar um plano de desenvolvimento, formação e supervisão de monitores para que aperfeiçoem sua prática de apoio; (g) melhorar a qualidade da parceira com as DRE no sentido de promover formação e buscar colaborativamente a solução de problemas emergentes no dia a dia escolar. (DF, 2010, p. 37).

Ainda segundo o Relatório, as atividades escolares devem “buscar romper com o padrão assistencialista da institucionalização, cuja abordagem educativa constrange o aluno e o impede de aprender com a vida.” (DF, 2010, p. 37).

Por todas essas assertivas provenientes do MEC e do DF, resta evidenciado que as políticas públicas ainda não saíram definitivamente do discurso. Ainda se planejam ações básicas de governo destinadas a garantir a inclusividade, a romper com padrões arcaicos de tratamento dos alunos com deficiência, a promover a integração do ensino regular com as salas de aula especializadas, a cuidar da capacitação de professores por ainda serem desqualificados e a tantos outros fins de natureza elementar. Se ainda são necessárias tantas ações de governo destinadas a garantir a inclusividade, evidencia-se a não efetivação da inclusividade. Muitas ações ainda não saíram do papel para assegurarem esse direito fundamental e, ao que se pode concluir, muito ainda há que ser feito para a sua garantia fática, mesmo depois de passadas duas décadas e meia em que esse direito ficou consagrado na Carta Magna brasileira.

A título de conclusão do presente capítulo, como se viu no seu transcurso, políticas públicas inclusivas pressupõem a concepção de uma escola democrática, cujo ambiente ofereça as condições para a oferta de um ensino capaz de se adequar a todas as pessoas que nela ingressarem. Pressupõe-se que uma escola assim possua os meios e recursos necessários para a aprendizagem coletiva, na qual a acessibilidade seja inquestionável, os professores e o corpo técnico estejam preparados para ensinar e apoiar todos, o currículo seja adequado para a diversidade e os alunos e a comunidade escolar estejam abertos ao convívio indiscriminado com todas as pessoas, independentemente da condição física ou mental que lhes impõem limites.

A despeito da situação da inclusividade no Brasil e da incipiente realidade das políticas públicas brasileiras e distritais formuladas, o resultado das ações

governamentais foram objeto de pesquisa no âmbito do Distrito Federal, que as confirmam ou contestam, conforme se mostre a situação das escolas do ensino público fundamental. O Capítulo IV deste trabalho apresenta os resultados da análise documental e pesquisa de campo junto às Coordenações Regionais de Ensino (CRE) do DF, realizada com o intuito de mostrar a situação local no tocante à implementação das políticas públicas voltadas para a inclusividade na educação fundamental.

CAPÍTULO IV

PROTEÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DA EVOLUÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL PARA ESSE DIREITO HUMANO NA ATUALIDADE

Como se viu na Introdução deste trabalho, o problema que estimula a presente pesquisa consiste no entendimento do contexto da educação inclusiva no Distrito Federal, considerando a garantia de condições para acesso e permanência das pessoas com deficiência, mediante condições favoráveis para aprendizagem com os demais alunos. Também como se viu na mesma passagem, a pergunta básica da pesquisa é: como se encontra, no âmbito do ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal, o cumprimento das diretrizes e preceitos legais relativos ao direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva? E outras perguntas adjacentes também foram mencionadas na Introdução, a saber: como se encontra o Distrito Federal nesse contexto? Escolas do Distrito Federal estão adaptadas, equipadas e dotadas de currículos adequados e professores preparados para ofertar um ensino de qualidade para todos, independentemente da condição física ou mental de seus alunos? As crianças e adolescentes com deficiência em idade escolar do Distrito Federal têm acesso e continuidade à educação em convívio com os demais alunos, em sala de aula comum? As políticas públicas vigentes são adequadas e têm sido implementadas para a manutenção da rede de ensino em condições de ensinar a todos, independentemente da localização em que se encontram?

A hipótese da pesquisa, também como se definiu na Introdução, consiste na ideia de que as crianças e adolescentes com deficiência ainda não dispõem das condições suficientes para o acesso e a permanência nas escolas do ensino fundamental público em salas de aula comuns do DF, a despeito do amplo arsenal normativo e programático destinado à concepção e implementação de políticas públicas destinadas a assegurar os direitos das pessoas com deficiência à educação pública. A fim de conferir essa hipótese e responder às perguntas a que se propõe responder, o presente Capítulo mostra os resultados da pesquisa documental e de campo junto às Coordenações Regionais de Ensino do DF, em uma perspectiva de

comparação entre a realidade da educação inclusiva e as políticas públicas concebidas.

Como parte empírica da pesquisa, este Capítulo se propõe, então, a aferir a situação em que se encontra o Distrito Federal na implementação das políticas públicas voltadas para a inclusividade na educação pública regular do ensino fundamental, especialmente em relação à observância da legislação aplicável. Em outras palavras, este capítulo traz os resultados da análise do processo de inclusão escolar, na forma proposta por acordos internacionais e os normativos nacionais e distritais, mostrando, mediante resultado da pesquisa, como as políticas públicas locais vêm adotando esses documentos legais como base para a proposta da educação inclusiva no ensino fundamental. Culminará, destarte, com um relato a respeito da realidade do DF em relação à educação inclusiva, mediante contextualização da situação dessa modalidade de ensino naquela etapa da educação pública distrital.

Antes, porém, o item 4.1 se incumbe de mostrar como uma iniciativa de governo empreendida em 2006 representou um divisor de águas na ação estatal distrital para a definição de políticas públicas para a educação inclusiva no ensino fundamental local, interrompendo a inércia distrital mencionada no Capítulo II do presente trabalho em relação ao processo de defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

4.1 QUEBRA DA INÉRCIA DISTRITAL PELA *II CONFERÊNCIA DISTRITAL DE DEFESA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA*

Conforme mencionado no Capítulo III do presente trabalho, Bobbio ressalta a importância da passagem da generalização à especificação do sujeito de direito. A partir dos direitos gerais trazidos pela *Declaração Universal dos Direitos Humano*s, declarações específicas vieram em decorrência dela, cabendo citar, pela relevância para este foro a *Declaração dos Direitos do Deficiente Mental* (1971), a *Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência* (1975), a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* (1990), a *Declaração de Salamanca* (1994) e a *Declaração de Sapporo* (2002).

Esses normativos[19] de origem internacional trouxeram as bases para a definição de políticas públicas em âmbito nacional e local, devendo cada esfera de governo, cada qual no seu rol de competências legislativas e executivas, estabelecer regras, diretrizes e instrumentos regulamentadores para a especificação de sujeitos de direito e dos direitos específicos que a eles devem ser assegurados. Nesse sentido, o DF deu início à especificação do sujeito de direito, como se viu, pela LODF. Entretanto, a partir da Lei maior distrital, a especificação do sujeito de direito deveria, em efeito regulamentador, ter sido objeto de ação estatal imediatamente após sua promulgação.

Outrossim, como se viu no Capítulo II, o próprio *Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência* do *Distrito Federal*, criado pela LODF, demorou seis anos para ser instituído. Por esse simples fato, poder-se-ia dizer que o Distrito Federal mostrou-se alheio por muito tempo para a especificação, em pormenores, dos direitos das pessoas com deficiência, incluído o da educação inclusiva. Aliado a essa inércia de seis anos, somente em 2006, treze anos após a promulgação da LODF, foi registrado o primeiro movimento no sentido de discutir, na *II Conferência Distrital de Defesa da Pessoa com Deficiência*, o tema relativo aos direitos das pessoas com deficiência.

Por esse viés, no entanto, há que se asseverar que, não obstante a demora em se dar início à prática dos direitos da inclusividade educacional assegurados formalmente pela LODF, foi a partir dessa Conferência que se iniciaram movimentos no âmbito do Distrito Federal no sentido de impulsionar a inclusão e a participação das pessoas com deficiência. Realizada em 7 e 8 de julho de 2006, por inciativa do *Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Distrito Federal*, com o tema *Inclusão, Participação e Desenvolvimento: um novo jeito de avançar,* a *II Conferência Distrital de Defesa da Pessoa com Deficiência* trouxe como eixos temáticos: a saúde e reabilitação profissional, a educação, o trabalho e a acessibilidade. O objetivo foi o de, ainda, depois de treze anos de criação do Conselho,

[19] Entende-se que, de acordo com a EC nº 45, se aceitos pelo Brasil os acordos internacionais, eles passam a ter peso constitucional. Por essa razão, utiliza-se nesta e em outras passagens deste trabalho o termo "normativos" internacionais.

> discutir, analisar e avaliar os avanços e os obstáculos na implementação das ações de políticas, como também, propor diretrizes que garantam às pessoas com deficiência no exercício pleno de sua cidadania (Brasil, DF, 2006)

Em que pese a demora distrital por esse período, a Conferência significou, como se viu, uma quebra da inércia. Para o tema Educação, a Conferência trouxe a constatação de várias dificuldades e apresentou propostas para transpô-las, determinando as primeiras iniciativas distritais para cuidar do tema. A Tabela 1 apresenta as principais constatações e respectivas propostas de solução desenvolvidas durante a Conferência para a seara da educação.

Tabela 1 – Dificuldades e propostas de solução para garantia da educação inclusiva no DF (2006) segundo a *II Conferência Distrital de Defesa da Pessoa com Deficiência*[20]

DIFICULDADES	**PROPOSTAS PARA SOLUÇÃO**
Elevado número de alunos em classes comuns em que estão incluídos os alunos com necessidades educacionais especiais	• Redução do número de alunos em turmas para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais; • Indicação de professor auxiliar nas turmas de inclusão de alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento e com múltiplas deficiências; e • Análise da curva de crescimento populacional para planejamento de construção de escolas.
Despreparo do corpo docente e equipe técnica e de apoio da instituição educacional para atender os alunos com necessidades educacionais especiais	• Capacitação de toda a comunidade escolar para atender os alunos com necessidades educacionais especiais; • Obrigatoriedade de disciplinas sobre Educação Inclusiva e Educação Especial nos Cursos de Ensino Superior; e • Falta de recursos humanos nas áreas de habilitação e reabilitação psicomotora.
Demanda das escolas é maior que a oferta de monitor na Educação Especial	• Ampliação de sistema de monitoria em atendimento à Escola de Educação Especial e nas escolas comuns; e • Garantir espaço físico adequado para as salas de recursos, equipe apoio e psicopedagógico.
Falta de recursos técnicos para apoiar o processo ensino-aprendizagem e dificuldade ao acesso na participação de alunos especiais nas atividades físicas (continua)	• Com a proposta de acesso à tecnologia na sala de aula para alunos com deficiência, consistindo em tecnologias assistivas e adaptação de cadeiras esportivas.

[20] Além das constatações constantes dessa tabela, muitas outras foram relacionadas no relatório conclusivo da Conferência, seja para situações relacionadas à falta de integração entre órgãos do Governo, a casos de deficiências específicas, à falta de recursos financeiros, e outras, todas importantes de *per si* para a inclusividade, mesmo que indiretamente, mas que extrapola o foco do presente trabalho. Por isso, não foram objeto de citação na tabela.

DIFICULDADES	PROPOSTAS PARA SOLUÇÃO
Adaptação física das escolas	• Planejamento para construção das escolas (bebedouros, banheiros, etc.); • Colocação de rampas nas escolas de dois pavimentos; e • Reforma das escolas antigas com data limite até 2010.
Ausência de contratação de professores surdos Dificuldade de comunicação entre os alunos surdos e demais membros da comunidade escolar Ausência de intérprete de Libras no ensino superior	• Concurso específico em Libras para contratação de professores surdos; • Capacitação da comunidade escolar em libras; • Ensino de Libras nas escolas como matéria obrigatória, parte curricular; • Só ministrarão essas aulas professores surdos ou professores ouvintes com conhecimento de libras na comunidade escolar; • Obrigatoriedade de concurso para intérprete educacional no ensino público; • Obrigatoriedade de intérprete na Educação Básica.
Centralização do atendimento especializado para alunos cegos	• Descentralização do atendimento educacional especializado aos alunos cegos e garantir os recursos técnicos e didáticos necessários com computadores e programas específicos para cegos • Livros e material didático em áudio para alunos e professores cegos.

Fonte: Própria, com base no Relatório da *II Conferência Distrital de Defesa da Pessoa com Deficiência* (DF, 2006)

Pela análise da Tabela 1, pode-se observar que, pelas constatações e recomendações geradas na Conferência distrital, vários aspectos necessários à inclusividade educacional careciam de providências primárias para assegurar esse direito das pessoas com deficiência. Pode-se notar que até o mais elementar recurso, o das adaptações arquitetônicas, ainda não havia sido solucionado em 2006. Soma-se a isso a carência e o despreparo dos docentes e corpo técnico das escolas e a falta de recursos técnicos adequados.

O próximo item se encarrega de mostrar como está, na prática da educação inclusiva da atualidade do DF, o desenvolvimento das propostas de solução apresentadas pela II Conferência e como estão, na atualidade, as dificuldades por ela identificadas. Pretende-se mostrar, então, a situação em que se encontra o Distrito Federal na implementação das políticas públicas concebidas para a garantia da educação inclusiva pública regular do ensino fundamental.

4.2 UMA ANÁLISE DA SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO ENSINO FUNDAMENTAL DO DF: MUITO HÁ AINDA A SE EMPREENDER PARA A GARANTIA DESSE DIREITO

Este item, o cerne do presente trabalho, consiste na parte empírica da pesquisa. Como resultado da análise documental e da pesquisa de campo junto às CREs[21] do DF, pretende-se mostrar aqui em que situação se encontra o Distrito Federal na implementação das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva pública regular do ensino fundamental, especialmente em relação à observância da legislação e demais diretrizes e planos de governo para a implementação dessas políticas públicas. A propósito disto, como se viu no Capítulo I deste trabalho, Bobbio (2004, p. 26) esclarece que "o problema mais urgente que temos de enfrentar não é o problema do fundamento, mas o das garantias". O fundamento, segundo o autor, já foi resolvido com a *Declaração Universal dos Direitos do Homem.* Obviamente Bobbio cita a Declaração Universal, mas os fundamentos estão definidos também nos tratados e acordos internacionais, nas constituições e legislações federais e locais.

Considerada a assertiva de Bobbio e com vistas a verificar a realidade do Distrito Federal em relação à implementação das políticas públicas em âmbito local, a pesquisa de campo junto às CREs foi realizada mediante aplicação de Questionário (modelo constante do Anexo I), contendo 28 questões diretas, sendo que para algumas delas foram deixadas opções para que o respondente pudesse apresentar comentários que pudessem enriquecer as informações solicitadas.

Como recurso didático, o desenvolvimento deste item obedece a uma estrutura elaborada por assuntos relacionados a aspectos facilitadores ou impeditivos à inclusividade. Cada assunto será objeto de observação – com base em documentos oficiais e/ou nas respostas obtidas no Questionário aplicado nas CREs do Distrito Federal – dos aspectos que contribuem para ou dificultam a inclusividade. Tal metodologia permite que se vislumbre a situação da educação inclusiva do

[21] São quatorze as CREs do DF, no entanto uma delas, por questões próprias, não ofereceu resposta ao questionário. Portanto, há que se considerar eu o universo ficou reduzido em 1/14. Contudo, como se verá no transcorrer deste Capítulo IV, em geral houve homogeneidade nas respostas das treze CREs participantes da pesquisa, ao que deduz-se que a omissão de uma CRE não ocasionou prejuízos significativos para os resultados da pesquisa.

Distrito Federal por temas determinantes das razões que levaram aos resultados positivos ou negativos observados, quais sejam:

a) métodos e técnicas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas;
b) participação do professor no processo da educação inclusiva;
c) recursos logísticos para a matrícula e manutenção dos alunos com deficiência na sala de aula comum.

Assim, inicialmente são explorados assuntos relacionados à aplicação de métodos e técnicas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas de todos os alunos de classes comuns, o que possibilitará avaliar o quanto se tem estimulado o aprendizado em processo de convivência dos alunos com deficiência com os demais integrantes das classes comuns, mediante recursos e estratégias pedagógicas e estruturais para a inclusividade, em especial a adoção de um currículo dinâmico e flexível para se adequar a necessidades específicas dos alunos com necessidades especiais. A análise do aspecto curricular para a inclusividade encontra razões no fato de que os normativos nacionais e distritais orientam, em unanimidade, no sentido de se desenvolver um currículo que facilite a inclusão e a aprendizagem das pessoas com deficiência em salas de aula comuns, mediante adaptação a peculiaridades dos alunos. Um exemplo se destaca nesse aspecto: quando da verificação da prática de flexibilizações e adaptações curriculares para a inclusividade, cujos resultados conduzem à inserção dos alunos com deficiência em salas de aulas comuns lhes proporcionam as facilidades de aprendizagem junto com os demais alunos.

Além do aspecto curricular como determinante do desenvolvimento de habilidades cognitivas, outros são explorados no primeiro subitem deste item 4.2, que, de acordo com os normativos, também contribuem para o aprendizado das pessoas com deficiência: a formação de turmas apropriadas para a inclusividade, mediante distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar; a utilização de salas de recursos como apoio pedagógico especializado para a complementação ou suplementação curricular; a adoção de recursos suplementares nas classes comuns para os alunos com altas habilidades/superdotação; a adoção da temporalidade flexível do ano letivo para alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas; a atuação colaborativa de profissionais especializados e apoios para a aprendizagem em salas

de aula comuns; e a participação da família e de outros agentes e recursos da comunidade no processo educativo, em processo de aprendizagem cooperativa em sala de aula e redes de apoio.

No item seguinte deste item 4.2, o foco passa a ser o professor no processo da inclusividade, mediante análise da sua participação no contexto da educação inclusiva e até que ponto ele está preparado para desempenhar a contento esse papel. Um exemplo se destaca: mesmo que se tenha observado na pesquisa que há a formação continuada de professores para a inclusividade, ainda não se atingiu o universo desses professores em todas as escolas do DF, caracterizando o despreparo do corpo docente para receber e ensinar a todos os alunos em processo de diversidade.

Por último, um item cuidará de aspectos relacionados aos recursos logísticos necessários à inclusividade nas escolas, compreendidos em acessibilidade arquitetônica, materiais didático-pedagógicos, equipamentos de tecnologia assistiva e transporte. Como exemplo que determinou a pesquisa relativa aos aspectos logísticos das escolas, há que se destacar o fato de que, como se verá nos subitens próprios, boa parte das escolas do ensino fundamental do Distrito Federal ainda não dispõe de dois dos mais elementares recursos para a permanência das pessoas com deficiência nessas escolas: trata-se da disponibilização de transporte adequado para o deslocamento residência-escola-residência e das adequações arquitetônicas destinadas à facilidade de acesso e locomoção das pessoas com deficiência fisiológica no seio da escola.

Para tratar de todos esses aspectos em uma disposição lógico-didática, os subitens a seguir estão ordenados em observância à metodologia mencionada, apontando os resultados obtidos na pesquisa em comparação com os normativos que definem as respectivas regras.

4.2.1 O desenvolvimento de habilidades cognitivas de todos os alunos de classes comuns: estímulo do aprendizado em processo de convivência com a diferença

Conforme mencionado no Capítulo III, para o sucesso da inserção e do aprendizado dos alunos com deficiência no processo inclusivo da educação, a adequação curricular constitui elemento crucial.

Desta feita, em sintonia com essa ideia, normativa nacional e distrital orientam, de forma uníssona, para o desenvolvimento de um currículo adequado à inclusividade e flexível para se adaptar às peculiaridades dos alunos com deficiência matriculados nas escolas do ensino fundamental do Distrito Federal, com vistas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas de todos os alunos de classes comuns. Assim, a presente pesquisa tem como um dos focos a adequação curricular a um modelo em que, de acordo com os normativos vigentes, o processo de ensino-aprendizagem proporcione a efetiva inclusão das pessoas com deficiência. Busca, então, conhecer a respeito da realidade do Distrito Federal em relação à adequação curricular, em processo de observância dos dispositivos legais concebidos para a garantia de uma educação inclusiva de qualidade.

Diante de tudo que se viu no presente trabalho, o modelo social da inclusividade das pessoas com deficiência rompe com a sua vitimização e a exclusão de qualquer espaço social. No processo educacional, em especial, há que se conceber um modelo curricular em que a deficiência deixe de constituir barreira para a inclusão e que direcione a ação docente para ensinar e aprender com a diversidade. Em sintonia com esse ideal curricular, o *Relatório da Avaliação da Educação Especial* do Distrito Federal, relativo ao ano de 2009, ao tratar do modelo curricular para a inclusividade, defende que

> O modelo curricular retira o foco da preocupação docente da deficiência e da (suposta) incapacidade do aluno com deficiência frente à aprendizagem e o coloca nas barreiras à sua participação na vida escolar e nas atividades em sala de aula. (DF, 2010, p. 18)

No mesmo sentido, de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos Com*

Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL. MEC, 1998, p. 31), “A aprendizagem escolar está diretamente vinculada ao currículo [...]” e o currículo “pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar”. O currículo escolar constitui, então, importante recurso para orientar a condução do processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino.

Com o olhar voltado para a adaptação curricular para a inclusividade dos alunos com deficiência à educação, a orientação, no Brasil, recai na prática de um currículo adaptado e flexível para o aprendizado de todos. É o que estipula a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL. MEC, 1996, Art. 26) ao conceber um modelo curricular em que seja definida uma base nacional comum, que, todavia, pode ser “complementada” para o atendimento a características especiais dos alunos matriculados em classes comuns.

No caso específico do DF, segundo a Resolução nº 01/2012/CEDF (DF/CEDF, 2012, Art. 41), “para atender às necessidades individuais, em dias e horários alternados” deve ser proporcionado o currículo funcional, destinado “aos estudantes com graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos matriculados nos centros de ensino especial”. Pelo currículo funcional, a esses alunos são ministradas aulas de conteúdo pedagógico da vida prática, como por exemplo, escovar os dentes, abotoar a camisa, utilizar talheres, etc.

No § 1º do Artigo 41, essa Resolução define o currículo funcional como um

> [...] instrumento educacional que viabiliza a integração de estudantes com necessidades educacionais especiais ao meio social, tem o objetivo de desenvolver habilidades básicas que proporcionem autonomia na prática de ações cotidianas. (DF/CEDF, 2012).

Pelo § 2º do mesmo Artigo, estipula-se que, nesse tipo de currículo sejam flexíveis os dias letivos, a carga horária anual e a temporalidade para atender a esses estudantes.

A adoção do currículo funcional nos termos da Resolução nº 01/2012/CEDF encontra tratamento posterior em dois outros documentos orientadores do DF: a *Estratégia de Matrícula 2014* do DF (DF, 2013, p. 41) orienta

que se desenvolva o "currículo funcional ou adaptado de acordo com a especificidade de cada estudante [...]" para atendimento às classes especiais abertas para "estudantes com Deficiência Intelectual (DI), com Deficiência Múltipla (DMU) e com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)." Também contempla-se na *Estratégia de Matrícula 2014* do DF (DF, 2013, p. 12) o currículo funcional nos Centros de Ensino Especial (CEE), em substituição às unidades escolares da rede pública, com vistas a ofertar o atendimento educacional especializado aos estudantes que dele necessitam. Neste caso, cuida-se dos casos de alunos com graves deficiências que os impedem de se integrarem em salas de aula comuns, para os quais se dá tratamento especializado, em observância ao tipo e grau da deficiência que apresentam.

O segundo documento do Distrito Federal a cuidar do "currículo funcional", o *Currículo em Movimento* (DF, 2014, p. 21) considera o "currículo funcional" com "caráter pragmático" para casos de estudantes com graves comprometimentos mentais ou múltiplos, para os quais o currículo comum não se faça factível. Segundo esse documento, o currículo regular é considerado como "referência básica", que, todavia, seja passível de conceber

> "estratégias metodológicas que visem atender especificidades de estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [pelas quais] o estudante não deve aprender conteúdos diferentes, mas aprender conteúdos de diferentes maneiras. Estar na escola, participar, aprender e desenvolver suas potencialidades é o real significado da inclusão. (DF, 2014, p. 25-26)

Importante neste momento trazer anunciado da *Declaração de Salamanca* a respeito da adoção de um currículo dinâmico no processo de educação inclusiva. Segundo essa Declaração (Unesco, 1994, item 26), "o currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes".

Diante de tudo que se viu acima, de acordo com as políticas públicas brasileiras e distritais da atualidade, o ideal curricular para a inclusividade está em um currículo dinâmico e adaptável a situações especiais e que se mostre flexível para que atenda a todos os educandos. Há que se averiguar, no entanto, a

aplicabilidade desse ideal na prática escolar do Distrito Federal, tarefa que os próximos subitens se propõem a mostrar.

4.2.1.1 Flexibilizações e adaptações curriculares: um currículo compatível com as necessidades dos estudantes e capaz de atender efetivamente a todos

Na educação inclusiva, como se viu acima e no item 3.3 deste trabalho, a adequação curricular exerce papel decisivo para o aprendizado indiscriminado, em processo de inclusão de todos os alunos. Um currículo dinâmico permite ajustar a prática pedagógica às necessidades dos alunos e, em especial, alunos com deficiência requerem a reformulação curricular e até mesmo uma flexibilização para que o próprio corpo docente possa promover adaptações aos casos com que se depara no cotidiano da escola, em virtude das necessidades e capacidades dos alunos. Nesse sentido, já em 1988, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* enfatizaram a necessidade da flexibilização curricular para viabilização da inclusividade e do processo de aprendizagem, cuidando para que as instituições de ensino conduzam suas ações de maneira a

> não se fixar no que de especial possa ter a educação dos alunos, mas flexibilizar a prática educacional para atender a todos e propiciar seu progresso em função de suas possibilidades e diferenças individuais (BRASIL. MEC, 1998, p. 32)

Em 2001, também as *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica* definiram como condições para organização das classes comuns: [...] flexibilizações e adaptações curriculares [...] em consonância com o projeto pedagógico da escola. (BRASIL. MEC, 2001, Art. 8º, inciso III).

Considerada essa concepção elástica do componente curricular, as escolas inclusivas, diante das necessidades especiais dos alunos, requerem que os sistemas educacionais direcionem atitudes e expectativas em relação aos alunos e conduzam ações para a concepção de uma escola estruturada para todos e que esteja preparada para cuidar das especificidades.

No DF, a *Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência*, aprovada pela Lei nº 4.317/09 (DF, 2009, Art. 37), define como atribuição da

Secretaria de Estado da Educação (SEDF) garantir a “adequação curricular, quando necessária, em relação a conteúdos, métodos, técnicas, organização, recursos educativos, temporalidade e processos de avaliação”, a fim de assegurar a “matrícula de todos os alunos com deficiência nas unidades de ensino mais próximas de sua residência”.

Em observância ao enunciado da *Política Distrital*, o *Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Especial* do DF (DF, 2014, p. 10) recomenda um currículo adequado para a inclusividade, “em defesa do direito de todos alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”, em conformidade, também, com o que versa a LDB/1996 em seu Artigo 59, Inciso I, que cuida para que o currículo seja adequado para “receber e manter as pessoas com deficiência na sala de aula comum” (BRASIL, 1996). Assim, de acordo com esses dispositivos, um currículo flexível constitui recurso essencial para se assegurar a inserção das pessoas com deficiência em salas de aula comuns, proporcionando-lhes facilidades de aprendizagem e de convívio com todos os alunos.

Estabelecido esse modelo de currículo em movimento no âmbito do Distrito Federal, a prática da concepção curricular é considerada como um processo

> em constante construção e que precisa ser democrático, abrangente e inclusivo, para atender a singularidades do alunado – não apenas as chamadas necessidades educativas especiais, mas as necessidades individuais dos que transitam no espaço escolar. (DF, 2014, p. 18).

Para verificar a observância, por parte do Distrito Federal, às orientações provenientes dos *Parâmetros Curriculares Nacionais,* das *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica,* da *Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência* e do *Currículo em Movimento* do DF, no processo de concepção curricular para a inclusividade, foi direcionado às Coordenações Regionais de Ensino o seguinte quesito:

> Nas escolas do ensino fundamental, há flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos

> alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, de forma a se dispor de um currículo compatível com diversas necessidades de estudantes e, por isso mesmo, capaz de atender efetivamente a todos, respeitando e valorizando a diversidade? (Questionário desta pesquisa, quesito nº 18)

Em resposta, houve doze respostas positivas ao quesito contra apenas uma negativa, o que leva a depreender que, em sua maioria, as escolas do DF contam com as flexibilizações e adaptações curriculares a que alude o quesito, nos moldes estipulados pela *Política Distrital*, contando com um currículo adequado para a inclusividade.

Importante, no entanto, registrar comentários feitos por quatro das CREs a respeito desse quesito, não obstante a resposta positiva que deram quanto à existência de *flexibilizações e adaptações curriculares*. O primeiro comentário referiu-se ao fato de que

> Enquanto Coordenação intermediária, tentamos viabilizar estratégias para que os alunos tenham essa garantia. Todavia, ainda nos deparamos com 'profissionais' que apenas fazem o registro da adequação para cumprir uma determinação, mas na prática educativa não existem as flexibilizações necessárias. (comentário constante de um questionário respondido para a presente pesquisa).

Outra CRE afirmou que "Não todas" as escolas possuem as flexibilizações e adaptações curriculares a que se refere o quesito. Uma terceira CRE comentou que

> As flexibilizações e adaptações são feitas principalmente pelo professor de sala de recursos, mas deveria também ser feita pelo professor de sala de aula comum, isso eu não acompanho direto, não tenho como, mas cada professor de sala de recurso é orientado a acompanhar esse trabalho nas respectivas escolas. (comentário constante de um questionário respondido para a presente pesquisa).

Uma quarta CRE fez a seguinte observação: "Com ressalvas quanto *a* (sic) dificuldade de envolver o *professor do regular* (sic) para essa diversidade e também colocando o profissional da sala de aula de recurso como protagonista dessa organização". Neste caso, considerando-se que "professor regular" é, não obstante a terminologia adotada pela CRE, supostamente aquele que leciona no

ensino regular, o professor regente ou titular da sala de aula comum a todos, portanto a sala considerada inclusiva – já que todas são inclusivas – pode-se deduzir que, nas escolas do ensino regular do ensino fundamental ligadas àquela CRE, não se observam as flexibilizações e adaptações curriculares de que trata o quesito.

Esses comentários fazem com que a resposta “Sim” dada ao quesito por mais de 90% das CREs tome aparência de “Não” para o caso da educação inclusiva em boa parte das escolas do DF.

Outro quesito que complementa a análise da questão curricular para a educação inclusiva foi contemplado no Questionário direcionado às CREs. Trata-se do quesito nº 17, que indaga ao respondente: “Na sua opinião, o currículo e as técnicas de ensino exigidos nos regulamentos do DF são adequados para receber e manter os alunos com deficiência na sala de aula comum no âmbito das escolas ligadas a essa CRE?.” Das treze CREs, uma não respondeu ao quesito, seis responderam “Sim” e seis responderam “Não”, apresentando, três dessas últimas, os seguintes comentários no questionário:

> [1] Acredito que tanto o currículo quanto as técnicas de ensino são adequados, no entanto, existem professores não capacitados e professores que não aceitam a inclusão. Desta forma, o currículo e respectivas adequações curriculares são cumpridos apenas parcialmente.
> [2] As escolas precisam *serem melhores* (sic) equipadas e se faz necessário que as faculdades insiram já em seus currículos disciplinas destinadas ao trabalho com alunos com deficiências , pois é constante deparar com a falta de conhecimento e despreparo dos professores recém formados em relação a esta clientela.
> [3] É *necessário* (sic) uma adequação, não somente conceitual, mas de atitude no sentido de atender os alunos especiais de forma a melhorar o atendimento, levando o currículo da base comum, de forma adequada quanto a estratégia, quanto a avaliação, quanto a metodologia.
> (comentários constantes de questionários da presente pesquisa).

Pelo resultado da pesquisa, aliado a esses comentários provenientes das CREs, pode-se inferir que o currículo escolar adotado no DF ainda não se faz compatível com as necessidades dos estudantes e também não é apropriado para atender efetivamente a todos, considerada a diversidade nas escolas.

4.2.1.2 Distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar: formação de turmas apropriadas para a inclusividade.

A “pluralidade humana” a que se refere Arendt (2000, p. 188), conforme mencionado no Capítulo III deste trabalho, exige do ente público a ação no sentido de promover os meios e facilidades para a inclusão efetiva. Para Arendt (2000, p. 201) “a ação jamais é possível no isolamento. Estar isolado é estar privado da capacidade de agir.” Diante dessa assertiva de Arendt, as escolas se apresentam como espaços em que as práticas escolares aconteçam em ambiente comum, no qual o ensino formal se fundamente em um processo de escolarização e organização adequadas para o aprendizado comum a todos os alunos.

Um ponto relevante para que as classes “comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade”, conforme preconizado pelas *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica* (BRASIL. MEC, 2001, Art. 8º, Inciso II) se refere à distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que são classificados. No DF, as regras para a distribuição dos alunos por classes, em observância ao postulado das referidas *Diretrizes Nacionais,* são definidas pelo documento anual *Estratégia de Matrícula.* De acordo com a *Estratégia de Matrícula 2014* (DF, 2013) adotada pelo DF para a sua rede pública de ensino, criteriosas regras são estabelecidas para a formação de turmas. Para tanto, adota-se como classificação das salas de aula para a inclusividade no âmbito do DF (DF, 2013. p. 58-74):

a) classes comuns inclusivas;
b) salas de recursos generalista;
c) salas de recursos específica;
d) salas para atendimento educacional ao estudante com deficiências específicas, estruturadas de acordo com o tipo de deficiência que apresentam os alunos, compreendidos em: deficiência auditiva e surdocegueira, deficiência intelectual, deficiência física, transtorno

> global do desenvolvimento (TGD), deficiência auditiva, deficiência visual e surdez.

Para cada tipo de sala de aula, é definido o quantitativo de estudantes por turma para cada grupo de alunos. Para as “Classes Comuns Inclusivas” do ensino fundamental, o foco que nos interessa na presente pesquisa, são definidos os quantitativos de alunos, guardando proporções que indicam a facilidade de convívio e de aprendizagem das pessoas com deficiência no mesmo espaço que os alunos normais. Assim, por exemplo, para as salas onde são incluídos estudantes com deficiência física (“Estudantes com alteração física que acarrete disfunção motora, com ou sem comprometimento da função cognitiva”), são definidos os parâmetros constantes da Tabela 2 para composição das classes (DF, 2013, p. 64):

Tabela 2 – Regra para o número de estudantes com disfunção motora por turma no ensino fundamental do DF

PERÍODOS	Nº DE ESTUDANTES POR TURMA (*)	TOTAL DE ESTUDANTES MATRICULADOS POR TURMA
ANOS INICIAIS (DO 1º AO 5º ANO)	1 com ANE ou 2 a 3 com MNE e/ou BNE	Para o 1º e 2º anos: 24 Para o 3º ao 5º anos: 26
SÉRIES/ANOS FINAIS (6º ANO AO 9º ANO)	1 com ANE ou 2 a 3 MNE e/ou BNE	Para o 6º ao 8º anos: 30 Para o 9º ano: 34

Fonte: própria, com base na tabela constante da Estratégia de Matrícula 2014.

(*) ANE: Altas Necessidades Educacionais Especiais: grau de dependência dos estudantes Deficientes Físicos expressa pela necessidade de auxílio nas Atividades de Vida Autônoma e Social (AVAS) na escrita, na comunicação e na locomoção.
MNE: Médias Necessidades Educacionais Especiais: grau de dependência dos estudantes Deficientes Físicos expressa pela necessidade de auxílio na escrita e na supervisão na locomoção.
BNE: Baixas Necessidades Educacionais Especiais: grau de dependência dos estudantes Deficientes Físicos, cuja locomoção é independente, mas que necessitam de auxílio na escrita.

Para os estudantes com deficiência Intelectual (“Estudantes com limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, sendo expressa nas habilidades sociais, conceituais e práticas, originadas antes dos dezoito anos de idade”), adota-se a composição das turmas de acordo com os números constantes da Tabela 3 (DF, 2013, p. 63):

Tabela 3 - Regra para o número de estudantes com deficiência intelectual por turma no ensino fundamental do DF

PERÍODOS	Nº DE ESTUDANTES POR TURMA (*)	TOTAL DE ESTUDANTES MATRICULADOS POR TURMA
ANOS INICIAIS (DO 1º AO 5º ANO)	1 a 3	Para o 1º e 2º anos: 24 Para o 3º ao 5º anos: 26
SÉRIES/ANOS FINAIS (6º ANO AO 9º ANO)	1 a 3	Para o 6º ao 8º anos: 30 Para o 9º ano: 34

Fonte: própria, com base na tabela constante da Estratégia de Matrícula 2014.

Já para a composição das turmas com alunos portadores de transtorno global do desenvolvimento (TGD)[22], a composição das turmas para esses casos guarda conformidade com os quantitativos constantes da Tabela 4 (DF, 2013, p. 65):

Tabela 4 - Regra para o número de estudantes com transtorno global do desenvolvimento (TGD) por turma no ensino fundamental do DF

PERÍODOS	Nº DE ESTUDANTES POR TURMA (*)	TOTAL DE ESTUDANTES MATRICULADOS POR TURMA
ANOS INICIAIS (DO 1º AO 5º ANO)	1 a 2	Para o 1º ano: 23 Para o 2º ano: 24 Para o 3º ao 5º anos: 26
SÉRIES/ANOS FINAIS (DO 6º AO 9º ANO)	1 a 2	Para o 6º ao 8º anos: 30 Para o 9º ano: 34

Fonte: própria, com base na tabela constante da Estratégia de Matrícula 2014.

Da mesma forma que nos exemplos anteriores, para cada tipo de necessidades especiais são estabelecidos os quantitativos de alunos por turma, oferecendo critérios racionais para que se assegure a educação inclusiva, nos moldes recomendados pelas *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.*

Diante dessa criteriosa forma de distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias turmas, é de se asseverar que, se aplicada na prática escolar do DF, as *"classes comuns se beneficiam das diferenças e ampliam positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de*

[22] Segundo a Estratégia de Matrícula do DF 2014, alunos portadores de transtorno global do desenvolvimento são estudantes que apresentam transtorno caracterizado por alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, apresentando repertório de interesse e atividades restritas, estereotipadas e repetitivas. Incluem-se nesse grupo os estudantes com Autismo, Transtorno de RETT, Transtorno de ASPERGER, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação.

educar para a diversidade", conforme preconizado pelas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL. MEC, 2001, Art. 8º)

A fim de aferir a aplicabilidade dessas definições de quantitativos de estudantes por turma, o questionário aplicado às Coordenações Regionais de Ensino contemplou o seguinte quesito:

> Há o cumprimento, nas escolas ligadas a essa CRE, dos critérios definidos na Estratégia de Matrícula 2014 para 'formação de turmas conforme a necessidade educacional do estudante' (item 3.5.14.4), mediante a distribuição dos alunos com necessidades especiais pelas várias classes do ano escolar do ensino fundamental em que são classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade? (Questionário desta pesquisa, quesito nº 10)

As respostas ao quesito somaram doze positivas contra uma negativa, confirmando na maioria a formação de turmas conforme a necessidade educacional do estudante, definida nos termos da *Estratégia de Matrícula 2014.*

Vale registrar que, como se viu no item 3.2 do Capítulo III deste trabalho e no início deste Capítulo IV, na *II Conferência Distrital de Defesa da Pessoa com Deficiência* (DF, 2006, s/p) foi constatado "elevado número de alunos em classes comuns em que estão incluídos os alunos com necessidades educacionais especiais". Com o resultado da pesquisa, que confirma, em mais de 90%, como se mencionou acima, o cumprimento dos critérios definidos na *Estratégia de Matrícula 2014* para "formação de turmas conforme a necessidade educacional do estudante", deduz-se que foi amenizada a questão do elevado número de alunos em classes comuns a que aludiu o *Relatório Síntese* da II Conferência, contribuindo para a melhoria do processo de educação inclusiva das pessoas com deficiência.

4.2.1.3 Salas de recursos: serviços de apoio pedagógico especializado para a complementação ou suplementação curricular.

Além do processo da educação inclusiva no seu sentido mais restrito, importante trazer a esse tópico a concepção de Bobbio apresentada no Capítulo III deste trabalho a respeito da especificação do sujeito de direito, como recurso

necessário para se extrair da generalização as especificações necessárias a assegurar direitos humanos de minorias, como o caso das pessoas com deficiência. Neste sentido, importante estratégia para a observância de princípios éticos, políticos e estéticos que assegurem a dignidade humana, a busca da identidade própria de cada educando e o desenvolvimento para o exercício da cidadania, nos termos trazidos pelas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, refere-se aos

> serviços de apoio pedagógico especializado em **salas de recursos**, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos. (BRASIL. MEC, 2001, Art. 4º, grifo nosso)[23]

Como se viu no Capítulo II do presente trabalho, em diretriz proveniente do Conselho Nacional de Educação (CNE) constante das *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial,* aprovadas pela Resolução nº 4/09, ficou estipulado que

> os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas **classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado** (AEE), ofertado em **salas de recursos multifuncionais** ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL. MEC/CNE, 2009, Art. 1º, grifos nossos).

Da mesma forma, o PNE 2011-2020 definiu a seguinte estratégia para assegurar o atingimento da sua Meta 4 – "universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência [...]":

> garantir atendimento educacional especializado em **salas de recursos multifuncionais**, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas **complementar e suplementar**, a todos os alunos

[23] Segundo o Ministério da Educação, as Salas de Recursos Multifuncionais têm por objetivo "Apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem."

> com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica [...]. (BRASIL, 2010, s/p, grifos nossos)

A fim de verificar a observância da diretriz nacional e da estratégia de governo de utilização de salas de recursos para complementação e suplementação curricular, foi direcionado às Coordenações Regionais de Ensino do DF o seguinte quesito:

> Há, nas escolas ligadas a essa CRE, serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos? (Questionário desta pesquisa, quesito nº 6).

Para esse quesito, as treze Coordenações Regionais de Ensino foram uníssonas em afirmar a existência dos serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, como mecanismo utilizado para a complementação ou suplementação curricular, na forma preconizada nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* e no PNE 2001-2020.

Com o intuito de completar e reforçar a análise a respeito do tratamento especializado às pessoas com deficiência em salas de recursos, em informação disponível no site[24] da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), as Salas de Recursos, em número de 43, estão "distribuídas em 15 unidades de ensino, de nove DREs – Diretorias Regionais de Ensino", e se destinam ao "Atendimento Educacional Especializado a Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação", mediante equipe de atendimento constituída por "psicólogo, professor itinerante e professor tutor, responsável pelo desenvolvimento das atividades na sala de recursos". Segundo a informação, "os estudantes frequentam normalmente as atividades na sala de aula do Ensino Regular e são atendidos no contra turno, de uma a duas vezes por semana, em salas de recursos de altas habilidades."

Importante aqui se refrisar que o Artigo 27 do *Estatuto do Portador de Necessidades Especiais* (DF, 2007) determina que haja pelo menos uma escola em

[24] http://www.se.df.gov.br/component/content/article/255-educacao-no-df/266-educacao-especial.html

cada Região Administrativa do DF, equipada para o atendimento à educação especial.

Para aferição da observância a essa determinação legal, o Questionário aplicado às Coordenações Regionais de Ensino do DF contemplou o seguinte quesito: “Existe pelo menos uma escola equipada para o atendimento à educação especial em cada Região Administrativa (RA) no âmbito dessa CRE?” (Questionário desta pesquisa, quesito nº 3, Anexo I).

As respostas ao questionário pelas CREs para esse quesito trouxeram como resultado a afirmação da existência da escola equipada nos moldes definidos pelo *Estatuto do Portador de Necessidades Especiais* em todas as RAs. Esse fato constitui importante recurso para a educação inclusiva, já que é oferecida aos estudantes do DF, em cada Região Administrativa, uma escola especializada para atendimento aos alunos com deficiência que dela necessitar, em local considerado próximo da sua escola onde está matriculado.

4.2.1.4 Salas de recursos “generalista” e “específica”: um recurso ainda mais criterioso para o atendimento educacional especializado.

Também neste momento, não se poderia desprezar a concepção de Bobbio para a especificação do sujeito de direito, conforme mencionado no Capítulo III deste trabalho, agora para movimentar os alunos com deficiência entre as salas de aula comuns e as salas que, como meios para complementação ou suplementação no processo ensino-aprendizagem, possam cuidar especificamente de alunos que apresentem necessidades especiais que não possam ser supridas nas salas generalistas. Para esse foco, há que se reprisar o enunciado de Bobbio a respeito das diferenças qua exigem atenção especial no processo institucional:

> [...] não se podem (sic) deixar de levar em conta as diferenças específicas, que são relevantes para distinguir um indivíduo de outro, ou melhor, um grupo de indivíduos de outro grupo. [...] com relação à instrução, são relevantes diferenças entre crianças normais e crianças que não são normais [...]. (BOBBIO, 2004, p. 66)

Considerada essa assertiva de Bobbio, com ela coaduna as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,* mediante as quais são assegurados serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos (BRASIL. MEC, 2001, Art. 4º), como se viu no subitem anterior. Em sintonia com Bobbio e em cumprimento a essa diretriz nacional com vistas a promover o "atendimento educacional especializado", a *Estratégia de Matrícula 2014* (DF, 2013, p. 58) definiu para o Distrito Federal dois tipos de salas de recursos: a "generalista" e a "específica". Ambas constituem "espaço pedagógico conduzido por Professor Especializado" destinado a "oferecer suporte educacional", a estudantes com deficiência, nas etapas da Educação Básica, na qual está inserido o ensino fundamental. São diferenciadas pela localidade em que são instaladas e pela finalidade a que se propõem. As primeiras situam-se dentro das escolas que atendem a estudantes da educação básica (na qual se inclui o ensino fundamental: o foco do presente trabalho) e têm por finalidade "oferecer suporte educacional aos estudantes nas áreas de Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física (DF), Deficiência Múltipla (DMU) e Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) [...]".

As salas de recursos específicas, por sua vez, situam-se em unidades escolares polos – existentes em todas as Coordenações Regionais de Ensino – e têm a finalidade de

> oferecer suporte educacional aos estudantes nas áreas de Deficiência Sensorial (Auditiva, Visual e Surdocegueira) ou Altas Habilidades/Superdotação, atendendo a estudantes das etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos. (DF, 2013, p. 58)

Importante abrir-se um parêntese para registrar que, em sintonia com a ideia das salas de recursos, o Distrito federal conta, também, segundo a *Estratégia de Matrícula 2014* (DF, 2013, p. 48) com as salas "de apoio à aprendizagem", destinadas ao atendimento especializado aos alunos com Transtornos Funcionais Específicos (TFE). Tal qual as salas de recursos "específicas", as salas de apoio à aprendizagem são instaladas nas unidades polo, conduzidas por Professor Especializado e destinam-se ao atendimento aos estudantes nas etapas de Educação Básica. Diferenciam-se daquelas pela finalidade, que consiste em, especificamente,

> oferecer suporte educacional aos estudantes com Transtornos Funcionais Específicos – Dislexia, Disortografia, Disgrafia, Discalculia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno de Conduta, e Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC) [...]. (DF, 2013, p. 48)

As salas de apoio à aprendizagem constituem, portanto, mais um recurso utilizado no âmbito do DF para facilitar um aprendizado condizente com as necessidades dos estudantes com as necessidades especiais a que alude.

Fechado o parêntese e voltando aos dois tipos de salas de recursos, com vistas a aferir a existência e a prática dos tipos dessas salas – "generalistas" e "específicas", respectivamente, nas escolas e nas Coordenações Regionais de Ensino – o questionário aplicado às CREs contemplou o seguinte quesito:

> Existem, nas escolas os dois tipos de salas de recursos conforme previsto na *Estratégia de Matrícula 2014* (p. 58),
>
> - a 'generalista': espaço pedagógico conduzido por Professor Especializado, dentro das escolas que atendem a estudantes da educação básica, com a finalidade de 'oferecer suporte educacional aos estudantes nas áreas de Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física (DF), Deficiência Múltipla (DMU) e Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)'?
> - a 'específica': espaço pedagógico conduzido por Professor Especializado, em unidades escolares polos (existentes em todas as Coordenações Regionais de Ensino) com finalidade de oferecer suporte educacional aos estudantes nas áreas de Deficiência Sensorial (Auditiva, Visual e Surdocegueira) ou Altas Habilidades/Superdotação, atendendo a estudantes das etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos? (Questionário desta pesquisa, quesito nº 8)

As respostas das treze CREs foram unânimes em afirmar que "Sim", existem os dois tipos de salas de recursos conforme previsto na Estratégia de Matrícula 2014. Esse fato leva à dedução de que, ofertando espaço pedagógico especializado, dentro das próprias escolas, com a finalidade de oferecer o suporte educacional aos estudantes nas áreas referenciadas, a educação inclusiva é facilitada por essa estratégia do Distrito Federal, especialmente se considerada a sala "generalista", localizada no interior de cada escola onde se ensina a todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais.

4.2.1.5 Desafios suplementares nas classes comuns para os alunos com altas habilidades/superdotação: uma estratégia para a inclusividade ainda não observada em escolas do DF

Também as considerações de Bobbio em relação à passagem da generalização à especificação do sujeito de direito se aplicam ao aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares para alunos que apresentem altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, importante diretriz é estabelecida no inciso IX do Artigo 8º das *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,* conforme mencionado no item 2.3.2 deste trabalho, refere-se à exigência de oferta de

> atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, "c", da Lei 9.394/96. (MEC, 2001, Art. 8º)

Com vistas a aferir a observância dessa diretriz nacional por parte do Distrito Federal e das regras da *Estratégia de Matrícula 2014*, no questionário foi contemplado o seguinte quesito direcionado às Coordenações Regionais de Ensino:

> Há, nas escolas ligadas a essa CRE, atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, "c", da Lei 9.394/96, conforme sugerido pela Estratégias de matrícula 2014? (Questionário desta pesquisa, quesito nº 9)

A observância dessa orientação proveniente das *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* por parte das escolas do DF variou de região para região, mas 77% das respostas foram positivas, afirmando que nas escolas são desenvolvidas atividades destinadas a favorecer os alunos com altas habilidades/superdotação na forma estipulada na Lei 9.394/96. Embora as atividades a que alude a Lei 9.394/96 constituam-se em mecanismo facilitador para

a inclusividade, um dispositivo legal de âmbito nacional não cumprido em alguns casos no âmbito do DF – já que nem todas as escolas do DF dispõem dessa estratégia para a inclusividade – não se pode asseverar que, unicamente por essa razão, a educação inclusiva deixe de estar presente nas escolas que não a adotem.

4.2.1.6 Temporalidade flexível do ano letivo para alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas: uma forma de concluir em tempo maior o currículo previsto com vistas a evitar grande defasagem idade/série

Diante da "pluralidade humana" a que se refere Arendt (2000, p. 188), conforme mencionado no Capítulo III deste trabalho, a adequação do período de aulas durante o ano letivo, com flexibilidade para a conclusão da programação curricular, constitui importante recurso para se evitar a defasagem idade-série e para contribuir para a inclusão.

Importante recurso, também para a facilitação do aprendizado em salas de aula comuns, agora especificamente dos alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, refere-se ao que estipulou o Artigo 8º, inciso VIII das *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Entre os deveres que as escolas da rede regular de ensino precisam prever e prover para suas classes comuns, as Diretrizes definiram a:

> temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série. (BRASIL. MEC/CNE, 2001).

Em observância a essa diretriz nacional, a Resolução nº 01/2012/CEDF (DF/CEDF, 2012, Art. 41, § 2º) estipula que, no currículo funcional, sejam flexíveis os dias letivos, a carga horária anual e a temporalidade para atender a esses estudantes. Nesse sentido, salutar citar-se passagem do Capítulo III do presente trabalho, em que Bobbio (2004, p. 66-67) ensina a respeito das obrigações positivas

do Estado para a promoção dos direitos sociais, que exigem a “organização dos serviços públicos”, com um “Estado social” dotado de amplos poderes para a prática intervencionista ativa. A temporalidade flexível do ano letivo constitui, nesse sentido, um direito social, que exige a intervenção ativa do Estado a que se refere Bobbio, não sendo facultada postura negligente ou omissa diante desses direitos por parte do ente estatal.

A verificação do cumprimento desse dever por parte do sistema de ensino fundamental do Distrito Federal foi conduzida neste trabalho por um quesito específico no questionário aplicado às Coordenações Regionais de Ensino:

> As escolas ligadas a essa CRE contam com temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série? (Questionário desta pesquisa, quesito nº 7)

À exceção de uma, todas as CREs foram unânimes em responder que “Sim”, há temporalidade flexível do ano letivo para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas. Com essa flexibilidade temporal do ano letivo, mesmo que a turma toda das salas de aula comuns não se utilize desse recurso, está assegurada a expansão do período das aulas aos alunos inclusos que necessitam dessa facilidade para a conclusão em tempo maior o currículo definido para a etapa escolar.

Com essa facilidade oferecida aos alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, há que se deduzir que as diretrizes nacionais estão sendo observadas, nesse aspecto, pelo sistema de ensino distrital. Pode-se inferir, também, que a temporalidade flexível do ano letivo é um recurso importante para a inclusividade dos alunos com essas necessidades especiais à educação, já que aos alunos com aquelas necessidades especiais é possibilitada uma forma de compensar suas deficiências e se manterem mais próximos do aprendizado dos alunos considerados normais.

No entanto, uma ressalva há que se mencionar em relação à facilidade proporcionada aos alunos com deficiência mental ou graves deficiências múltiplas,

mediante a adoção da temporalidade flexível do ano letivo. Trata-se de uma prática que pode ser considerada motivadora para a exclusão: de acordo com a Resolução nº 01/2012/CEDF (DF/CEDF, 2012), em seu Art. 46, para os casos de "estudante que, depois de esgotadas as possibilidades de aprendizagem previstas na legislação, não adquirir as competências e habilidades previstas à conclusão desta etapa de ensino", as escolas do DF "devem expedir certificado de escolaridade, denominado terminalidade específica do ensino fundamental".

Essa prática de emissão de certificado de escolaridade de terminalidade específica, motivada pelo esgotamento das possibilidades de aprendizagem, vem diretamente de encontro com o que defendem consensualmente os defensores da causa da educação inclusiva, a exemplo do que tutela o Ministério Público Federal (MPF, 2004), no sentido de que todas as pessoas com deficiência têm o direito e o Estado o dever de matricular e manter, em regime de inclusão, esses alunos, asseverando que

> Mesmo que não consigam aprender todos os conteúdos escolares, há que se garantir também aos alunos com severas limitações o direito à convivência na escola, entendida como espaço privilegiado da formação global das novas gerações. Uma pessoa, em tais condições, precisa inquestionavelmente dessa convivência.
>
> Além disso, os conteúdos escolares que esse aluno não conseguir aprender numa escola que lhe proporcione um ambiente desafiador e que adote as práticas de ensino adequadas à heterogeneidade das salas de aula, provavelmente não serão aprendidos em um ambiente segregado de ensino. Por outro lado, nada impede que esse aluno severamente prejudicado receba atendimento educacional especializado, como complemento e apoio ao seu processo escolar na escola comum [...]. (MPF, 2004, p. 22-23)

Para o MPF, entretanto,

> A maioria das escolas está longe de se tornar inclusiva. O que existe em geral são escolas que desenvolvem projetos de inclusão parcial, os quais não estão associados a mudanças de base nestas instituições e continuam a atender aos alunos com deficiência em espaços escolares semi ou totalmente segregados (classes especiais, escolas especiais). (MPF, 2004, p. 30)

Também Mantoan defende a inclusividade incondicional à educação, mesmo para os casos mais severos. Em suas palavras,

> A inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação - e assim diz a Constituição! , (Mantoan, 1998 p.1)

Para Mantoan, já que o direito à educação inclusiva é defendido constitucionalmente, não há que se falar em esgotamento de possibilidades de aprendizado.

Assim, mesmo que o DF adote a temporalidade flexível do ano letivo para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas com vistas a facultar a esses alunos concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, a prática do certificado de escolaridade de terminalidade específica esbarra nas orientações do MPF e de Mantoan, o que pode ser considerado uma limitação ao exercício do direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva, nos moldes definidos nas políticas públicas locais.

4.2.1.7 Atuação colaborativa de profissionais especializados e apoios para a aprendizagem: um dever das escolas da rede regular de ensino para as classes comuns

Não se questiona mais o fato de que proporcionar um ensino de qualidade para os alunos com deficiência é um dever das escolas, observadas as políticas públicas vigentes e considerada a especificação do sujeito de direito como uma obrigação do Estado, conforme tratado no Capítulo III deste trabalho. A partir da “generalização” e da “internacionalização” do direito positivo, conforme se viu nos dizeres de Bobbio, há que se cuidar da “especificação”, passando titulares de direitos específicos a ocupar a atenção do Estado quando da definição de políticas públicas. Observada essa máxima de Bobbio, os alunos com deficiência são considerados titulares de direitos específicos, cujos cuidados requerem do ente público e das instituições escolares a promoção de uma atuação colaborativa de profissionais especializados e apoios para a aprendizagem.

Nesse sentido, merece mencionar citação constante do item 3.8 do Capítulo III, ao referenciar ao *Relatório de Gestão* de 2012, do Ministério da Educação, no sentido de que

> Dentre as políticas para a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam para a construção de um sistema educacional inclusivo, visando à superação das desigualdades, a construção da cidadania, a afirmação da dignidade humana e o atendimento às especificidades dos diversos sujeitos sociais, destacam-se as ações de formação dos profissionais da educação com ênfase na gestão, nas práticas de ensino e na elaboração de materiais didáticos e pedagógicos. (BRASIL. MEC, 2013, p. 35).

Diante dessas considerações, mereceu tratamento à parte no presente trabalho a diretriz proveniente do inciso IV do Artigo 8º das *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, que define como dever das escolas da rede regular de ensino oferecer "serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns", mediante quatro formas:

> a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
> b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
> c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
> d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. (BRASIL. MEC/CNE, 2001).

A verificação do cumprimento desse dever por parte das escolas do ensino fundamental do Distrito Federal foi conduzida pelo quesito nº 5 do Questionário aplicado junto às Coordenações Regionais de Ensino. Por esse quesito, foi indagado se "Há, nas escolas ligadas a essa CRE, serviços de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns", explicitando-se as quatro formas de oferecer nas classes comuns os serviços de apoio pedagógico especializado, com opções de "Sim" e "Não" para cada forma.

Em resposta ao quesito, houve também unanimidade das treze CREs pela afirmação da existência de todas essas formas de apoio especializado, com vistas à facilitação da inclusão das pessoas com deficiência nas salas de aula comuns. Com essa disponibilização de apoio pedagógico especializado, pode-se

afirmar que também a educação inclusiva é beneficiada e os alunos com deficiência incluídos em salas de aula comuns encontrarão maior facilidade de aprendizado.

4.2.1.8 Aprendizagem cooperativa em sala de aula e redes de apoio: o importante papel da família e de outros agentes e recursos da comunidade no processo educativo

Para se tratar do tema relacionado à participação da comunidade, especialmente as famílias de alunos com deficiência, em processo de valorização da democracia nos sistemas de ensino, há que se trazer à discussão enunciados, já tratados no Capítulo III deste trabalho, de Arendt, a respeito da importância da "pluralidade humana" e da "capacidade humana de agir", e de Bobbio sobre o exercício do "cidadão ativo" como elemento necessário à prática democrática, em especial no seio das escolas.

O conceito de pluralidade humana e da capacidade humana de agir defendido por Arendt traz à tona o pressuposto do convívio harmônico, da interlocução na diversidade e da garantia dos direitos humanos por dispositivos legais. Como se viu, segundo Arendt (2000, p. 16): "A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir". Também para Arendt (2000, p. 192), "a capacidade humana de agir, sobretudo coletivamente, é extremamente útil para fins de autodefesa ou satisfação de interesses.". Por esses conceitos de Arendt, espera-se que as diferenças não sejam motivos para dificultar a inclusão social.

Por seu turno, Bobbio (1997, p. 43) defende que "a educação para a democracia surgiria no próprio exercício da prática democrática", e os cidadãos ativos, tanto internos quanto externamente às escolas, exercem papel crucial para que, em processo democrático, se assegurem os direitos dos alunos com deficiência. Neste sentido, uma frase de Barreta (2012, p. 5) citada no Capítulo III deste trabalho traz ainda maior clareza para a compreensão da prática democrática no campo da educação: "A política educacional só terá sentido quando

democraticamente construída por uma identidade coletiva e não individual e singular.”

Considerada essa passagem de Barreta, a pluralidade humana de Arendt e a atuação dos cidadãos ativos de Bobbio, o processo democrático e a garantia de participação da família na prática escolar do DF está presente em atos de governo, tanto federal quanto distrital, como se verá abaixo. Não seria de se supor, portanto, que a participação da família no seio das escolas deixe de representar, em processo democrático, papel efetivo para a inclusividade.

Nesse contexto, vale mencionar que a participação e apoio de pessoas da família dos alunos com deficiência na prática escolar ganha importância especial quando da tomada de decisões a respeito de adaptações curriculares para adequação ao atendimento a necessidades especiais.

O primeiro registro normativo a esse respeito está na *Declaração de Salamanca* (Unesco, 1994, s/p), documento de origem internacional do qual, como se viu, o Brasil é signatário. Essa Declaração assevera que “A realização do objetivo de uma educação bem-sucedida de crianças com necessidades educacionais especiais não constitui tarefa somente dos Ministérios de Educação e das escolas”. Por essa Declaração, a cooperação das famílias, das comunidades, de organizações voluntárias e apoio do público em geral são meios essenciais para o sucesso educacional para essas crianças.

No Brasil, a importância da participação da família dos alunos com deficiência na prática escolar tem sido tratada desde 1996, com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) (BRASIL, 1996), que em seu Artigo 2º, concebeu a educação como um dever que, além do Estado, também é atribuído à família. Igualmente, as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL. MEC, 2001, Art. 8º, inciso VII) definem a participação da família como uma forma de assegurar a sustentabilidade do processo inclusivo na educação. Outrossim, o PNE 2011-2020 (BRASIL, 2010, s/p), para universalizar o atendimento escolar aos estudantes com deficiência para a população de quatro a dezessete anos, definiu a estratégia de “garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, [...] nas formas complementar e suplementar, a todos os alunos com deficiência [...], ouvida a família”.

Embora no Distrito Federal não sejam encontrados normativos nesse sentido, o *Relatório de Avaliação da Educação Especial – 2009* do DF (DF, 2010, p. 37), conforme citado no item 3.5 deste trabalho, assevera que a família é elemento crucial para o "processo de escolarização, inclusão social e autonomização da pessoa com deficiência" [... e] quando se trata de pessoas com deficiência, a família tem que estar presente [...].

Por se constituir uma diretriz nacional, uma recomendação da *Declaração de Salamanca*, da qual o Brasil é signatário, assim como de uma orientação distrital, a participação cooperativa das famílias dos alunos com deficiência na prática escolar foi objeto de pesquisa junto às Coordenações Regionais de Ensino do DF, mediante aplicação do seguinte quesito:

> Nas escolas do ensino fundamental é assegurada a sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade, conforme preconizado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Art. 8º, VII? (Questionário desta pesquisa, quesito nº 19)

A maioria das CREs afirmou a participação da família e de outros agentes no processo educativo para a inclusividade: onze Coordenações responderam "Sim" e duas responderam "não". Entretanto, uma das CREs que afirmaram que é assegurada a sustentabilidade do processo inclusivo na forma do quesito, teceu o seguinte comentário: "Contudo é preciso compreender que em cada escola esse trabalho se desenvolve de maneira diferente, em consonância com a demanda de cada comunidade, com a cultura de cada escola, entre outros aspectos".

Uma CRE que respondeu "Não" ao quesito apresentou comentário para justificar a negação: "Não acontece de forma espontânea. Redes de apoio com muita dificuldade, sendo uma iniciativa de cada escola".

Por outro lado, comentários que reforçam a afirmativa a respeito da sustentabilidade do processo inclusivo na forma indicada no quesito são cruciais para uma análise imparcial. Foram tecidos os seguintes comentários nas respostas ao quesito:

a) “Existe a rede social que conta com profissionais das mais diversas áreas, o que facilita que os alunos possam ser atendidos principalmente na área de saúde”.
b) “Nas escolas existe a ligação entre equipe especializada de apoio a aprendizagem (pedagogo e psicólogo), orientadores educacionais e profissionais da sala de recursos, direção das escolas e equipe pedagógica para prestar o atendimento necessário aos alunos”.
c) “Existe uma rede de apoio responsável por todas as questões referentes à educação especial (formação dos professores das salas de recursos, adequação de atendimento dos estudantes quando a escola já esgotou as possibilidades, entre outras ações), porém ainda existem profissionais resistentes à inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas regulares”.
d) “Os serviços de apoio à aprendizagem da CRE Sam (EEAA, SAA, OE e Sala de recursos e Monitores) trabalham na busca de assegurar a aprendizagem de todos e todas, pautado no currículo em movimento da SEDF que possui um caderno da Educação Especial, além da coordenação central que orienta esse percurso”

O quesito nº 28 do questionário contribui para a análise a respeito da participação da família nas atividades escolares da educação inclusiva. Ao perguntar ao respondente “Na sua opinião, o que deve ser melhorado na escola para facilitar o acesso e permanência de crianças e adolescentes na educação inclusiva nas escolas do ensino fundamental ligadas a essa CRE?”, no campo relacionado a “incentivar os pais para acompanhamento da vida escolar de seu filhos”, cinco CREs indicaram esse aspecto como passível de melhoria no seio das escolas das respectivas áreas. Também por este fato, deduz-se que ainda não é efetiva a presença da família dos alunos com deficiência no processo educacional do DF.

A título de conclusão deste item 4.2.1, diante das definições políticas, estratégias e técnicas pedagógicas adotadas no DF relacionadas ao desenvolvimento cognitivo para a inclusividade, pode-se concluir que, mesmo que não se tenha alcançado ainda a educação inclusiva nos estritos moldes concebidos pelos normativos internacionais, diretrizes nacionais e políticas públicas locais, o

modelo adotado para o desenvolvimento de habilidades cognitivas dos alunos de classes comuns do ensino fundamental distrital oferece recursos que facilitam aos estudantes com deficiência o acesso e a permanência nas escolas do ensino regular, resguardados, evidentemente, casos em que a inclusividade não se faça possível, em razão de casos de deficiências graves.

4.2.2 O preponderante papel do professor no processo de inclusividade no Distrito Federal: despreparo para ensinar todos na mesma sala de aula

Conforme mencionado no Capítulo III deste trabalho, o corpo docente das escolas exerce papel preponderante no contexto da inclusividade, na perspectiva das pessoas com deficiência como sujeito específico desse direito. Com esse olhar, este item se encarrega de mostrar a situação da educação inclusiva do ensino fundamental público do Distrito Federal, em relação ao processo de formação continuada de professores, a capacitação dos professores titulares para as salas de aula inclusivas e a especialização dos professores para as salas de recursos, essas destinadas ao atendimento especializado aos alunos com necessidades especiais.

Nesse sentido, a pesquisa teve como foco principal a verificação da adequação dos profissionais a um modelo em que o processo de ensino-aprendizagem proporcione a efetiva inclusão das pessoas com deficiência. A pesquisa buscou explorar vários aspectos considerados essenciais para se conhecer a realidade atual do Distrito Federal. Assim, procurou-se conhecer a realidade a respeito da quantidade de professores que lecionam no ensino fundamental e quantos deles lecionam em sala de aula inclusiva, assim como da formação e adequação dos profissionais a uma educação inclusiva de qualidade.

Como se viu anteriormente, não são poucas as barreiras para tornar realidade a política de inclusão na prática escolar no Brasil. Merece destaque, nesse contexto, a importância do preparo dos professores do ensino regular para ensinarem pessoas com deficiência nas suas salas de aula, como forma de redução dessas barreiras à inclusividade. Segundo Pletsch:

> Diversos estudos mais recentes têm reafirmado a necessidade da melhoria da formação de professores como condição essencial e premente para

> a promoção eficaz da inclusão de alunos com necessidades especiais em rede regular de ensino. (Pletsch, 2009, p. s/p)

Com vistas a minimizar essas dificuldades para a inclusividade motivadas pelo despreparo dos professores, vários dispositivos legais – internacionais, nacionais e locais – vêm determinando ações no sentido de proporcionar ao corpo docente das escolas formação e capacitação para ensinar e promover a inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula comuns.

Em âmbito internacional, mandamento proveniente da Organização das Nações Unidas (ONU) constante do Item 4 do Art. 24 da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* estipula a ação dos Estados Partes, a fim de contribuir para o exercício da educação inclusiva, no sentido de

> **empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados** para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e [...] **capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino**. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência. (ONU, 2006, grifos nossos)

Os dispositivos legais nacionais e distritais serão utilizados nos próximos subitens como parâmetros para se proceder à análise das respostas das Coordenações Regionais de Ensino do DF ao questionário a elas dirigido.

4.2.2.1 A presença do professor nas salas de aula inclusivas em números e em relação ao relacionamento com os alunos

Este primeiro subitem referente aos aspectos relacionados ao professor no processo de educação inclusiva tem como intuito mostrar a situação em que se encontram as escolas do ensino fundamental do DF em relação ao quantitativo dos professores nas salas de aula comuns a todos, assim como quanto ao relacionamento que eles mantêm com os alunos.

Conforme mencionado no item 3.5 do presente trabalho, Mantoan oferece importante visão a respeito do apoio que caberia aos professores de apoiar os pais dos alunos na busca do cumprimento dos direitos de seus filhos:

> O desafio maior que temos hoje é convencer os pais, especialmente os que têm filhos excluídos das escolas comuns, de que precisam fazer cumprir o que nosso ordenamento jurídico prescreve quando se trata do direito à educação. Os professores deveriam ser os guardiões desse direito e apoiar os pais nas suas dificuldades de compreendê-lo e exigi-lo a todo custo. (MANTOAN, 2006, s/p).

Desta forma, a presente pesquisa buscou conhecer a respeito da presença do professor no processo de educação inclusiva, atuando nas salas de aula comuns do ensino fundamental do DF. Para tanto, duas questões do Questionário foram direcionadas às Coordenações Regionais de Ensino:

> [11] Qual o número total de professores que lecionam atualmente no ensino fundamental (1º ao 9º anos) no âmbito dessa CRE? e
> [12] Quantos desses professores do ensino fundamental lecionam em sala de aula inclusiva?
> (Questionário dessa pesquisa, quesitos nº 11 e 12)

Embora a maioria das CREs tenha informado que não dispõe de informações a respeito da quantidade de professores que lecionam no ensino fundamental, conforme respostas ao primeiro quesito acima, uma conclusão pode ser extraída de outra resposta oferecida pelas CREs. De acordo com as respostas oferecidas aos quesitos nº 1 e 2 do Questionário[25], todas as escolas são inclusivas, inclusive com a resposta de uma CRE que informou que "Todo o sistema do DF é inclusivo". Dessa informação, pode-se inferir que todos os professores que lecionam no ensino fundamental lecionam em sala de aula inclusiva. Merece ser mencionado também o seguinte comentário de uma CRE, que confirma a totalidade dos professores lecionando em salas de aula inclusiva: "Todas as salas são

[25] Os quesitos 1 e 2 do Questionário buscaram informações a respeito da quantidade de escolas do ensino fundamental existentes em cada CRE e quantas delas são inclusivas.

supostamente/teórica e filosoficamente inclusivas, portanto, todos os professores de todas as escolas da rede pública atuam em salas inclusivas.”

Importante informação, também, a respeito da atuação do professor na educação inclusiva, refere-se a um quesito, o de número 23, direcionado às CREs do DF, que solicita informar a respeito da existência de dificuldades por parte dos professores em relação aos alunos com deficiência nas escolas do ensino fundamental. Uma CRE não respondeu ao quesito e três CREs informaram que não conhecem situações de dificuldade do professor em relação aos alunos com deficiência. Ao contrário, nove CREs informaram que conhecem situações de dificuldades, acrescentando os tipos de dificuldades que conhecem. Foram os seguintes comentários a respeito dos tipos de dificuldades por parte de oitos das CREs que responderam “Sim” ao quesito:

a) “Falta de conhecimento.”;
b) “O entendimento de que o apoio ao aluno não é nenhum favor, a dificuldade de fazer a diferença de forma prática.”;
c) “Maiores dificuldades estão concentradas no comportamento e na aprendizagem (TGD e DI). Alunos que não acompanham o mínimo proposto no conteúdo, mesmo com adequações curriculares, ausência de recursos necessários para a inclusão dos estudantes, formação continuada de difícil acesso.”;
d) “Existem determinadas deficiências que os professores não sabem como lhe dar (sic) com elas por falta de capacitação ou muitas vezes por falta de sensibilidade, não demonstrando pré disposição (sic) para auxiliar este aluno. Resultando na maioria dos casos o seu isolamento e consequente dificuldade de aprendizagem.”;
e) “Relacionadas a falta de condições materiais para desenvolver o trabalho e falta do monitor para auxiliar em relação aos estudantes com quadro de maior comorbidade.”;
f) “Alguns professores queixam-se da dificuldade de formação, mesmo com os cursos ofertados pela EAPE, dificuldade de material e local para realizar o atendimento.”;

g) “Desconhecimento de estratégias metodológicas adequadas para cada deficiência. Cada estudante com deficiência parece ser um novo estudo, ainda que se saiba sobre como atuar, cada aluno é singular, isso é traduzido em dificuldade e medo para alguns professores.”; e

h) “O senso comum do preconceito e mitos das deficiências prevalecem algumas vezes, o que direciona para a formação e acompanhamento desse professor.”

Ao que se pode observar, muitas são as razões apresentadas pelas CREs que contribuem para dificultar a relação do corpo docente das escolas do ensino fundamental com os alunos da educação inclusiva. Nesse aspecto, portanto, muito ainda há que se empreender para que ocorra uma efetiva inclusão no processo educacional do Distrito Federal.

4.2.2.2 Formação continuada de professores para a inclusividade: uma forma de garantir adequado atendimento aos alunos com deficiência

Conforme mencionado no Capítulo III do presente trabalho, Arendt (2000, p. 65) ensina que o professor desempenha caráter público na esfera pública e assume o papel da imortalidade terrena na vida de muitos que com ele avançou no seio da escola. Além da simples presença do professor, é imprescindível que ele esteja preparado para ensinar a todos, inclusive considerada a diversidade em sala de aula. Também a boa prática em sala de aula requer que esteja preparado para adotar estratégias didáticas e acolhedoras para o tratamento a necessidades específicas dos alunos e que facilite ao aluno com deficiência superar as dificuldades ou limitações que os impedem de aprender junto com todos.

Desta forma, como o intuito de assegurar um ensino de qualidade para todos os alunos, a formação continuada de professores representa papel crucial, em especial considerando-se a atualização profissional para a educação inclusiva. Como referencial legal de âmbito nacional para a formação de professores, merece destaque a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), o mais antigo normativo em vigor a cuidar do assunto no Brasil. A LDB (BRASIL, 1996, Art. 59) estabeleceu, em seu inciso III do Artigo 59, a necessidade da ação estatal para

assegurar a disponibilização de professores “com especialização adequada [...] para atendimento especializado”, assim como “professores do ensino regular capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns” onde estejam presentes alunos com deficiência.

Por sua vez, as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL. MEC, 2001, Art. 17, § 4) orientam quanto à oferta de oportunidade para a formação continuada, em todas as esferas de governo:

> Aos **professores que já estão exercendo o magistério** devem ser oferecidas oportunidades de **formação continuada**, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL. MEC/CNE, 2001, Art. 17. § 4º, grifos nossos)

Em observância às diretrizes nacionais, outros documentos se propuseram a garantir a formação continuada de professores na educação especial. Em 2007, o Ministério da Educação lançou o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (BRASIL. MEC, 2007), que nessa seara cria o *Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial*.

Também o PNE 2001-2010[26] (BRASIL, 2001) destaca, entre os vinte e sete objetivos e metas para a formação dos professores e valorização do magistério, a inclusão “em quaisquer cursos de formação profissional, de nível médio e superior, conhecimentos sobre educação das pessoas com necessidades especiais, na perspectiva da integração social”.

Por iniciativa do Conselho Nacional de Educação (CNE), no Art. 9º das *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* (BRASIL. MEC/CNE, 2012), estabeleceu-se o dever de estar presente na *Educação em Direitos Humanos* a “formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento”. Igualmente, os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais* (BRASIL. MEC/CNE, 1998, p. 17) definem a

[26] Considerando-se a não aprovação do PNE 2011-2020 pelo Congresso Nacional, pressupõe-se que este PNE 2001-2010 ainda representa (na forma estipulada na CF/88) instrumento vigente de articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração e de definição das diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis.

obrigatoriedade da formação e capacitação dos professores para a inclusividade nos seguintes termos: “A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente”.

O *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade,* de 2013, preconizou a “formação continuada de gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, voltados à valorização da diversidade, dos direitos humanos, da inclusão e da sustentabilidade socioambiental.” (BRASIL. MEC, 2013, p. 59).

Cuidando para não se deixar olvidar, a proposta do Governo Federal contida no *Plano Nacional de Educação* (PNE) 2011-2020[27] contempla em sua Estratégia 4.2: “[...] fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” com vistas a cumprir a Meta 4: “universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência [...] na rede regular de ensino [...]”. (BRASIL. MEC, 2010).

No âmbito do Distrito Federal, pelo Inciso X do Art. 37 da *Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência,* instituída pela Lei Nº 4.317/2009, definiu-se o dever do Poder Executivo, por meio da Secretaria de Estado da Educação, de garantir a

> **formação continuada dos profissionais que trabalham na escola** com o objetivo de dar atendimento adequado aos alunos com deficiência [com vistas a] assegurar a matrícula de todos os alunos com deficiência nas unidades de ensino mais próximas de sua residência, bem como a adequação das escolas para o atendimento de suas especificidades, em todos os níveis e modalidades de ensino [...]. (DF, 2007, grifos nossos).

De acordo com o *Plano Viver sem Limite no Distrito Federal* (BRASIL, DF, 2013c, p. 24), “a qualificação profissional dos professores da rede pública de ensino do DF, com ênfase no atendimento a estudantes com deficiência” está inserida no *Projeto de Formação Continuada de Professores*, mediante a oferta de cursos de extensão e latu-sensu.

Como se vê, é extenso o tratamento dado ao tema formação continuada de professores, tanto em nível nacional quanto distrital. Depreende-se, então, que se trata de assunto de grande relevância para a educação inclusiva. Diante disso, esse foi um assunto em que se deu tratamento específico na pesquisa objeto do presente trabalho. Assim, com o intuito de aferir a respeito do tema, o seguinte quesito do Questionário foi dirigido às Coordenações Regionais de Ensino:

> Há formação continuada dos professores que lecionam nas escolas inclusivas do ensino fundamental, com o objetivo de dar atendimento adequado aos alunos com deficiência? (Questionário desta pesquisa, quesito nº 13)

Em resposta ao quesito, todas as CREs informaram que há a formação continuada de professores a que alude o quesito. Reforçando a resposta, uma CRE informou que: "A EAPE oferta a formação com os cursos de aperfeiçoamento, na CRE realizamos fóruns, coordenações e estudos ofertados a todos no turno da coordenação." Entretanto, importante contribuição de uma CRE esclarece como tem sido essa ação de governo para a educação inclusiva:

> Infelizmente, não temos uma lei que obrigue todos os professores de classe regular a participarem de cursos de formação específicos para atuar junto aos alunos com deficiência, TGD e AH/SD. Cada professor faz o curso que deseja, não temos aqui, nesta coordenação esse quantitativo e muito menos uma lei que regulamente essa situação, contudo há na escola de formação de professores (EAPE) cursos oferecidos nessas áreas. Ocorre que a maioria desses cursos são prioritariamente oferecidos aos professores de salas de recursos, fortalecendo, ao meu ver, a ideia de que o aluno com deficiência é aluno apenas da sala de recursos. INFELIZMENTE! (Comentário de uma CRE, grifo do autor)

Nada obstante o resultado das respostas ao questionário, o quesito nº 28 do traz informação que contribui para a análise a respeito da formação continuada dos professores. Ao inquirir os respondentes a respeito de sua opinião sobre "o que deve ser melhorado na escola para facilitar o acesso e permanência de crianças e adolescentes na educação inclusiva nas escolas do ensino fundamental ligadas a essa CRE", todas as CREs marcaram, como uma das alternativas escolhidas, o

[27] Cf. Nota 7 no Capítulo II.

campo relativo ao “investimento na formação continuada dos professores de todas as modalidades de ensino da escola”. Essa assertiva, contrariando o resultado obtido pelo quesito nº 13, indica que a formação continuada de professores ainda não acontece a contento na rede de ensino do Distrito Federal. Diante desse fato, por dedução, já que todas as escolas do DF, como se viu, são inclusivas, a afirmação das CREs de que é necessário “investimento na formação continuada dos professores de todas as modalidades de ensino” se aplica aos professores da educação inclusiva do ensino fundamental. Portanto, a ainda carente formação continuada de professores se apresenta como um fator impeditivo para a educação inclusiva.

Vale ressaltar, nesse contexto, as informações fornecidas pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do DF (EAPE) a respeito do programa de formação/capacitação dos professores para atuarem no campo da educação inclusiva. De acordo com informação oficial fornecida pela EAPE, conforme quadro anexo (Anexo II), em 2013 aconteceram nove cursos de formação de professores do DF, ofertados para as escolas de todas CREs e para a sede da EAPE. O total de professores integrantes das turmas de formação somou 418, distribuídos pelos nove cursos ofertados. Considerando-se que, de acordo com o *Censo Escolar 2013 – Rede pública* divulgado pela Secretaria de Estado da Educação do DF (Anexo III), somente no ensino fundamental o total do corpo docente do DF era de 14.482 professores em 2013, 418 professores representariam apenas 2,9% do total. Isso considerando-se que somente professores do ensino fundamental teriam sido contemplados, excluindo-se, portanto (por não ser de interesse deste foro) os professores da educação infantil, ensino médio, educação de jovens e adultos. Há que se considerar, ainda, que existem 2.578 professores no DF nas salas de aula de “educação especial”, como se pode constatar no quadro constante do Anexo III. Diante disso, o total de 2,9% referido acima, obviamente se reduz drasticamente se somadas essas exclusões. Soma-se a esse fato que, uma vez que os nove cursos ofertados aconteceram durante todo o ano de 2013, muitos desses professores podem, supostamente, ter participado de mais de um curso, o que pode reduzir esse número de 418, e consequentemente, o percentual de participantes.

Ainda segundo a EAPE (Anexo IV), para 2014 estava prevista a oferta de outros dez cursos, não tendo informado especificamente a que clientela se destinariam. Por esta razão, essa informação deixa de representar importante aspecto a se considerar no presente trabalho.

Pela informações provenientes da EAPE e das CREs anteriormente citadas, pode-se verificar que há ações de formação continuada dos professores. Entretanto, não se pode afirmar que haja a representatividade necessária para a observância dos enunciados das políticas públicas vigentes. Assim, se não foi proporcionada a formação continuada para todos os professores da educação inclusiva do ensino fundamental, de todas as escolas, deduz-se que, também por esta razão, a formação continuada de professores para a educação inclusiva não se faz efetiva em todas as escolas.

Por outro lado, reforçando as constatações acima, importante registrar, que, em resposta ao quesito nº 17 do Questionário, três CREs apresentaram comentários que depõem contra a preparação dos professores para a inclusividade: (1) “professores não capacitados e professores que não aceitam a inclusão”; (2) “é constante deparar com a falta de conhecimento e despreparo dos professores recém-formados em relação a esta clientela” e (3) “São necessários mais investimentos na área de formação dos profissionais que atuam com estes estudantes”. Da mesma forma, quando das respostas ao Quesito 23 do questionário (“O(a) senhor(a) conhece situações de dificuldades por parte dos professores em relação aos alunos com deficiência nas escolas do ensino fundamental ligadas a essa CRE?”), quatro CREs fizeram importantes comentários a respeito da incipiente preparação dos professores: (1) “[...] formação continuada de difícil acesso; (2) “Alguns professores queixam-se da dificuldade de formação, mesmo com os cursos ofertados pela EAPE [...]”, “Desconhecimento de estratégias metodológicas adequadas para cada deficiência. Cada estudante com deficiência parece ser um novo estudo, ainda que se saiba sobre como atuar, cada aluno é singular, isso é traduzido em dificuldade e medo para alguns professores” e (3) “Existem determinadas deficiências que os professores não sabem como *lhe dar* (sic) com elas por falta de capacitação ou muitas vezes por falta de sensibilidade [...]”.

Mesmo que não tenham sido todas as CREs a deixar observações dessa natureza, também por esta razão há que se inferir que, pelo menos uma parte dos

professores do DF não se sente contemplada com a formação continuada, o que põe em dúvida a efetividade das ações de formação continuada de professores, nos termos das respostas das CREs ao quesito nº 13 acima tratado. Pode-se concluir, então, que ainda não há efetivamente a formação continuada de professores do ensino fundamental do DF nos moldes requeridos pelos normativos e planos/programas de governo nacionais e locais.

4.2.2.3 Capacitação e especialização dos professores para a inclusividade: preparo do corpo docente para o atendimento às necessidades especiais dos alunos nas classes comuns e às necessidades específicas desses alunos nas classes especiais

Conforme mencionado no item 2.3.1 do Capítulo II deste trabalho, a LDB (BRASIL, 1996), em seu inciso III do Artigo 59, refere à necessidade da ação estatal para assegurar a disponibilização de professores "com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns".

No mesmo sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu, por meio do Art. 8º das *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, o dever das escolas do ensino regular de manter "professores das classes comuns e da Educação Especial, capacitados e especializados, respectivamente", com o intuito de contribuir para a promoção da inclusividade dos alunos com deficiência.

Com vistas a assegurar a formação dos docentes e o desenvolvimento de "competências referentes à compreensão do papel social da escola", as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, definiram diretriz no sentido de que

> A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, **além da formação específica** relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo **questões culturais,**

> **sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência**, contemplando:
> [...]
> II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos **alunos com necessidades educacionais especiais** e as das comunidades indígenas. [...] (BRASIL. MEC/CNE, 2002, Art. 69, § 3º, grifos nossos).

Por seu turno, o Distrito Federal, mediante mandamento da sua Lei Orgânica de 1993, em seu Artigo 229, assegura a "especialização de profissionais do magistério [...], incluída a formação de docentes para atuar na educação de portadores de deficiência e de superdotados, na forma da lei". (DF, 1993). Entretanto, em 2006, pela *II Conferência Distrital de Defesa da Pessoa com Deficiência* (DF, 2006, s/p) ficou constatado que esse ideal não havia se concretizado, existindo dificuldades que impediam avanços significativos na prática da educação inclusiva, motivadas pelo "Despreparo do corpo docente [...] para atender os alunos com necessidades educacionais especiais [... e] Ausência de contratação de professores surdos [...]".

Pelo *Estatuto do Portador de Necessidades Especiais* do DF (DF, 2007), em seu Artigo 21, § 4º, o DF estipula a garantia de "equipe multiprofissional, com a adequada especialização" para a educação especial e no Artigo 26, inciso III, a criação de programas "de formação específica dos profissionais da educação para a linguagem de sinais". Entretanto, em 2010, de acordo com o *Relatório da Avaliação da Educação Especial* (DF, 2010, p. 8) do DF, ainda não se havia concretizado esse ideal, trazendo enunciado que afirmava o predomínio do "forte caráter assistencialista em detrimento das abordagens pedagógicas e educacionais, que visam à preparação do estudante para sua inclusão na rede de ensino regular".

O próximo documento a cuidar da preparação do professor do DF para a inclusividade é o atual *Currículo em Movimento* (DF, 2014, p. 19), que apresenta importante fator para a concepção curricular; trata-se da valorização do que ele denomina de "qualidade da profissionalização docente". Segundo esse documento, mesmo que se disponha de um currículo composto por todas as qualidades necessárias a um ensino-aprendizagem adequado e a uma aparente inclusividade das pessoas com deficiência na prática escolar, sem que se disponham de professores capacitados e preparados para a diversidade não há que se falar em inclusividade efetiva. Para que o aluno com necessidades especiais faça parte da

sala de aula regular, em processo de inclusão em espaços escolares, há que se atribuir ao professor o papel de adaptar a prática pedagógica concebida no currículo, a fim de que esses alunos possam aprender “as mesmas coisas que os outros, mesmo que de modo diferente”.

Em face das diretrizes nacionais e das regras provenientes de outros normativos nacionais e distritais mencionados acima, resta conhecer-se a respeito da real capacitação dos professores para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos em classes inclusivas no DF, assim como a respeito da especialização dos professores da educação especial do ensino fundamental para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos. Para tanto, dois quesitos foram dirigidos às CREs, conforme descrito a seguir.

O primeiro quesito refere-se à necessidade de constatação da capacitação dos professores para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos nas salas de aula comuns, em processo de inclusão desses alunos:

> Todos os professores das classes comuns (as que são inclusivas) do ensino fundamental são capacitados para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos? (Questionário desta pesquisa, quesito nº 14)

O segundo quesito visa aferir sobre a especialização dos professores para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos:

> Todos os professores da educação especial do ensino fundamental são especializados (em nível médio ou superior) para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos? (Questionário desta pesquisa, quesito nº 15)

Como se vê, ambos os quesitos – relacionados, respectivamente, à capacitação para atuação nas salas inclusivas e especialização para atendimento especializado – visam obter resposta para a verificação da observância do disposto nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, no *Estatuto do Portador de Necessidades Especiais* e na LODF, conforme mencionado nas páginas anteriores deste item.

Quanto ao primeiro quesito, das treze CREs que responderam ao questionário, três ofereceram resposta “Sim”, enquanto as demais dez responderam “Não”. Destas últimas, ouve comentários que merecem ser citados para melhor elucidação da análise. Uma das CREs informou: “acredito que 40 (sic) do total dos professores” são capacitados para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos. Por outro lado, uma CRE não respondeu diretamente ao quesito, mas teceu importante comentário para esta análise: “Os professores devem apresentar cursos para pular as famigeradas barreiras e ganhar melhor, por isso é lá que se sabe quem são e quais são esses professores.”

De outra CRE, a pessoa responsável pela resposta informou: “Cremos que de 85 a 90% dos professores tem a capacitação em alguma das áreas de atendimento e os que ainda não a (sic) formação podem realizá-la através da EAPE, que oferece vários cursos semestralmente.” Nesse mesmo sentido, outra CRE informou: “60%” dos professores são capacitados para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos.

Em relação ao segundo quesito, das treze CREs, seis responderam “Sim”, enquanto outras seis responderam “Não” e uma, apesar de não ter oferecido resposta direta ao quesito, fez esse importante comentário para a presente análise: “[...] posso adiantar, pela experiência de [deixou-se de citar o número de anos, a fim de preservar o sigilo da resposta] anos de sala de aula que poucos têm cursos. Essa não é uma informação oficial é de experiência.”

No mesmo sentido do comentário citado acima, outra CRE mencionou o seguinte: “Há uma rotatividade de profissionais (LTS) e a EAPE (Escola de Aperfeiçoamento de dos profissionais de educação) faz ofertas de cursos. O professor faz se quiser.” A última frase deste comentário chamou a atenção (“o professor faz se quiser”), já que pode levar à dedução de que não se verifica uma política arrojada por parte do DF para a preparação de todos os professores para a inclusividade, uma vez que a escolha pela participação nos cursos ofertados pela EAPE fica à deriva de cada professor. Na ausência de políticas públicas bem definidas, com regras claras para que todos os professores sejam contemplados na forma dos normativos vigentes, não se assegura a efetiva capacitação e a especialização requerida para a inclusividade.

Por outro lado, contudo, outra CRE informou que “95%” dos professores são especializados (em nível médio ou superior) para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos. Considerada a contradição com os outros comentários das CREs acima mencionados, observa-se que há um descompasso entre as regiões do DF em relação à capacitação e especialização dos professores do ensino fundamental público.

Por outro prisma, há que se considerarem as constatações mencionadas no subitem 4.2.2.1 deste trabalho, relativas ás informações provenientes da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do DF (EAPE) a respeito do programa de formação/capacitação dos professores para atuarem no campo da educação inclusiva em 2013 e 2014. Como se viu, apenas 2,9% dos professores do ensino fundamental teve participação nos cursos de formação/capacitação oferecidos pela EAPE em 2013, o que leva à conclusão de que, em sua maioria, os professores do ensino fundamental do DF não têm sido contemplados nos cursos de capacitação nos moldes concebidos nas políticas públicas.

Diante das respostas oferecidas pelas CREs e dessas considerações a respeito da oferta de cursos pela EAPE, pode-se deduzir que o DF ainda está distante de um quadro ideal de professores capacitados e especializados para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos das escolas locais. Considerada a importância da preparação do professor para a inclusividade dos alunos com deficiência, esse fato, *de per si*, indica que ainda há que se empreender significativo esforço do ente público para que se disponha de um corpo docente preparado para a inclusividade.

4.2.2.4 O papel do professor auxiliar especialista no acompanhamento dos alunos com deficiências severas em sala de aula inclusiva ou em salas especiais

Como se viu nos itens anteriores, a formação e qualificação dos professores titulares constituem fator preponderante para assegurar a inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula comuns. Por outro ângulo, entretanto, pensar a formação do professor para a inclusividade apenas de forma genérica requer reflexão. Na educação inclusiva, duas personalidades são exigidas para

suprir situações distintas: um professor generalista, aquele da sala de aula do ensino regular, pode não possuir as qualificações para atender alunos com necessidades educativas especiais e, um especialista pode se fazer necessário, com vistas a desempenhar o papel de auxiliar do professor titular na sala de aula comum do ensino regular ou em turmas especiais destinadas às pessoas com severas deficiências que requerem tratamento especial. Conforme preconizou Fortes:

> um ensino de qualidade para crianças com necessidades especiais, na perspectiva de uma educação inclusiva, envolve pelo menos [...] dois tipos de formação profissional docente: professores 'generalistas' do ensino regular, com um mínimo de conhecimento e prática sobre alunado diversificado; e professores 'especialistas' nas diferentes 'necessidades educativas especiais', quer seja para atendimento direto a essa população, quer seja para apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos. (FORTES, 2002, s/p)

O papel do professor generalista, o regente, o titular da sala de aula inclusiva, difere substancialmente do professor especializado, devendo as políticas públicas considerar as diferenças para a definição dos programas de formação. O professor titular representa um dos principais elementos do processo de ensino-aprendizagem para o sucesso da educação inclusiva e, para cumprir o seu papel de maneira responsável e produtiva, é essencial que possua as qualificações para ensinar na diversidade, diante de situações complexas e variadas de ensino. Para tanto, às políticas públicas educacionais cabe contemplar na prática inclusiva um adequado perfil profissional de professores ao ensino em salas de aula onde estudam alunos com e sem deficiências, assim como assegurar os meios para a formação desses professores, dotando-os de habilidades e competências apropriadas às exigências educacionais necessárias à inclusividade.

Importante ressaltar o que estabeleceram os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais*, de 1998, a respeito do papel do professor titular da sala de aula:

> Não se pode substituir a sua competência pela ação de apoio exercida pelo professor especializado ou pelo trabalho das equipes interdisciplinares quando se trata da educação dos alunos. Reconhecer a possibilidade de recorrer eventualmente ao apoio de professores especializados e de outros

> profissionais (psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta etc.), não significa abdicar e transferir para eles a responsabilidade do professor regente como condutor da ação docente. (BRASIL. MEC, 1999, p. 28).

Ou seja, o professor regente exerce papel fundamental no processo da inclusividade e a sua competência não pode ser anulada em detrimento da eventual busca de professores especializados ou pela ação de equipes interdisciplinares. Entretanto, a figura de um professor especialista em sala de aula comum a todos se faz necessária para o acompanhamento dos alunos com deficiências severas em sala de aula inclusiva ou em salas especiais.

Do professor especialista[28], então, é exigida maior especialidade para casos singulares, cujos cuidados não se voltam tanto para a inclusividade quanto os do professor titular. Não obstante, em processo de condução da educação inclusiva, especialmente quando em atuação em sala de aula junto com o professor titular, esse profissional deve estar imbuído de conhecimentos a respeito de estratégias de socialização e facilitação do convívio harmônico entre os alunos com e sem deficiências.

Diante do exposto, pode-se perceber que o docente, seja o generalista ou o especialista, deve estar preparado para o ensino e a didática, como também para a adoção de estratégias para a otimização dos recursos disponíveis em sala de aula para que o aluno com deficiência possa superar as dificuldades de aprendizagem e socialização. Evitar a segregação e o isolamento deve ser o foco da ação docente. Desta forma, no processo de inclusão, as atividades em sala de aula consideram a diversidade e se caracterizam pela ação participativa, devendo o professor titular, em interação com o especialista, exercer o papel de condutor do processo e da motivação para a participação dos colegas sem deficiência como apoios para o aprendizado e a socialização de todos.

Portanto, a presença do professor especialista em sala de aula se faz preponderante para a inclusividade. A fim de aferir a existência do professor especialista em salas de aula inclusivas, o seguinte quesito foi dirigido às Coordenações Regionais de Ensino (CRE) do DF:

---

[28] O Relatório Síntese da *II Conferência Distrital de Defesa da Pessoa com Deficiência* chamou de professor auxiliar o que aqui está se denominando professor especialista.

> Além do professor titular, existe nas escolas ligadas a essa CRE o professor auxiliar especialista como profissional qualificado para acompanhar alunos com deficiências severas em sala de aula inclusiva ou salas especiais? (Questionário desta pesquisa, quesito nº 16)

O resultado da pesquisa trouxe oito respostas “Não”, contra cinco “Sim”. Entretanto, pelos comentários deixados pela maioria das CREs, ficou caracterizado que a função do professor especialista é desempenhada por um profissional “Técnico de Gestão Educacional” ou, conforme informou uma CRE, a carreira desse profissional “na SEDF é de Monitor”. No entanto, é de se supor que esse profissional não possua a especialização requerida nos termos dos normativos vigentes, haja vista uma importante crítica à qualidade da ação do monitor feita por uma CRE:

> Há atualmente a figura do monitor, que aliás, é um fiasco, falta monitor e os que tem não estão dando conta do recado, adoecendo com muita frequência ou usando o cargo de monitor como trampolim para o próximo cargo público. INFELIZMENTE. (Resposta de uma CRE ao quesito)

Outra CRE teceu o seguinte comentário: “No DF este profissional ainda não existe. Existe apenas a figura do professor Bidocente quando é aprovado por meio de processo pelos órgãos: COEDIN, SUGEPE e SUBEB.” Ainda outra CRE não obstante ter respondido “Sim” ao quesito, informou que está “em classes especiais”, ou seja, no âmbito dessa CRE o monitor não está presente nas salas inclusivas.

Em face das respostas e dos comentários das CREs acima tratados, pode-se afirmar que a figura do professor auxiliar especialista ainda não se faz presente nas salas de aula inclusivas nos termos requeridos nas políticas públicas locais. Esse fato, contrariando as disposições normativas vigentes para a inclusividade, ainda deixa pendente de solução a recomendação de oito anos atrás, referente à “Indicação de professor auxiliar nas turmas de inclusão de alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento e com múltiplas deficiências”, proveniente da *II Conferência Distrital de Defesa da Pessoa com Deficiência*, referenciada no item 4.1 deste trabalho.

No intuito de concluir este item 4.2.2, há que se considerar as indicações e exigências normativas citadas no subitem 4.1, pelas quais um ideal de escolas está traçado para a inclusividade. Por esse ideal, o que se espera são escolas preparadas para matricular todas as pessoas com deficiência em idade escolar residentes próximas a elas, assim como assegurar o atendimento das especificidades dos alunos com deficiência. Não se pode imaginar, entretanto, que a escola nesses moldes seja uma realidade sem que aquele que convive no dia-a-dia com os alunos em sala de aula possua as qualificações para a inclusividade. Diante disso, conforme anunciou Rozek (2012, p. 25), há que se repensar a formação de professores para a inclusividade e definir a formação em uma visão intelectual que não reduza a formação e a atuação profissional a uma qualificação meramente técnica ou metodológica. Nas palavras da autora:

> Pensar o sujeito com deficiência e sua escolarização, pressupõe pensar a formação docente e as bases que a sustentam para o entendimento da ação docente. (ROZEK, 2012, p 25).

Ainda Rozek afirma:

> [...] há necessidade de se produzir outras racionalidades com outras formas e critérios de legitimação do saber científico, bem como do campo da formação docente. Conclui-se, desta forma, que é por exigência ética que a atividade profissional deve se conceber e realizar-se como investimento intencional sistematizado. (ROZEK, 2012, p 24)

Pelo que se observou na pesquisa, a realidade do Distrito Federal está ainda relacionado às constatações provenientes de Pletsch,

> No Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. Vale destacar que, dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais. (PLETSCH, 2009, s/p, grifo do autor).

Diante dessas considerações e de todo o exposto neste item 4.2.2, pode-se concluir que o corpo docente do Distrito Federal não possui a qualificação

concebida nos termos legais e dos planos e programas de governo estabelecidos para a educação inclusiva. Nos moldes das políticas públicas nacionais e locais, portanto, os professores do DF ainda carecem do preparo para lecionarem em salas de aula inclusivas, devendo o ente estatal local empreender esforços que estimulem a formação, a capacitação e a especialização dos professores das escolas do ensino público fundamental para ensinar todos os alunos, na perspectiva da inclusividade, independentemente das condições fisiológicas ou mentais dos alunos, ressalvados, evidentemente, os casos manifestamente impossíveis de inclusão.

4.2.3 Condições logísticas para a inclusividade: uma garantia constitucional e legal não cumprida na prática da educação inclusiva do DF

Para efeitos deste trabalho, adotou-se como significado e abrangência do termo logística o conjunto de meios e recursos disponibilizados para oferecer as condições para o deslocamento da residência à escola, o acesso físico às dependências da escola e os recursos materiais necessários ao aprendizado em sala de aula e à manutenção do aluno com deficiência nas dependências escolares. Envolve, então, os seguintes fatores:

- rampas de acesso;
- rampas para andar superior;
- corrimões;
- portas alargadas;
- vias de acesso;
- equipamentos de sinalização visual, tátil e sonora;
- toaletes adaptados;
- bebedouros adaptados;
- mobiliário escolar;
- cadeiras de rodas;
- materiais e equipamentos de tecnologia assistiva adequados;
- salas de recursos multifuncionais;
- transporte escolar;

Vale esclarecer que esse conjunto de fatores destinados a facilitar às pessoas com deficiência o acesso à escola coaduna com a abrangência da definição de acessibilidade adotado pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR950):

> Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos. (ABNT, 2004)

Um estudo a respeito das condições logísticas para a garantia de direitos das pessoas com deficiência à educação requer que se analise a atuação estatal para a execução de ações que proporcionem as facilidades de acesso e de aprendizado indiscriminado. Neste sentido, enunciado de Bobbio (2004, p. 15) referenciado no Capítulo III deste trabalho se faz pertinente; trata-se do desejo político e social para a promoção de direitos humanos, ou seja, da necessidade de que o maior número de pessoas, especialmente as "que detêm o poder direto ou indireto de produzir normas válidas" se empenhem em tornar legítimos esses direitos.

Este item vem no intuito de mostrar, mediante resultados da pesquisa, como se encontram as escolas do Distrito Federal em relação às condições logísticas para a garantia da inclusividade à educação. Adota como parâmetro para a verificação da existência dos recursos logísticos os normativos nacionais e locais vigentes.

Em primeiro lugar, há que se ressaltarem as *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial,* aprovadas pela Resolução nº 4/2009/CNE/CEB, que vêm reiterar os termos da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), instituindo diretrizes operacionais na forma da sua denominação. Por essa Resolução, (Art. 3º) "A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como parte integrante do processo educacional."

De acordo com o Art. 2º da Resolução nº 4/2009, a função do AEE consiste em oferecer formação complementar ou suplementar do aluno com deficiência, "por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem". E o Parágrafo Único desse mesmo Artigo, define o que são os recursos de acessibilidade na educação como

> aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (BRASIL. MEC/CNE, 2009).

Considerada a abrangência desse conceito da Resolução nº 4/2009 e o que se mostrou no Capítulo II deste trabalho, vários dispositivos legais foram instituídos no Brasil e no Distrito Federal com vistas a proporcionar aos alunos com deficiência as condições logísticas para sua manutenção nas escolas. As Leis Federais nº 10.048 e 10.098, ambas de 2000 e regulamentadas em 2004 pelo Decreto nº 5.296, visam assegurar às "pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida", condições de acessibilidade e prioridade de atendimento nos órgãos da administração, nas empresas prestadoras de serviços públicos e nas instituições financeiras. Garantem, então, às pessoas que apresentem condições desfavoráveis, incluídas as com deficiência ou com mobilidade reduzida, facilidades de acesso e uso do meio físico (edifícios, vias públicas, mobiliário, equipamentos urbanos etc.) e tratamento especial em sistemas de transporte, de comunicação e informação e de ajudas técnicas.

O *Plano Nacional de Educação* (PNE) 2001-2010 (BRASIL. MEC, 2001, item 8.3, meta 12) estabeleceu como um dos Objetivos e Metas para o ensino fundamental "adaptar, em cinco anos, os prédios escolares existentes, segundo aqueles padrões ["padrões mínimos de infraestrutura das escolas para o recebimento dos alunos especiais"]. O mesmo PNE definiu, em sua meta nº 15, "assegurar durante a década, transporte escolar com as adaptações necessárias aos alunos que apresentem dificuldade de locomoção." Se em cinco anos seriam adaptados os prédios escolares aos padrões de infraestrutura adotados e durante a década assegurado o transporte escolar adaptado, é de se supor que na década seguinte essas condições teriam continuidade, em processo de manutenção. E isso ficou estipulado no próximo PNE, o de 2011-2020[29], na Estratégia 4.5 para o atingimento da Meta 4:

> manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas escolas públicas para garantir o acesso e a permanência na escola dos

[29] Cf Nota 7 no Capítulo II.

> alunos com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível, da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva; (BRASIL, 2010, s/p)

Na mesma Meta 4, o PNE 2011-2020 cuida também, como Estratégia nº 4.2, da manutenção da qualidade no atendimento educacional especializado em todas as escolas, mediante a implantação de salas de recursos multifuncionais.

No âmbito do DF, por seu turno, a Lei Orgânica (DF, 1993), em seu Artigo 232, § 2º, assegura "materiais e equipamentos adequados" para os serviços educacionais ofertados pelo poder público aos "superdotados e aos portadores de deficiência". O *Estatuto do Portador de Necessidades Especiais,* aprovado pela Lei Distrital nº 3.939, de 02 de janeiro de 2007 (DF, 2007), em seu Artigo 21, inciso IV, parágrafos 4º e 5º, estipula medidas a serem viabilizadas com vistas a assegurar tratamento prioritário e adequado aos alunos "portadores de necessidades especiais", em especial, material escolar, transporte e condições de acessibilidade, nos termos da ABNT.

Igualmente, a *Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência*, aprovada pela Lei nº 4.317, de 09 de abril de 2009, (DF, 2009), em seu Artigo 37, estabelece medidas, para, também, "assegurar a matrícula de todos os alunos com deficiência nas unidades de ensino mais próximas de sua residência, bem como a adequação das escolas para o atendimento de suas especificidades" na educação básica. Dentre as medidas a que alude o Artigo 37, destacam-se as mencionadas nos seus incisos V a VII, relacionadas à promoção da logística para a garantia de:

> V – acessibilidade para todos os alunos, educadores, servidores e empregados com deficiência aos espaços dos estabelecimentos de ensino;
> VI – oferta e manutenção de material escolar e didático, bem como equipamentos adequados e apoio técnico de profissionais, de acordo com as peculiaridades dos alunos com deficiência;
> VII – oferta de transporte escolar coletivo adaptado aos alunos com deficiência matriculados na rede de ensino; (DF, 2009, Art. 37)

Por outro lado, conforme registrado no item 2.6 deste trabalho, o Distrito Federal adotou o *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite* do Governo Federal, utilizando a denominação *Plano Viver sem*

Limite - Plano Distrital de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência. De acordo com esse *Plano Viver sem Limite* (DF, 2013c, p. 12), são definidas diretrizes voltadas para a "garantia de um sistema educacional inclusivo" em que "os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado".

De acordo com o *Plano Viver sem Limite* no Distrito Federal (DF, 2013c, p. 22), são estruturadas salas de recursos multifuncionais, nas quais é realizado o "Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência*"* e são produzidos serviços e estratégias com vistas a proporcionar os "meios, modos e formatos de comunicação e de acesso à informação e ao conhecimento". Segundo o documento, essas salas, em um total de "291 distribuídas pelas Regiões Administrativas" do DF, possuem "equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos e de acessibilidade destinados a atender especificidades educacionais de cada um dos estudantes." Ainda segundo esse documento, está prevista a implantação de mais 105 salas de recursos multifuncionais em 2014, bem como disponibilização de equipamentos "para as 323 salas de recursos que ainda não receberam os recursos tecnológicos e materiais oriundos do MEC."

Como se vê, são extensos os dispositivos normativos e programáticos destinados a garantir as condições arquitetônicas e os meios físicos destinados ao acesso e inclusão das pessoas com deficiência às escolas, em especial as do Distrito Federal. Não obstante, ainda na atualidade são constatadas evidências de situações impeditivas ao ideal indicado nas políticas públicas locais, conforme se verá no transcorrer deste Capítulo. Retrocedendo, no entanto, ao ano de 2006, como se viu no Capítulo II deste trabalho, a *II Conferência Distrital de Defesa da Pessoa com Deficiência* (DF, 2006) constatou vários aspectos que ainda necessitavam de ação do governo local para a acessibilidade das pessoas com deficiência no ambiente escolar. Destacam-se, nesse contexto, a necessidade de adaptação física das escolas, instalação de bebedouros, adequação de banheiros, instalação de rampas nas escolas de dois pavimentos, recursos técnicos necessários ao processo de ensino-aprendizagem, ampliação de espaços físicos para as salas de recursos e para equipes de apoio e psicopedagógico, assim como

adequação de espaços para a participação de alunos com deficiência nas atividades físicas.

Como iniciativa destinada a “discutir, analisar e avaliar os avanços e os obstáculos na implementação das ações de políticas, como também, propor diretrizes que garantem às pessoas com deficiência no exercício pleno de sua cidadania” (DF, 2006, s/p), a *Conferência* apresentou em seu "Relatório-Síntese” propostas de solução para as necessidades acima mencionadas, que, a princípio, poriam fim aos impedimentos à inclusividade ocasionados pelos meios físicos das escolas. Entretanto, como se verá adiante, várias dessas dificuldades ainda persistem na atualidade no DF, especialmente considerando-se que, em Censo divulgado pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN) em maio de 2013, pelo quais se ressalta o fato de que

> Apesar de as escolas públicas oferecerem mais serviços para os estudantes com deficiência, como comunicação em Libras, Braille, oferta de ensino especial e outros recursos, os dados do Censo Escolar 2011 mostram que elas **são menos preparadas fisicamente** para receber essa população. [...] menos da metade das escolas (20,34%) tinha sanitários adequados e 24,31% não tinham qualquer adequação. (DF/CODEPLAN, 2013,s/p, grifo nosso)

Isto posto, os subitens a seguir se propõem a mostrar a realidade distrital em relação aos aspectos logísticos a que alude o presente item 4.2.3, em face das políticas públicas vigentes, cuidando especificamente dos seguintes:

- acessibilidade arquitetônica;
- mobiliário, equipamentos e material didático pedagógico; e
- transporte escolar.

4.2.3.1 Acessibilidade arquitetônica: muito ainda há que se implementar na educação inclusiva

No intuito de verificar a ação do Distrito Federal no sentido de implementar as facilidades arquitetônicas para a garantia da educação inclusiva, há

que se remeter aos enunciados de Arendt tratados no Capítulo III deste trabalho, a respeito da importância da “pluralidade humana” e da “capacidade humana de agir” e de Bobbio sobre o exercício do “cidadão ativo” como elemento necessário à prática democrática, em especial no seio das escolas. A ação estatal é condição indispensável para que se promovam as facilidades relacionadas à acessibilidade arquitetônica nas escolas, como recursos necessários para que aos alunos com deficiência sejam proporcionadas as condições de acesso e permanência nas salas de aula.

No que se refere aos planos de programas de governo, pode-se afirmar que a ação estatal já se consolidou. Assim, de acordo com o *Plano Viver sem Limite no Distrito Federal,* o *Programa Escola Acessível* tem suas ações asseguradas com recursos provenientes do *Programa Dinheiro Direto na Escola* (PDDE) do Ministério da Educação, que visa à “promoção de acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva”. Por meio desse programa, às escolas são disponibilizados recursos para que possam “adequar e construir rampas, sanitários acessíveis e vias de acesso; alargar portas; instalar corrimões e equipamentos de sinalização visual, tátil e sonora; adquirir cadeiras de rodas e outros recursos de tecnologia.” (BRASIL, DF, 2013c, p. 21).

Como se viu no transcorrer deste trabalho, além do *Plano Viver sem Limite no Distrito Federal,* as políticas públicas nacionais e locais relacionadas à acessibilidade arquitetônica estão definidas pela Lei Orgânica do Distrito Federal, Art. 232, pelo Decreto Federal nº 3.298/99, Art. 29, inciso III e pelo Decreto nº 7.611/11, Art. 5º, § 2o, inciso V.

Cabe então verificar como tem sido a capacidade de agir do ente público no que tange à implementação das políticas públicas estipuladas nos normativos referenciados. Para tanto, a fim de aferir a situação em que se encontra o Distrito Federal na prática da acessibilidade arquitetônica, o Questionário dirigido às Coordenações Regionais de Ensino contemplou o seguinte quesito[30]:

[30] Este quesito inclui outros aspectos relativos aos aspectos logísticos para a inclusividade, cuja análise será objeto de tratamento nos próximos subitens.

Todas as escolas do ensino fundamental ligadas a essa CRE possuem as facilidades para acessibilidade das pessoas com deficiência, conforme relacionado abaixo?

- Rampas de acesso ..... ( )Sim ( ) Não
- Rampa para andar superior ..... ( )Sim ( ) Não
- Corrimões ..... ( )Sim ( ) Não
- Portas alargadas..... ( )Sim ( ) Não
- Vias de acesso ..... ( )Sim ( ) Não
- Toaletes adaptados (masculino e feminino) ..... ( )Sim ( ) Não
- Bebedouros adaptados ..... ( )Sim ( ) Não

(Questionário desta pesquisa, quesito nº 26 - parcial)

Numa análise das respostas fornecidas pelas CREs para esse conjunto de aspectos relacionados à acessibilidade arquitetônica, foi constatado que houve aproximadamente 23% de respostas positivas contra 77% negativas, ou seja, a grande maioria das CREs informou que a maioria das escolas do ensino fundamental da respectiva região não possui as facilidades arquitetônicas para as pessoas com deficiência. Este fato leva à conclusão de que, no que tange às facilidades arquitetônicas para a educação inclusiva, no DF muito ainda há que se realizar para que os alunos com deficiência possam ter as facilidades necessárias para assistir às aulas e participar das atividades escolares em condições de igualdade de acesso físico com os demais alunos.

A fim de complementar as respostas ao quesito nº 26, o quesito nº 28 traz informações importantes para a análise a respeito da manutenção e conservação dos prédios escolares, especialmente para facilitar a educação inclusiva. Ao perguntar ao representante da CRE: “Na sua opinião, o que deve ser melhorado na escola para facilitar o acesso e permanência de crianças e adolescentes na educação inclusiva nas escolas do ensino fundamental ligadas a essa CRE?”, no campo relacionado a “manutenção e conservação do prédio escolar”, a maioria das . CREs indicou esse aspecto como passível de melhoria no seio das escolas das respectivas áreas.

Também em complementação à análise a respeito da acessibilidade arquitetônica, importante citar reportagem divulgada pelo DF em 27 de setembro de 2013 no seu site *DF dia a dia*[31], que informou: “Brasília tem 253 escolas com acessibilidade”, tendo sido “adaptadas com rampas, piso tátil, barras e placas de

[31] http://www.gdfdiaadia.df.gov.br/brasilia-ja-tem-253-escolas-publicas-com-acessibilidade/

identificação em braile, além de banheiros PNE". Contudo, há que se considerar que, de acordo com o Censo Escolar 2013 do Distrito Federal, o número de escolas do DF totalizava 651 no mesmo ano. Em uma análise comparativa, então, o número de escolas que contavam com acessibilidade em 2013 representava somente 39% do total.

Pelo resultado da pesquisa junto às CREs e dessas considerações a respeito de dados oficiais divulgados no site do *DF dia a dia,* percebe-se que ainda está muito distante a consecução do ideal, nos moldes dos normativos vigentes, de escolas dotadas dos recursos arquitetônicos para a educação inclusiva no ensino fundamental do DF.

4.2.3.2 Mobiliário, equipamentos e material didático pedagógico: o Distrito Federal ainda está longe de oferecer essa facilidade aos deficientes físicos nas escolas

Como se viu na parte introdutória do item 4.2.3, a definição das políticas públicas do Distrito Federal para os recursos de acessibilidade, e especificamente mobiliários e equipamentos adequados, incluindo-se materiais didático-pedagógicos para atender às peculiaridades dos alunos com deficiência, constam do Artigo 232, § 2º Lei Orgânica local, *Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência*, aprovada pela Lei nº 4.317/09 e do Parágrafo Único do Art. 2º da Resolução nº 4/2009 e do *Plano Viver sem Limite* do DF.

A aferição a respeito da situação em que se encontra o Distrito Federal em relação à implementação dessas políticas públicas relacionadas a mobiliário e equipamentos adequados se deu pela aplicação do Questionário dirigido às Coordenações Regionais de Ensino (CRE), mediante o seguinte quesito:

> Todas as escolas do ensino fundamental ligadas a essa CRE possuem as facilidades para acessibilidade das pessoas com deficiência, conforme relacionado abaixo?
> a) Equipamentos de sinalização visual, tátil e sonora ... ( )Sim ( ) Não
> b) Materiais e equip. de tecnologia assistiva adequados ( )Sim ( ) Não
> c) Cadeiras de rodas ..... ( )Sim ( ) Não
> d) Mobiliário acessível ..... ( )Sim ( ) Não

(Questionário desta pesquisa, quesito nº 26 - parcial)

De acordo com as respostas fornecidas pelas CREs, apenas 23% das CREs informaram que todas as escolas da respectiva região possuem essas facilidades para o processo de inclusão das pessoas com deficiência, contra 77% que informaram que nem todas as escolas os possuem. Esse resultado mostra que, no que tange a essas facilidades, ainda está muito distante o atingimento do ideal de uma escola inclusiva no DF para as pessoas com deficiência.

4.2.3.3 Transporte escolar adaptado: um mito para os alunos com deficiência do ensino fundamental distrital

No que tange ao transporte escolar coletivo adaptado, o Governo Federal se utiliza do *Programa Caminho da Escola*, adotado pelo Distrito Federal com designação específica para que se permita o acesso à escola e à frequência dos estudantes com deficiência: *Transporte Escolar Acessível* (DF, 2013c, p. 22). Este programa destina-se a adquirir veículos para o transporte dos "estudantes das unidades de ensino público para as salas de aula regulares e para o *Atendimento Educacional Especializado* (AEE) nas áreas rurais e urbanas". Segundo o documento, foram adquiridos 32 ônibus escolares acessíveis em 2013 e a meta para 2014 é de 50 veículos.

O Art. 37, inciso VII da *Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência* (Lei Distrital nº 4.317/09) e o Artigo 21, inciso IV, parágrafos 4º e 5º do *Estatuto do Portador de Necessidades Especiais* (Lei Distrital nº 3.939/07) estipulam a obrigatoriedade de transporte escolar coletivo adaptado para atendimento às pessoas com deficiência, incluídos os alunos matriculados na rede de ensino.

Para aferição da situação do DF em relação ao transporte escolar adaptado para alunos com deficiência, foi dirigido às CREs os seguinte quesito: "Existe transporte escolar coletivo adaptado aos alunos com deficiência para acesso a todas as escolas do ensino fundamental ligadas a essa CRE?" (Questionário da pesquisa, quesito nº 27). À exceção de duas, as respostas das CREs foram

unânimes em afirmar que não é disponibilizado o transporte adequado para a maioria dos alunos das escolas do ensino fundamental do DF, o que contribui para dificultar o acesso desses alunos à educação inclusiva local. Outrossim, ao responder sim, uma CRE informou que “Isso é bem recente”.

Confirmando as respostas da maioria das CREs, vale destacar comentários oferecidos por algumas delas no sentido de reforçar a negação da existência do transporte escolar adaptado: (1) “Uma aluna da Escola Classe 09 e alguns alunos Centro de Ensino Especial utilizam transporte particular para ir pra escola por ausência do transporte adaptado”; (2) “A empresa que atualmente presta serviço à Secretaria de Educação nesta CRE não possui ônibus adaptados”; (3) “O programa Caminhos da Escola está em fase de levantamento para prover as escolas com transporte acessível”; (4) “A CRE ainda possui um grande número de transportes locados e estes não são adaptados”; (5) “Este mês(maio/2014) as escolas participaram de uma pesquisa da SEDF a fim de se levantar o número de estudantes com deficiência que necessitam de transporte adaptado”.

Diante das respostas das CREs e dos comentários citados acima e, mesmo considerando-se a assertiva constante do programa *Transporte Escolar Acessível* de que foram adquiridos 32 ônibus escolares acessíveis em 2013, pode-se concluir que a exigência da Lei Distrital nº 4.317/09 que aprova a *Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência* não tem sido observada pelo ente público distrital no que tange à obrigatoriedade de oferta de transporte escolar coletivo adaptado para os alunos com deficiência da rede pública.

4.2.4 Considerações finais a respeito do Capítulo IV

Pelos resultados da pesquisa constantes deste Capítulo, pode-se observar que, mesmo que se evidencie, como se viu no Capítulo II do presente trabalho, um empenho do legislador e dos entes de planejamento governamental no sentido de assegurar a educação inclusiva, ainda persistem muitas barreiras para a inclusividade nos moldes concebidos pelas políticas públicas, em especial as do Distrito Federal. Este fato vem sendo registrado por vários documentos oficiais e autores defensores dessa causa desde que se iniciaram os movimentos para a

defesa dos direitos à educação inclusiva das pessoas com deficiência. O *Relatório de Avaliação da Educação Especial – 2009* do Distrito Federal*,* por exemplo, trouxe apontamentos desanimadores em relação aos resultados da educação inclusiva, a exemplo da seguinte passagem:

> O principal achado da avaliação evidencia que, correntemente, os dois sistemas [Sistema de Ensino Especializado (CEE) e Sistema Regular de Ensino (SRE)] funcionam paralelamente, de maneira incomunicável e sem efetividade em termos de resultado, ou seja, sem qualidade para o desenvolvimento integral e educacional dos estudantes com deficiência (DF, 2010, p. 8).

E também esta do mesmo Relatório:

> [...] a avaliação dos referidos serviços revela que as abordagens adotadas pelas equipes de professores nos diversos setores dos CEE [Centro de Ensino Especializado] possuem **forte caráter assistencialista** em detrimento das abordagens pedagógicas e educacionais, que visam à preparação do estudante para sua inclusão na rede de ensino regular (DF, 2010, p. 7, grifo nosso).

Merece destaque, ainda, a seguinte passagem do mesmo Relatório: "[...] as leis e os procedimentos legais não são conhecidos pela população em geral e, consequentemente, os direitos das pessoas com deficiência continuam sendo violados de inúmeras formas." (DF, 2010, p. 17).

Igualmente, como se viu no Capítulo III do presente trabalho, na *II Conferência Distrital de Defesa da Pessoa com Deficiência* de 2006 foram constatadas várias dificuldades em relação à educação inclusiva, merecendo destaque:

> Elevado número de alunos em classes comuns em que estão incluídos os alunos com necessidades educacionais especiais; [...] Despreparo do corpo docente e equipe técnica e de apoio da instituição educacional para atender os alunos com necessidades educacionais especiais; [...] Falta de recursos técnicos para apoiar o processo ensino - aprendizagem; [...] Dificuldade ao acesso na participação de alunos especiais nas atividades físicas (DF, 2006, s/p).

Em comentários a respeito da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, o documento elaborado pela Coordenadoria Nacional para

Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República afirma, a respeito da situação geral do Brasil:

> a realidade da rede pública de ensino ainda é de salas superlotadas, baixos salários, má formação dos professores, projetos pedagógicos ultrapassados e estrutura precária, o que dificulta a aprendizagem de qualquer criança. (CORDE, 2008, p. 41)

Por todas essas constatações que, como se viu no transcorrer deste Capítulo IV, ainda persistem em grande parte na atualidade, pode-se concluir que ainda não houve no DF a especificação do sujeito de direito a que aludiu Bobbio, conforme mencionado no Capítulo III do presente trabalho. A especificação do sujeito de direito é um dever do Estado, que, muito além de conceber políticas públicas e proferir discursos de ideais estabelecidos, possui o dever de implementar ações com vistas a preservar direitos humanos. E aqui há que se repetir passagem de Bobbio (2004, p. 74) citada no Capítulo III do presente trabalho: “A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. Assim como não existe pai sem filho e vice-versa, também não existe direito sem obrigação e vice-versa”.

Nesse sentido, há que se reprisar também enunciado de Fávero (2006, p 254) mencionado no mesmo Capítulo III: “[...] ninguém, conscientemente, nega às pessoas com deficiência o direito à educação” e registrar aqui um quesito do Questionário aplicado às Coordenações Regionais de Ensino (CRE) do DF, como recurso da pesquisa para se conhecer a realidade local em relação à educação inclusiva. Trata-se do quesito nº 4, que, elaborado para verificar a observância dos dispositivos legais que garantem o direito de matrícula incondicionalmente nas escolas regulares do DF, busca informação a respeito da verificação de casos em que pessoas com deficiência em idade escolar deixam de ser matriculadas em escolas do ensino fundamental.

Em sua maioria, as respostas das CREs foram negativas, informando que não houve casos de recusa de matrículas. Entretanto, três CREs apresentaram resposta positiva, afirmando que houve casos de não efetivação da matrícula. Complementando a assertiva, essas CREs informaram que (1) “poucos, vagas, chegam com o ano já iniciado” e (2) “São poucos, principalmente os que moram

longe da escola, tentamos *adequar que fiquem* (sic) perto, no entanto alunos que chegam após o início do ano fica comprometido o bom atendimento". Os dois comentários indicam, portanto, a existência de casos em que deixam de ser matriculados alunos por falta de vaga ou por dificuldade de acesso às escolas.

Outra CRE informou que

> Provavelmente existem crianças com deficiência, em idade escolar, residente em [nome da cidade não informado para preservar o sigilo da resposta], fora da escola, porém todos os casos que chegam a nós são devidamente encaminhados a fim de que a matrícula seja efetuada na unidade de ensino que melhor possa atender às necessidades educacionais do estudante. (Resposta de uma CRE ao quesito 4 do Questionário).

Uma quarta CRE informou que "Não posso precisar o quantitativo, mas temos matrículas que não são apropriadas, digo, estudantes com deficiência que são matriculados, mas poderiam estar em outro tipo de classe e não estão por conta do número excessivo de matrículas já existentes."

Diante dessas considerações e de tudo que se viu neste Capítulo, percebe-se que a educação inclusiva não se faz presente nos termos do discurso. Uma das razões para esse quadro se refere ao fato de que ainda se concebem políticas públicas que limitam esse direito das pessoas com deficiência ao utilizar expressões restritivas à inclusividade. Assim, há que se evoluir a maneira de interpretar termos limitantes contidos em normativos nacionais e locais, adequando a aplicação aos atuais postulados constitucionais, especialmente quanto ao princípio da "promoção do bem de todos, sem preconceitos e discriminação". Na ótica do MPF (MPF, 2004, p. 22), a leitura dos termos "sempre que possível" e "desde que capazes de se adaptar" deve se ater aos casos de pessoas com severas deficiências e comprometimento da saúde, que, em estado vegetativo e "sem quaisquer condições de interação com o meio externo" as impedem de participar de um convívio social nas escolas. Sem as deficiências severas ou o comprometimento da saúde, a todas as pessoas com deficiência é assegurada a educação inclusiva e, segundo o MPF, "esses alunos poderão aprender o que lhes for possível", e

> Mesmo que não consigam aprender todos os conteúdos escolares, há que se garantir também aos alunos com severas limitações o direito à

> convivência na escola, entendida como espaço privilegiado da formação global das novas gerações. Uma pessoa, em tais condições, precisa inquestionavelmente dessa convivência. (MPF, 2004, p. 22)

Entretanto, a pesquisa mostrou que a realidade no DF não condiz com esse enunciado. Falta consciência social sobre a diversidade e a inclusividade, e a sociedade se omite em fazer exercer os direitos das pessoas com deficiência, especialmente quando o foco é a escola inclusiva; o preconceito e a discriminação social ainda se apresentam como fatores limitantes ao acesso e permanência dessas pessoas à educação regular no DF.

Por conseguinte, considerados os resultados da pesquisa relatados neste Capítulo e os enunciados acima referenciados, provenientes de fontes que integram o próprio Estado e de defensores dessa causa, pode-se concluir que ainda persiste o desafio da educação do Distrito Federal para tornar possível o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nas escolas regulares do ensino fundamental, na perspectiva da inclusividade. Considerados os moldes das políticas públicas concebidas, consubstanciadas em normativos e planos/programas de governo, a implementação das práticas para a efetiva inclusividade ainda estão, portanto, muito aquém do modelo idealizado no discurso[32].

[32] Nesse contexto, há que se considerar a demanda reprimida no ensino fundamental verificada no DF nos últimos anos, fenômeno que agrava a situação da inserção das pessoas com deficiência no seio das escolas. Apesar disso, vale enaltecer os esforços do DF no sentido de ampliar a oferta de vagas para o ensino fundamental, inclusive com a implantação de escolas integrais e construção de escolas novas, mas que ainda não garantiu o atendimento universal à clientela desse nível de ensino, incluídos os alunos com deficiência.

CONCLUSÃO

DO DISCURSO PARA A PRÁTICA: MITO OU REALIDADE?

Quando se quer chegar mais rapidamente à meta, os meios são dois: ou encurtar a estrada ou aumentar o passo.
Bobbio

O tema educação inclusiva é um projeto mundial que, como se viu no Capítulo II deste trabalho, está em discussão no Brasil há quase cinco décadas, embora sem resultados significativos anteriormente à década de 1990. Nessa marcha em defesa desse direito humano, o contexto escolar do ensino fundamental do Distrito Federal revela que a inclusão das pessoas com deficiência encontra extenso respaldo por normativos nacionais e locais. O presente estudo relativo às políticas públicas aplicadas ao processo de inclusão das pessoas com deficiência ao ensino fundamental público do Distrito Federal teve por objetivo, conforme definido na Introdução deste trabalho, compreender a situação da aplicação prática do ideal de educação inclusiva nas escolas públicas dessa etapa de ensino. A consecução do objetivo se deu por meio da averiguação da situação em que se encontra o DF na definição e implementação das políticas públicas e observância da legislação na ação estatal voltada para a educação inclusiva no ensino fundamental da rede pública.

Para o desenvolvimento da pesquisa, partiu-se da premissa de que, conforme referenciado também na Introdução deste trabalho, as crianças e adolescentes com deficiência das escolas do ensino fundamental público do DF ainda não dispõem das condições satisfatórias para que se assegure o acesso e a permanência em salas de aula comuns. A definição da hipótese encontrou razões no fato de que, conforme visto também neste trabalho, a deficiência, considerada como desvio da normalidade, tem sido, ao longo da história, motivação para o isolamento, manifestando-se no cotidiano como formas de preconceito e discriminação. Com esse ranço de exclusão, desde a década de 1990, no auge dos movimentos de consolidação do quarto estágio da edificação dos direitos humanos da pessoa com deficiência referenciado no Capítulo I deste trabalho, movimentos internacionais e nacionais têm direcionado os discursos para a inclusão social, tomando o lugar da visão da deficiência como desvio ou desajustamento em relação aos padrões tidos

como normais. Ao sujeito com deficiência, de acordo com o discurso e as políticas públicas da atualidade, no atual quarto estágio é assegurado o direito de dividir espaços, em regime de comunhão e coabitação, com as pessoas sem deficiência. Entretanto, no campo da educação, o que importa para o aluno com deficiência não se limita ao discurso, mas a garantia da matrícula e permanência na escola, em caráter de inclusão social.

Com o fito de estudar como tem se comportado no DF a prática dessa garantia de inclusão à educação, no desenvolvimento da pesquisa objeto deste trabalho foram definidos, também na Introdução, quatro objetivos específicos, que seriam perseguidos com vistas à consecução do objetivo geral e confirmação ou refutação da hipótese considerada:

a) Desenvolver um relato histórico a respeito dos conceitos e formas de tratamento a que se submeteram as pessoas com deficiência desde as civilizações mais antigas;
b) Oferecer um apanhado normativo dos direitos das pessoas com deficiência à educação em âmbito internacional, nacional e distrital;
c) Apresentar, mediante diálogo com teóricos da ciência política e de direitos humanos, reflexões sobre as políticas públicas inclusivas nacionais e distritais da atualidade; e
d) Realizar pesquisa documental e de campo com vistas a verificar o desempenho do ente estatal distrital em relação à aplicação das políticas públicas de inclusividade no ensino público fundamental e se o sistema de ensino oferece condições de acesso e aprendizagem em conjunto com os demais alunos.

O primeiro objetivo específico foi objeto de tratamento no Capítulo I, ocasião em que foi encadeada uma narrativa histórica a respeito das formas de tratamento atribuídas às pessoas com deficiência ao longo da história. Foi adotado o critério de delineamento, na forma concebida por Piovesan, mencionada no mesmo Capítulo I, de estágios de desenvolvimento das formas com que essas pessoas foram vistas pela sociedade e pelas políticas públicas em âmbito internacional e nacional, atribuindo ênfase, naturalmente, ao último estágio, o relativo ao momento atual, o foco da pesquisa.

No Capítulo II foram mostrados os instrumentos normativos e programáticos de governo, em nível federal e distrital, utilizados como recursos para a definição das políticas públicas para a educação inclusiva no ensino fundamental do Distrito Federal. Com esse referencial legal e programático destinado à educação inclusiva, restou alcançado o segundo objetivo específico, referente à definição das políticas públicas nacionais e distritais para a inclusividade, desenvolvidas a partir dos normativos internacionais em defesa dos direitos humanos, em especial os das pessoas com deficiência.

A consecução do terceiro objetivo específico foi objeto de desenvolvimento no Capítulo III, momento em que, mediante diálogo com teóricos da ciência política e de direitos humanos, foram apresentadas reflexões sobre as políticas públicas inclusivas nacionais e distritais da atualidade. Adotou-se como principal referencial teórico e precípuo argumento para o desenvolvimento da parte empírica da pesquisa, os ensinamentos de Bobbio e Arendt, pensadores políticos eminentemente defensores da causa dos direitos humanos. Destaque nesse sentido foi atribuído ao conceito desenvolvido por Bobbio para mostrar a tendência dos direitos humanos de partir da “generalização” para a “especificação” do sujeito de direito, aliado ao de Arendt relativo à “capacidade humana de agir”, esta como determinante para a ação do Estado na definição e implementação de políticas públicas no processo de especificação e defesa dos direitos das minorias.

Por seu turno, na forma apresentada no Capítulo IV, buscou-se atingir o quarto objetivo específico. Mediante pesquisa documental e de campo, desenvolvida para mostrar como tem sido na atualidade o desempenho do ente estatal distrital em relação à aplicação das políticas públicas de inclusividade no ensino público fundamental, buscou-se aferir se o sistema de ensino oferece as condições para acesso e aprendizagem dos alunos com deficiência em conjunto com os demais alunos. O relato a respeito dessa análise da ação do estado relativa à implementação das políticas públicas e observância do referencial normativo foi detalhado mediante estratégia metodológica em que se utilizaram como parâmetros de análise os aspectos (1) cognitivos, (2) do professor e (3) logísticos, como meios facilitadores para a inclusividade.

Foi no Capítulo IV, então, que se concentrou o relato sobre os resultados obtidos mediante a pesquisa de campo junto às Coordenações Regionais de Ensino

do DF, aliada à análise documental de registros oficiais relacionados à educação inclusiva local. Para o desenvolvimento desse Capítulo, estabeleceu-se um paralelo entre os dispositivos constantes de instrumentos definidores de políticas públicas e as ações e resultados obtidos na prática escolar distrital da atualidade. Adotou-se, então, como referencial para confrontação com a realidade atual do DF instrumentos de origem internacional, nacional e distrital, consubstanciados em acordos e tratados internacionais, legislação aplicável em âmbito nacional e local, bem como planos e programas de governo voltados para a garantia da inclusividade.

Por esses instrumentos definidores de políticas públicas, restou caracterizado que, espera-se para os alunos com deficiência uma escola que ofereça as condições para o seu convívio junto com todos em uma mesma sala de aula, dotada de equipamentos, infraestrutura, acessibilidade física e, em especial, de pessoas preparadas para receber, matricular, manter e ensinar esses alunos nas mesmas turmas que todos os demais alunos. De acordo com o discurso, espera-se, então, que a escola esteja preparada para se adequar às pessoas que a frequentam e não que as pessoas que possuam necessidades especiais a ela se moldem, diante de impedimentos fisiológicos ou mentais que as impedem do aprendizado nas mesmas condições que os demais alunos. Assim, as escolas inclusivas devem se organizar para receber e manter todos os alunos em sala de aula, independentemente das suas condições fisiológicas ou mentais.

Aqui há que se reprisar e ressaltar exigência constitucional brasileira citada no Capítulo II deste trabalho, que determina “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, Artigo 206, Inciso I). Logo, por esse dispositivo constitucional, aliás endossado por ampla legislação infraconstitucional e planos de governo nacional e distrital, todas as pessoas, com ou sem deficiência, têm os mesmos direitos à educação, e têm o direito de exercê-los nas escolas, sem qualquer discriminação, ou seja, de serem recebidas e ensinadas no mesmo espaço que todos os demais estudantes, em processo de inclusão social. Atendimento especializado, obrigação do Estado e da sociedade, pode ser oferecido à parte, como complemento ou suplemento, mas nunca impedindo o aluno com deficiência de ter acesso à sala de aula comum a todos. Portanto, uma educação que não seja inclusiva está contrária ao mandamento constitucional.

Apesar disso, conforme os resultados obtidos na pesquisa, a realidade da educação inclusiva do DF não corresponde a esse ideal. Foi, então, confirmada a hipótese considerada neste trabalho: às crianças e adolescentes com deficiência ainda não são proporcionadas as condições suficientes para o acesso e a permanência nas escolas do ensino fundamental público em salas de aula comuns. Não obstante o ideal proferido no discurso do ente público no sentido de assegurar a inclusão das pessoas com deficiência em idade escolar nas salas de aula comuns, essas pessoas ainda permanecem em desvantagem no processo de planejamento e promoção da educação inclusiva. As pessoas com deficiência ainda não estão, no campo educacional, culturalmente compreendidas e cuidadas, tanto pelo próprio Estado quanto pela sociedade, em conformidade com os discursos proferidos. A seguir mostrar-se-á, em caráter de pormenorização dessa conclusão, as razões que a fundamentaram.

Ao tratar da questão do desenvolvimento de habilidades cognitivas dos alunos com deficiência em classes comuns, os resultados da pesquisa relatados no item 4.2.1 deste trabalho mostraram que não se atingiu o ideal preconizado nos instrumentos de políticas públicas vigentes. Em primeiro lugar, diante da necessidade de se estabelecer um currículo escolar flexível e passível de adaptações para adequação às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais, não possui ainda no DF um modelo curricular compatível com as necessidades desses estudantes e também não é apropriado para atender efetivamente a todos os alunos. Motivado por essa razão, entende-se que o Distrito Federal tem o dever de, ainda, empreender esforços junto aos educadores e às instituições de ensino para que seja adotado um currículo flexível, mas antes seja promovida uma ampla preparação do corpo docente para lidar com a diversidade e, por meio dela, desenvolva criatividade e iniciativas com vistas a atender às necessidades dos alunos com deficiência, na perspectiva da inclusividade.

Por outro prisma, ficou constatado na pesquisa que no DF, como se viu no item 4.2.1.6 deste trabalho, adota-se a temporalidade flexível do ano letivo para alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas nos termos da legislação, como forma de facultar a esses alunos concluir em tempo maior o currículo previsto e evitar grande defasagem idade/série. Apesar disto, constitui diretriz local a prática do certificado de escolaridade de terminalidade específica.

Essa prática de interrupção da presença dos alunos com deficiência em salas de aula pode ser considerada uma limitação ao exercício do direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva, nos moldes definidos constitucionalmente e nas políticas públicas locais. Mesmo que seja compreensível o propósito do gestor público ao adotar essa prática diante de situações extremas, consideradas desfavoráveis ao aprendizado de todos, ela pode ser considerada motivadora para a exclusão e constitui afronta ao que defende o Ministério Público Federal (MPF, 2004), conforme mencionado no item 4.2.1.6 deste trabalho, no sentido de que todas as pessoas com deficiência têm o direito e o Estado o dever de matricular e manter, em regime de inclusão, esses alunos.

Nesse sentido, defende o MPF que, mesmo que essas pessoas "não consigam aprender todos os conteúdos escolares, há que se garantir também aos alunos com severas limitações o direito à convivência na escola". Para o MPF, e os resultados da pesquisa o confirmam, "a maioria das escolas está longe de se tornar inclusiva. O que existe em geral são escolas que desenvolvem projetos de inclusão parcial [...] e continuam a atender aos alunos com deficiência em espaços escolares semi ou totalmente segregados."

Como se viu no Capítulo IV, também Mantoan defende a inclusividade incondicional à educação, mesmo para os casos mais severos. Segundo Mantoan (1998, p.1) "inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação - e assim diz a Constituição!." Desta forma, considerando-se que o direito à educação inclusiva é defendido constitucionalmente, não há que se falar em esgotamento de possibilidades de aprendizado.

Diante das dificuldades decorrentes de condições adversas para o aprendizado, há que se deixar um registro a título de sugestão aos gestores da educação do DF, no sentido de que promovam estratégias que estimulem a criatividade para enfrentar as contradições que se apresentarem e adotem com mais veemência a prática da flexibilização curricular e a mobilização dos professores na busca de alternativas para a inclusão de todos os alunos com deficiência.

Por seu turno, conforme demonstrado no item 4.2.1.8, pelo aspecto da participação da família e de outros agentes e recursos da comunidade no processo educativo mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, verificou-se na

pesquisa que, não obstante algumas ressalvas apresentadas pelas Coordenações Regionais de Ensino, tem-se estimulado essa prática no seio das escolas do ensino fundamental do DF, contribuindo substancialmente para assegurar a sustentabilidade do processo inclusivo.

Apesar disso, no DF, como se viu no Capítulo II do presente trabalho, a *Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência*, aprovada pela Lei nº 4.317/09, em seu Art. 34, assegura à família ou ao representante legal do aluno com deficiência o direito de optar pela frequência às classes comuns da rede de ensino, assim como ao atendimento educacional especializado. Esse dispositivo da Lei, ao facultar à família *optar pelas classes comuns*, incita os pais de crianças e adolescentes com deficiência à comodidade de matricular seus filhos em salas de ensino especializado, estimulando a segregação, a não inclusão. Talvez por esta razão, as famílias das pessoas com deficiência ainda não compreenderam o sentido social da educação inclusiva e, muitas vezes, ainda se sentem mais seguras ao confiar seus filhos a escolas especializadas, dotadas dos recursos necessários a um, supostamente, mais efetivo aprendizado, em detrimento de uma aproximação com toda a comunidade escolar das escolas regulares. Com essa visão, alegando a necessidade de aplicação de tratamento especializado por parte dos educadores, boa parte dos pais de pessoas com deficiência entende que seja mais apropriado que seus filhos frequentem escola especial. Resistências desse tipo têm limitado o gozo do direito à educação inclusiva, conquanto já seja óbvia bastante a ideia de que a inclusão das pessoas com deficiência em turmas comuns é capaz de promover a integração e a inclusão social, ou seja, a participação no aprendizado junto com todos os demais alunos.

Nesse sentido, deixa-se aqui uma proposição para que o Estado adote uma postura mais enérgica e impetuosa em relação à observância do mandamento constitucional contido no já mencionado Inciso I do Artigo 206, no sentido de assegurar “igualdade de condições para acesso e permanência na escola”. Ao Estado cabe, então, ao invés de estimular a exclusão na forma do mencionado dispositivo da *Política Distrital*, adotar estratégias que estimulem as famílias a matricularem suas crianças e adolescentes em escolas inclusivas e, incisivamente, evitar que se agrave ainda mais a segregação no seio das escolas. Não há educação inclusiva sem que as famílias escolham a classe comum como local que

seus filhos frequentem e participem em processo de integração com todos os demais alunos.

Por outro ponto de vista, diante de todas essas considerações que demonstram, com base na pesquisa, as falhas no processo de desenvolvimento de habilidades cognitivas para os alunos com deficiência nas salas de aula comuns, há que se enaltecer uma prática adotada no âmbito do Distrito Federal que muito pode contribuir para a educação inclusiva. Trata-se do fato de que foram definidos e têm sido cumpridos critérios para a formação de turmas conforme a necessidade educacional do estudante, mediante a distribuição dos alunos com deficiência por turma em quantidades apropriadas para o aprendizado em salas de aula comuns a todos, de maneira a facilitar o convívio e a aprendizagem desses alunos no mesmo espaço que os alunos ditos normais. Essa prática constitui importante instrumento para se evitar a presença de número excessivo de alunos com deficiência em salas de aula e tornar improdutivo o processo de ensino-aprendizagem e a efetiva inclusão dos alunos com deficiência.

Além dos aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência tratados nos parágrafos anteriores, o presente trabalho também se propôs a verificar os aspectos relacionados ao preparo e desempenho do corpo docente do ensino fundamental do DF, como também os aspectos logísticos para a inclusividade.

Em relação aos aspectos relacionados ao corpo docente, ficou caracterizado pela pesquisa, como se viu no item 4.2.2 deste trabalho, que os professores do Distrito Federal não estão qualificados para a educação inclusiva nos termos estipulados por dispositivos legais e planos de governo. Neste aspecto, também, diante desse típico direito social, ao Estado cabe a intervenção ativa a que se refere Bobbio (2004, p. 21), para a preparação dos professores com vistas à sua atuação em salas de aula inclusivas, observadas com rigor as políticas públicas concebidas. O Distrito Federal deve, então, empreender esforços que estimulem a adequada formação, capacitação e especialização dos professores das escolas do ensino público fundamental para ensinar todos os alunos, na perspectiva da

inclusividade, independentemente das condições fisiológicas ou mentais dos alunos[33].

Nesse mesmo sentido, a ação do ente público do DF se faz ainda mais premente quando considerada uma afirmação obtida na pesquisa de campo junto ás Coordenações Regionais de Ensino, ao tratar do assunto relacionado à capacitação e especialização do corpo docente do ensino fundamental. Uma CRE informou, como se viu no item 4.2.2.3, que no processo de preparação dos professores, "O professor faz se quiser." Este fato indica que não se verifica, por parte do DF, uma política arrojada para a preparação de todos os professores para a inclusividade, já que a escolha pela participação nos cursos ofertados pela EAPE fica ao sabor de cada professor. Na ausência de políticas públicas bem definidas, com regras claras para que todos os professores sejam contemplados na forma dos normativos vigentes, não se assegura a efetiva capacitação e a especialização requerida para a inclusividade.

Ainda tratando de aspectos relacionados ao corpo docente, além dos resultados obtidos diretamente pela pesquisa, entende-se como informação imprescindível para uma avaliação a respeito do nível de conhecimento gramatical por parte das pessoas, em geral professores, envolvidas no processo educacional do DF, a menção a frases constantes de relatos deixados por professores lotados em Coordenações Regionais de Ensino, a exemplo desta: "É necessári**o** (sic) um**a** adequação". E também desta: "Existem determinadas deficiências que os professores não sabem como **lhe dar** (sic) com elas por falta de capacitação ou muitas vezes por falta de sensibilidade, não demonstrando **pré disposição** (sic) para auxiliar este aluno." Dessas leituras, percebe-se o nível de conhecimento de regras gramaticais por parte das pessoas que as elaboraram e pode-se deixar como proposta aos gestores públicos que, além da formação, capacitação e especialização como formas de preparação para as salas de aula, parte dos professores necessitam ainda de formação eficaz ainda em nível primário em relação a conhecimento de regras gramaticais da língua portuguesa.

[33] Evidentemente, ressalvam-se, os casos manifestamente impossíveis de inclusão, que requerem, além da ação médica, da especialização do professor para cuidar de casos especiais, em que o ensino se volte para atividades do dia-a-dia, a exemplo da prática de escovar os dentes, abotoar a camisa, utilizar talheres, etc.

Voltando agora a atenção aos aspectos logísticos para a inclusividade das pessoas com deficiência no ensino fundamental no âmbito do DF, como se viu no item 4.2.3, é ainda mais crítica a situação distrital nesse sentido. A começar pela acessibilidade arquitetônica, como se constatou pela pesquisa, a maioria das respostas ao questionário indicou a ausência, nas escolas do ensino fundamental, de rampas (de acesso e para andares superiores), corrimões, portas alargadas, vias de acesso, bebedouros e toaletes adaptados.

Também no que tange a mobiliário, equipamentos e material didático-pedagógico, a pesquisa apontou para a ausência desses recursos em grande parte das salas de aula para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, seja em salas de aula comuns seja nas salas de recursos.

Da mesma forma, em relação ao transporte escolar adaptado para os alunos com deficiência, o resultado da pesquisa mostrou que não é disponibilizado o transporte adequado para a maioria dos alunos das escolas do ensino fundamental do DF, dificultando o acesso desses alunos à educação inclusiva local.

Por essas razões, ao governo local ainda resta, com a urgência que sugerem os normativos nacionais e locais, assegurar recursos orçamentários e promover projetos que supram as necessidades relacionadas aos aspectos logísticos para garantir aos alunos com deficiência as facilidades de locomoção de suas residências para as instituições de ensino, a movimentação sem obstáculos no interior das escolas e o aprendizado em salas de aula dotadas de recursos adequados para um compartilhamento no mesmo espaço que todos os alunos considerados normais. Merece relembrar neste momento os resultados do Censo realizado pela CODEPLAN mencionados no Capitulo IV, divulgado em maio de 2013 no seu site (DF/CODEPLAN, 2013,s/p), mediante o qual foi informado que, em relação à oferta de educação para as pessoas com deficiência, as escolas públicas do DF são “menos preparadas fisicamente para receber essa população”, sendo que apenas “20,34% tinham sanitários adequados e 24,31% não tinham qualquer adequação”.

Além dos resultados obtidos na pesquisa na forma indicada acima, algumas considerações cruciais ainda há que se mencionar, a fim de enriquecer as considerações finais a respeito do trabalho realizado. Primeiramente, necessário se considerar nesse contexto que, após a Constituição Federal de 1988, o debate e a

definição de políticas públicas sobre direitos das pessoas com deficiência deslocam do foco de uma questão individual para uma questão de justiça, sai do âmbito privado, familiar, doméstico para o público, o político. Em outros termos, a Lei Magna brasileira assegurou o direito de igualdade e de justiça para as minorias, incluído o das pessoas com deficiência à educação na perspectiva da inclusão social. Entretanto, um fato de caráter legislativo mostra como tem sido tratado o tema relativo à educação no Brasil. Desde que foi iniciado o curso de mestrado objeto do presente trabalho, buscou-se obter informações a respeito do *Plano Nacional de Educação* (PNE) para a década de 2011-2020. Porém, durante todo o período da pesquisa, verificou-se que o PNE, uma exigência constitucional para cada decênio, se encontrava, desde 2010, em tramitação no Congresso Nacional, tendo sido aprovado e sancionado na Presidência da República em 25 de junho de 2014, pela Lei nº 13.005/14, depois de uma demora de quase quatro anos nas casas do Legislativo. Durante o período de janeiro de 2011 a junho de 2014 o Brasil ficou órfão do plano decenal exigido constitucionalmente para a educação brasileira, em afronta ao dispositivo constante do Art. 214 da Carta Maior brasileira[34]. Esse fato mostra como tem sido a realidade brasileira em relação à importância atribuída à educação, um direito social garantido constitucionalmente, caracterizando um descaso por parte das autoridades eleitas pela maioria dos sujeitos titulares desses mesmos direitos para representá-los em regime de democracia.

Por outro aspecto, como se viu no decorrer deste trabalho, a edificação de uma sociedade democrática requer uma visão de deficiência desvinculada do modelo assistencialista, fruto do modelo médico. O modelo assistencialista considera o corpo lesado como algo anormal, um sujeito passivo que necessita, então, de cuidados médicos. Esse modelo conduz ao pensamento de que as pessoas com deficiência estão sujeitas ao insucesso, à baixa escolaridade, ao desemprego, à segregação.

Ao modelo médico pode ser atribuída parte da responsabilidade pela resistência das famílias e da sociedade em considerar a necessidade de modificar as estruturas e atitudes para promover a inclusão das pessoas com deficiência no contexto social. Em lugar desse modelo ultrapassado, há que se focar a prática

[34] O Artigo 214 da Constituição Federal determina o estabelecimento do plano nacional de educação de duração decenal.

democrática no modelo social, em que os direitos passam a ser iguais e oportunidades de sucesso conferidas às minorias. A inclusão social implica, então, na transição de uma situação de exclusão, segregação e isolamento para outra situação democraticamente favorável ao convívio social, uma situação de participação.

Consideradas essas ponderações, as políticas públicas nacionais e distritais da atualidade indicam que o foco transita do modelo assistencialista do terceiro estágio referido no Capítulo I deste trabalho, do tratamento das pessoas "portadoras de deficiência" para o modelo social do quarto estágio, cujo tratamento das "pessoas com deficiência" consiste na inclusão social, com foco nos direitos humanos dessas pessoas, a defesa da igualdade de direitos. O modelo social está, de acordo com as políticas públicas atuais, associado à lógica dos direitos humanos, na medida em que dá tratamento igualitário às minorias, livrando-as da discriminação, da segregação e da exclusão. Nesse modelo, pessoas com deficiência, com restrição de funcionalidade ou habilidade, são reconhecidas como um corpo que pode necessitar de cuidados especiais, mas, além disso, devem ser reconhecidas como pessoas capazes de fazerem suas próprias escolhas, de exercerem os seus direitos humanos, com justiça e equidade. Devem ser reconhecidas na forma preconizada pela Declaração de Salamanca (1994, s/p), pela qual, como se viu no Capítulo II, "toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas", defendendo que sejam combatidas atitudes discriminatórias nas escolas, que se criem comunidades acolhedoras e uma sociedade inclusiva e que sejam implementados programas educacionais que considerem a diversidade e as necessidades dos seus alunos, garantindo espaço para o acesso, na condição de escola regular, aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Nada obstante todas essas indicações normativas rumo à inclusão dos alunos com deficiência no processo educacional do DF, os resultados obtidos na pesquisa objeto deste trabalho revelam que ainda resta muito do modelo médico do terceiro estágio, predominante por razões relacionadas aos vários aspectos relatados no Capítulo IV. Em que pesem o amplo arsenal legal, os planos de governo vigentes e o acentuado desenvolvimento de novos métodos e técnicas de ensino-aprendizagem verificado nas últimas décadas, ainda não se verifica no DF

um modelo que garanta efetivamente a inclusividade das pessoas com deficiência nas salas de aula comuns a todos. As escolas, em geral, ainda não reconhecem e satisfazem as necessidades diversas de seus alunos; ainda carecem de adoção de ritmos e estilos de ensino-aprendizagem que garantam efetivamente a educação para todos, mediante a adoção de currículos adequados, de boa organização das instituições de ensino, de estratégias pedagógicas que promovam a otimização de recursos e a participação cooperativa da comunidade nas atividades escolares.

Outra questão de crucial importância no processo de definição de políticas públicas nacionais e distritais para a educação inclusiva se refere ao termo "preferencialmente" utilizado em várias passagens de normativos federais e locais, conforme mencionado no Capítulo II deste trabalho. Limitando o atendimento dos alunos com deficiência na perspectiva da educação inclusiva, este termo tem sido insistentemente repetido desde 1988, quando a Constituição Federal adotou a terminologia para determinar que o Estado garanta "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, 'preferencialmente' na rede regular de ensino". A partir desse dispositivo, todos os normativos nacionais e distritais observam com rigor a terminologia constitucional. O *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), aprovado pela Lei nº 8.069/90, ressaltou que as pessoas com deficiência deverão ser atendidas, "preferencialmente", no sistema regular de ensino. Em 1996, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) definiu que o Estado tem o dever de garantir a gratuidade do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, "preferencialmente" na rede regular de ensino. Em 2011, igualmente, estabeleceu o Decreto nº 7.611 como diretriz para a efetivação do dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial, a "oferta de educação especial 'preferencialmente' na rede regular de ensino".

E o Distrito Federal não inovou quando da promulgação da sua *Lei Orgânica* de 1993 (LODF). Ao tratar do atendimento educacional especializado aos superdotados e aos portadores de deficiência, a LODF estipulou que os serviços educacionais para essa clientela "serão 'preferencialmente' ministrados na rede regular de ensino".

Diante dessas considerações a respeito da inadequada terminologia para uma efetiva inclusão dos alunos com deficiência no campo educacional, merece

trazer para essa discussão uma passagem mencionada no Capítulo II do presente trabalho. Trata-se do fato de que o termo “preferencialmente” permite, com base na legalidade, que se perpetue a exclusão das pessoas com deficiência à escola. É um termo comodamente utilizado pelo ente estatal, possivelmente por razões de receio da responsabilidade de promover os meios para uma efetiva educação inclusiva. Com base nesse termo, o gestor público pode alegar, por exemplo, a falta de preparo dos professores ou a falta de recursos para educar esses alunos. Com base nele, as escolas poderão, alegando legalidade, afirmar que seria conveniente que os alunos com deficiência fossem matriculados em uma escola segregada, “mais apropriada” para eles.

Por essas razões e considerada a importância da defesa desse direito humano sem limitar a sua prática em razão de termos que possam restringir o atendimento às crianças e adolescentes em salas de aula comuns, sugere-se ao ente estatal federal e distrital a promoção de iniciativa de emenda constitucional e ações legislativas com vistas a substituir o termo “preferencialmente” da Constituição Federal e demais normativos nacionais e locais por outra expressão mais apropriada para a educação inclusiva, a exemplo desta: “ressalvados os casos de deficiências severas que, comprovadamente por laudo médico, impossibilitem sua participação em salas de aulas comuns”.

Com o fito de complementar as conclusões a respeito da pesquisa objeto do presente trabalho, importante trazer a esse contexto outro aspecto que tem contribuído para a inobservância das políticas públicas brasileiras relativas à inclusão de pessoas com deficiência em salas de aulas comuns. Em pesquisa realizada em 2012 pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2012) em âmbito mundial – e com foco especial para a América Latina – mostrou-se que esse continente caracteriza-se por ser o mais desigual do mundo e o Brasil é o quarto país mais desigual da região. Segundo a ONU, as sociedades são altamente desintegradas e fragmentadas devido à persistência da pobreza e à evidente desigualdade na distribuição de renda, fatos que contribuem para os altos índices de exclusão. Diante disto, embora haja que se reconhecer que o país vem empreendendo esforços para a definição de políticas públicas e positivação no ordenamento jurídico no sentido de garantir o acesso universal à educação fundamental e melhorar sua qualidade e equidade, ainda persistem as

desigualdades educacionais, o que significa que a educação não está sendo capaz, em muitos casos, de romper o círculo vicioso da pobreza, nem de ser um instrumento de efetiva inclusão social.

Diante desse quadro, evidencia-se o ciclo vicioso da invisibilidade social das pessoas com deficiência, o que as impede de deixarem suas casas em busca de uma vida social e profissional normal e possam desfrutar dos direitos humanos como qualquer outro cidadão. É notória a dificuldade de acesso aos meios de transporte público, aos edifícios e instalações, à saúde, à educação. Não se evidencia uma vontade política arrojada e, em geral, não se asseguram recursos públicos suficientes para a adoção de medidas prementes para solução dos problemas. Nesse contexto, pode-se concluir que ainda é incipiente o gozo dos direitos das crianças e adolescentes com essas características a uma educação favorável ao convívio com os demais alunos das escolas regulares de ensino.

Em face dessa assertiva e tomando-se por base a cultura historicamente caracterizada pelo preconceito e discriminação, costuma-se pensar que a educação inclusiva propõe uma escola aparentemente impossível. Todavia, para torná-la possível e também compreensível, é necessária coragem e responsabilidade para enfrentar situações novas no campo da inclusão social dos alunos. Ao ente público cabe essa responsabilidade e a ele é atribuído o poder, ao menos sob o aspecto regulamentar, para a proteção efetiva dos direitos humanos, e especificamente dos direitos à inclusividade educacional. Por esta razão e considerados os vários fatores acima referidos que impõem limites para uma educação inclusiva, é de se supor que o maior agravante da ainda precária situação da inclusividade encontra razões na gestão pública.

Destarte, como se viu no decorrer deste trabalho, salvo adequações de terminologia utilizada inadequadamente, não há mais o que se exigir de iniciativas legislativo-normativas, já que a fundamentação dos direitos à educação inclusiva está amplamente amparada por acordos internacionais, pelas diretrizes e normativos nacionais e locais. Do Estado espera-se, então, o que Bobbio definiu como intervenção ativa quando a questão se trate de obrigações positivas, que são exigidas do ente público para a garantia de direitos sociais. Para o cumprimento das obrigações positivas, do Estado é exigida, então, a intervenção ativa, mediante

poderes inerentes à sua função, não lhe sendo permitida postura negligente ou omissa diante dos direitos garantidos no regulamento público.

Apesar disso, conforme visto no Capítulo III, a prática da inclusividade ainda não alcançou o ideal proferido no discurso, motivada pela omissão do ente estatal na efetivação do que se concebeu. Nesse sentido, vale relembrar passagem em que Piovesan (2009, p. 383) afirma que as políticas públicas brasileiras deixam de ser implementadas a contento na manutenção das escolas inclusivas devido ao "abismo entre as propostas de governo e sua execução, seja por motivos políticos, seja pela ausência de capacitação e sensibilidade dos agentes estatais incumbidos de executá-las." Desta forma, a carência da efetividade da educação inclusiva pode ser atribuída, especialmente no DF, à omissão ou inércia estatal na implementação das políticas públicas.

Nesse sentido, pela presente pesquisa constatou-se que a execução dos planos e programas de governo ainda não proporcionou o que se promete no discurso. O planejamento de médio e longo prazo ainda não se fez compatível com a prática da inclusividade, já que a presença das pessoas com deficiência nas salas de aula do ensino regular está bastante aquém da proporção estatística do número dessas pessoas em relação ao das pessoas sem deficiência. Ao que se viu no Capítulo III, conforme o Censo Escolar do Distrito Federal de 2012, apenas 55% dos alunos com deficiência são matriculados em salas de aula comuns a todos e os outros 45% permanecem confinados em salas especiais, distantes do convívio com os alunos sem deficiência. Percebe-se por este fato que ainda se dá preferência pelas classes especiais, pois, na forma preconizada nas políticas públicas concebidas, considerada a educação inclusiva, o percentual nas classes comuns deveria atingir, se não a totalidade, ao menos a quase totalidade das matrículas dos alunos com deficiência.

Como se vê, embora extensas sejam as iniciativas no sentido da positivação dos direitos das pessoas com deficiência à educação inclusiva, ainda parece incipiente a efetiva execução das políticas públicas nesse sentido, até mesmo porque somente em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, se deu o caráter da inclusividade das pessoas com deficiência no campo da educação. Somente a partir daí a União, Estados e Municípios começaram a se empenhar na definição normativa e de políticas públicas para a garantia desses direitos.

Outrossim, conforme mencionado no Capítulo I deste trabalho, Glat (2006, p. 6) considera que a mentalidade de resistência à mudança, a falta de conscientização social, de formação de profissionais especializados, de iniciativas do Estado, e outros obstáculos contribuíram para protelar a efetivação da prática do direito dessas pessoas à inclusão social, em especial à educação regular.

Há que se considerar nessa linha de raciocínio o fato de que o primeiro *Plano Nacional de Educação* (BRASIL. MEC, 2000, s/p), instituído para o período de 2001-2010, definiu metas que, não cumpridas na forma planejada, confirmam essas assertivas. O plano prometia, para todo o país, assegurar, em dez anos, ou seja, até 2010, o atendimento de todos os alunos com necessidades especiais no ensino fundamental; em cinco anos garantir escolas adaptadas e com padrões mínimos de infraestrutura e, durante toda a década de sua vigência, assegurar "transporte escolar com as adaptações necessárias aos alunos que apresentem dificuldade de locomoção". Ao que se viu no Capítulo IV, ao menos no Distrito Federal nenhuma dessas metas foi cumprida, já que ainda na atualidade persistem os problemas a que se propôs solucionar o plano da década anterior.

Findo o decênio a que se referia o PNE da década passada, proposta do Governo Federal para o *Plano Nacional de Educação* (PNE) 2011-2020, como se viu, somente foi sancionada pela Presidência da República em junho de 2014. Contemplando medidas direcionadas para a cultura inclusiva das pessoas com deficiência, o novo PNE para o decênio, estipulou a meta, para o período, de "Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino". (BRASIL. MEC, 2010, s/p). Estipulada a meta e definidas várias estratégias para o seu atendimento, na forma do PNE, guarda-se a esperança de que o ente público federal e, por extensão, o distrital, empreenda os esforções para o atingimento da meta e garanta a educação inclusiva como se tem prometido no discurso.

Diante de tudo que se viu acima, constata-se que a educação inclusiva não está instalada nos moldes prometidos, porém não há que se falar também em exclusão. Considerada a ampla positivação do tema educação inclusiva como se viu, não acontece a exclusão absoluta; o que se observa é o que Martins (2003, p. 26) considera como inclusão "precária, instável ou marginal", em que as pessoas com

deficiência possuem os direitos assegurados nos instrumentos definidores de políticas públicas, mas os meios para a promoção desses direitos na íntegra são insuficientes para a inclusão em seu sentido mais amplo. Nesse modelo, ainda se encara a educação inclusiva como modalidade alternativa e atribui-se às salas de educação especial a competência para matrícula das pessoas com deficiência, alijando-as do processo de inclusão. A inclusão precária pode levar as pessoas com deficiência à evasão do meio social e ao insucesso no campo pessoal ou profissional.

Isto posto, essa restrição ao processo inclusivo deverá ser motivo de inquietação por parte do gestor público e, diante das obrigações positivas para a inclusão como um direito social, levá-lo à intervenção ativa para fazer com que os ideais proferidos em instrumentos legais e em planos de governo levem à prática da educação inclusiva. Ao ente público cabe mobilizar a sociedade e famílias e, também, promover ações para se repensarem os modelos curriculares, a preparação do corpo técnico e docente e a inovação em apoio logístico nas escolas para a inclusividade e, assim, se garanta a educação inclusiva no Distrito Federal.

Com essa mentalidade inclusiva, ao gestor público se atribui a responsabilidade por assegurar as condições necessárias à inclusão. Assim, não se pode deixar-se levar pela eterna sensação de fracasso ou má sorte. Há antes que se crer na máxima de Bobbio (2004, p 44): “Não devemos ser pessimistas a ponto de nos abandonarmos ao desespero, mas também não devemos ser tão otimistas que nos tornemos presunçosos”. Talvez o Brasil ainda não se encontre em uma situação que se possa orgulhar ao ponto de ser presunçoso, mas crer no progresso passo a passo determina o caminho que seguramente irá levar ao verdadeiro sentido da educação inclusiva. Por esta razão, deixam-se aqui algumas proposições ao ente estatal distrital com vistas a modificar a realidade da educação inclusiva do DF, mediante a minimização das barreiras que ainda impedem a efetivação desse básico direito humano.

Primeiramente, propõe-se que a União e o Distrito Federal assegurem recursos orçamentários, em curto prazo, com vistas ao suprimento do mais elementar dos aspectos relacionados à educação inclusiva: o da acessibilidade física e outros recursos logísticos necessários à inserção e manutenção dos alunos com deficiência às escolas do DF. Há que se garantir recursos e empreender ações

que promovam a adaptação física das escolas com vistas à construção de rampas de acesso e, quando for o caso, para andares superiores; instalação de corrimões; adequação dos sanitários e bebedouros; disponibilização de transporte adequado para o deslocamento de casa para a escola. Além dessas providências, propõe-se que o ente público promova estudos para que sejam eliminados todos os empecilhos que ainda impedem a acessibilidade e locomoção físicas dos alunos com deficiência no seio das escolas.

Há também que assegurar recursos orçamentários para prover todas as salas de aula inclusivas com materiais didáticos, pedagógicos e tecnológicos, compreendidos em equipamentos e mobiliário adequados para deficiências físicas, inclusive cadeiras de rodas, equipamentos de sinalização visual, tátil e sonora, materiais e equipamentos de tecnologia assistiva, e outros necessários a um aprendizado em salas de aula comuns a todos.

Como recurso mais importante para uma verdadeira inclusão social no processo educacional, ao professor do DF propõe-se cuidados especiais para que esteja preparado para ensinar a todos, na mesma sala de aula. Para tanto, em primeiro lugar, uma política de valorização do professor há que se fazer presente. Formação, capacitação e especialização constituem crucial fator a se empreender, proporcionando a todos os professores do ensino regular as condições apropriadas para atuação em sala de aula onde estejam presentes alunos que necessitam de cuidados especiais no processo de ensino-aprendizagem em razão de suas deficiências. Sugere-se que se incluam, nos currículos de formação de professores, tanto de nível médio quanto superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais. Ao professor preparado nesses moldes propõe-se uma política de compensação remuneratória que o motive a se aperfeiçoar sempre e se fazer cada vez mais empenhado na promoção da inclusão em sala de aula.

Também se propõe que o ente distrital promova e incentive sempre, como estratégias propulsoras da inclusividade, a participação das famílias dos alunos com deficiência nas atividades escolares, mediante encontros, participação em atividades festivas, participação em salas de aula quando de atividades específicas definidas por pedagogos e outros meios criativos que aproximem os pais dos alunos com deficiência no processo de ensino aprendizagem, dentro ou fora das salas de aulas.

De não menor importância para a inclusão, há que se estimular a participação dos alunos com deficiência nas atividades esportivas e desportivas no seio das escolas. Sugere-se, nesse sentido, que todas as instituições de ensino sejam supridas com recursos técnicos e adaptações em cadeiras de rodas, bem como outros recursos que estimulem esses alunos, em caráter de inclusão social, a desenvolverem o espírito participativo no contexto dessas atividades.

Esses são alguns aspectos sugeridos na pesquisa cujo aperfeiçoamento depende da ação do Estado. Entretanto, propõe-se que as autoridades públicas do Distrito Federal promovam estudos mais detalhados e pontuais com vistas a aperfeiçoar o modelo de educação inclusiva concebido pelas políticas públicas e, com base nos estudos, desenvolva ações concretas destinadas a uma inclusão efetiva dos alunos com deficiência nos moldes dos acordos internacionais, das disposições constitucionais federais e orgânicas distritais e de todas as diretrizes e normativos vigentes destinados à educação inclusiva. Há que se assegurar, assim, a prática da inclusividade mediante uma linguagem em que sejam contempladas propostas de uma educação que vá além da matrícula, do acesso e permanência dos alunos com deficiência em salas de aula. Ao Estado cabe criar estratégias para que todos os alunos, com ou sem deficiência, possam aprender no mesmo espaço, em regime de comunhão e com possibilidade de sucesso, em menor ou maior grau, para todos. Há que se garantir a vivência, otimizar as relações livres do preconceito e da discriminação e minimizar angústias e incertezas dos alunos com deficiência e das suas famílias, proporcionando-lhes uma vivência harmônica entre todos os alunos, independentemente de suas condições sociais, fisiológicas ou mentais.

REFERÊNCIAS[35]

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. *Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.* ABNT. 2004.

AMARAL, Ligia Assumpção. *Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules*, São Paulo: Robe Editorial, 1995.

ARANHA, Maria Salete Fábio. *Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência.* Unesp. Marília. 2001. Disponível em <http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/08dez08_biblioAcademico_paradigmas.pdf>. Acesso em: 30 set. 2013.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

ARISTÓTELES. *Política*. Tradução de Maria da Gama Kury. 3. ed. Brasília: Editora UnB, 1997.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BANCO MUNDIAL. *Educação Inclusiva no Brasil, Diagnóstico Atual e Perspectivas Futuras*. Washington: Banco Mundial, 2003a. Disponível em <www.cnotinfor.pt/inclusiva>. Acesso em: 28 jun. 2013.

BANCO MUNDIAL. *Educação Municipal no Brasil: recursos, incentivos e resultados*. (2 vol). Banco Mundial, 2003b <http://www.bancomundial.org.br>. Acesso em: 28 jun. 2013.

BANCO MUNDIAL. *Relatório Políticas Públicas & Educação Inclusiva.* In. Educação Inclusiva no Brasil, Diagnóstico Atual e Perspectivas Futuras. Banco Mundial: Washington. Consultora-pesquisadora: Windyz B. Ferreira. Disponível em: <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/entrada_pt.html> Acesso em: 02 ago. 2013.

BARRETA, Emanuele Moura e CANAN, Silvia Regina. *Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Avanços e Recuos a partir dos Documentos Legais.* CAPES/FAPERGS.URI. 2012.

BÍBLIA SAGRADA, português. Tradução da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos.* Trad. Carlos Nelson Coutinho. 6ª ed. Rio de Janeiro: Nova Editora, 2004.

_____. *Dicionário de Política*. 11ª Edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

_____. Norberto. *O Futuro da Democracia*. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. Câmara Federal. *Direitos da pessoa com deficiência e inclusão nas escolas.* Disponível em **<**w2.camara.gov.br/publicacoes/internet/ publicacoes/estatutocrianca.pdf> . Acesso em: 01 ago. 2013.

_____. Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC). *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais*. Organização: Ricardo Lovatto Blattes. 2. ed . – Brasília: MEC, SEESP, 2006. 343 p.

_____. Conselho Nacional de Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE. *Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa Com Deficiência - Acessibilidade: Você Também Tem Compromisso - Subsídios para o Conferencista*. 2006.

[35] De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas – NBR 6023

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, 1934.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, 1969.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil. Emenda Constitucional nº 12*. Brasília, 1978.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil. Emenda Constitucional nº 45*. Brasília, *2004*.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, 1988.

_____. *Decreto nº 5.296/04.* Brasília, 2004.

_____. *Decreto nº 6.949/09.* Brasília, 2009.

_____. *Decreto nº 7.611/11*. Brasília, 2011.

_____. *Geografia da educação brasileira*. Brasília: MEC/INEP, 2002. Disponível em <ov.bhttp://www.mec.gr>. Acesso em: 03 jul. 2013.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Censo Demográfico 2000*. Brasília, 2000.

_____. *Lei Federal nº 7.853/89 - Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e outras providências.* Brasília, 1989.

_____. *Lei Federal nº 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 1990.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial.* Brasília, 1994.

_____. *Lei Federal nº 9.394 - Lei de diretrizes e bases da educação*. Brasília, 1996.

_____. *Lei Federal nº 10.098/2000 (Lei da Acessibilidade)*. Brasília, 2000.

_____. *Lei Federal nº 10.172 - Aprova o Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2001.

_____. MEC. *Plano de Nacional Desenvolvimento da Educação (PNE) 2001-2010.* Brasília, 2000. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf >. Acesso em 23 out. 2013.

_____. MEC/INEP. PORTAL do MEC/INEP. *Publicados Resultados Preliminares do Censo Escolar de 2009.* 23/09/2009. Ministério da Educação. Disponível em: <ttp://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news09_09.htm> Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. MEC/INEP. *Censo Escolar 2012.* Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/basica-censo> Acesso em: 31 out. 2013.

_____. MEC/INEP. *Censo Escolar 2013.* Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/basica-censo> Acesso em: 02 jan. 2014.

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

_____. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971. 1971.

_____. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996. 1996.

_____. MEC/CNE. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.* Brasília, MEC, Conselho Nacional de Educação - CNE, 2001.

_____. MEC/CNE. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.* Brasília, MEC, Conselho Nacional de Educação - CNE, 2002.

_____. MEC/CNE. *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.* (Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 4/ 2009). Brasília, MEC, Conselho Nacional de Educação - CNE, 2009.

_____. MEC/CNE. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.* Brasília, MEC, Conselho Nacional de Educação - CNE, 2010.

_____. MEC/CNE. *Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos.* Brasília: MEC, Conselho Nacional de Educação - CNE, 2012.

_____. MEC. *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE). Brasília, 2007.

_____. MEC. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília, MEC, 2007.

_____. MEC. *Projeto de lei que cria Plano de Desenvolvimento da Educação (PNE) 2011-2020.* Brasília, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em 23 out. 2013.

_____. MEC. *Relatório de Gestão do Exercício de 2010.* Brasília, 2010. Disponível em <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CDEQFjAB&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D8004%26Itemid%3D&ei=PqFvUrP_LseLkAfK7oCoAQ&usg=AFQjCNGKKcddNBHXjo0LX1aVuM7JAWMRqA >. Acesso em 29 out. 2013.

_____. MEC. Secretaria de Educação Especial (hoje extinta). *Ensaios Pedagógicos - Construindo Escolas Inclusivas*. 1. ed. Brasília : MEC, SEESP, 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/ensaiospedagogicos.txt>. Acesso em: 31 out. 2013.

_____. MEC. Secretaria de Educação Especial. *Educação Inclusiva: A Experiência Brasileira*. Buenos Aires, Argentina, 2007.

_____. MEC. Secretaria de Educação Especial. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasíla, 2010.

_____. MEC. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF, 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2013.

_____. MEC. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007.

_____. MEC. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão*. Brasília-DF, 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

_____. MEC. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e Práticas de Inclusão – Educação Infantil.* Brasília, 2003. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12654%3A>. Acesso em: 22 ago. 2013.

_____. MEC. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais*. Brasília-DF, 1998. Disponível em: <http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Downloads_PCN.PDF>. Acesso em: 21 ago. 2013.

_____/MPF - Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*. Brasília-DF, 2004. Disponível em: <http://www.adiron.com.br/site/uploads/File/cartilhaatual.pdf>. Acesso em: 17 set. 2013.

_____. Universidade de Brasília. *Teoria do ordenamento jurídico*. Trad. Maria Celeste Cordeiro Leite dos Santos. 10.ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

CARMO, Sônia Maria. Um breve panorama do que já foi feito pela educação especial no Brasil e no mundo. São Paulo. Citado 2005. Disponível em <http://www.pedagobrasil.com.br/educacaoespecial/umbrevepanorama.htm>. Acesso em: 30 set. 2013.

CORDE/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência comentada*. Coordenação de Ana Paula Crosara de Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília, 2008.

DF. *II Conferência Distrital de Defesa da Pessoa com Deficiência – Inclusão, Participação e Desenvolvimento: um jeito de avançar. Relatório* – Síntese. DF, Brasília – DF, 2006.

DF. *Lei Orgânica do Distrito Federal*. DF, Brasília, 1993.

DF. *Lei Distrital nº 3.939/2007 - Estatuto do Portador de Necessidades Especiais*. DF, Brasília – DF, 2007.

DF. *Lei Distrital nº 4.317/2009 - Institui a Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.* Brasília, 2009.

DF. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. *Diretrizes Pedagógicas 2009/2013.* Brasília, SEDF, SUBEB, 2008.

DF. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. *SIADE 2009 - Relatório da Avaliação da Educação Especial*. DF, Brasília – DF, 2010.

DF. *Censo Escolar 2012.* Disponível em:

<http://www.se.df.gov.br/?page_id=11765> Acesso em: 06 dez. 2013a.

DF. Secretaria de Educação Especial do Distrito Federal. *Estratégia de Matrícula 2014.* Aprovada pela Portaria nº 303, de 23/12/13. DF, Brasília – DF, 2013b.

DF. *Viver sem Limite no Distrito Federal.* DF, Brasília – DF, 2013c.

DF. Secretaria de Educação Especial do Distrito Federal. *Currículo em movimento da educação especial.* DF, Brasília – DF, 2014.

DF /CEDF. *Resolução nº 01/12-CEDF - Estabelece Normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal*. 2012.

DF /CODEPLAN. *No DF, 22,23% das pessoas declararam possuir alguma deficiência*. 2013. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/noticias/noticias/item/2659-no-df-223-das-pessoas-declararam-possuir-alguma-defici%C3%AAncia.html> Acesso em: 2 jan. 2014.

DPI (Disabled Peoples' International). *Declaração de Sapporo*. Japão. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki. Disponível em http://styx.nied.unicamp.br/todosnos/documentos-internacionais/doc-declaracao-de-sapporo-2002/view >. Acesso em: 02 maio. 2014.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. *Direitos das pessoas com deficiência: garantia da igualdade na diversidade*. Rio de Janeiro: WVA – Ed., 2004.

_____. *Direito à igualdade e à diversidade: condições de cidadania.* In: Ensaios pedagógicos. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. *O Direito das pessoas com deficiência à Educação.* 2004. Disponível em <http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/15675-15676-1-PB.pdf>. Acesso em 29 ago. 2013.

_____. *Direito das pessoas com deficiência.* Disponível em <http://www.bancodeescola.com/eugenia.htm> . Acesso em: 29 ago. 2013.

FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. "*Educação para todos -- Saúde para todos": a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção à pessoas portadoras de deficiências*. Revista Benjamim Constant, vol. 5, Ed. 14, , p. 3-19, 1999. Disponível no site <http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=56>. Acesso em 09 set. 2013

FERREIRA, Windyz Brazão. *Desafios na educação de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no Brasil*. (Nº 19) REVISTA Alfabetização e Cidadania. Tema: Diversidade do Público da EJA. 2006.

_____. *Educar na Diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular.* In *Ensaio Pedagógicos, Educação Inclusiva: direito à diversidade.* Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília. Distrito Federal. 2006a. p. 125-132.

FORTES, Alina M. Gonçalves e SANTOS, Juscilene Xavier dos*. Políticas educacionais e a formação de professores para educação inclusiva no Brasil*, 2002. Disponível em <http://www.cursosavante.com.br/cursos/curso344/conteudo3786.pdf >. Acesso em 13 jan. 2014.

FOUCAULT, Michel. *Doença mental e psicologia*, tradução Lílian Rose Shalders. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 1984.

FREIRE, I. In: *Um olhar sobre diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas – SP: Papirus, 1998.

GLAT, Rosana. *Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade*. Revista Souza Marques, Rio de Janeiro, v.1, pg, 16-23, 2001.

_____ E FERREIRA, Julio Romero. *Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil*. Sem especificação de ano de publicação. Disponível no site <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf> Acesso em 12 jun. 2013.

_____ E NOGUEIRA, M. L. de L. *Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil*. Revista Integração, Brasília: MEC/SEESP, 14 (24), p.22-27, 2002.

_____ E OUTROS. *Educação e Saúde no Atendimento Integral e Promoção da Qualidade de Vida de Pessoas com Deficiências*. Linhas: Revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura. Rio de Janeiro, 2006.

GUGEL, Maria Aparecida. *Pessoas com e o Direito ao Concurso Público Deficiência*. Goiânia: UCG, 2006.

_____. *A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade*. Disponível em <http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.ph>. Acesso em: 17 set. 2013.

_____. *Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho*. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007

LEMOS, Douglas. *Deficiência e exclusão social: uma contribuição à inclusão sócio jurídica dos portadores de necessidades especiais*. Monografia apresentada para obtenção do título de Bacharel em Direito, na Universidade do Vale do Itajaí, Centro de Ciências Jurídicas, Políticas e Sociais, Campus de Itajaí. 2009.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. *Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED / Unicamp.* Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 2002. Disponível em < http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2002/nt/ta1.9.htm>**.** Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. *Ensinando a turma toda - as diferenças na escola.* 2002a. Disponível em

<http://direitoadiferenca.files.wordpress.com/2010/05/ensinando-a-turma-toda.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. *Inclusão escolar – caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas.* In: Ensaios pedagógicos - Educação Inclusiva: direito à diversidade. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/ensaiospedagogicos2006.txt>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. *Todas as crianças são bem-vindas à escola.* Campinas: Universidade Federal de Campinas, 2007. Disponível em <http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html#topo>. Acesso em: 14 ago. 2013.

_____. *Compreendendo a Deficiência Mental: Novos Caminhos Educacionais.* São Paulo. Editora Scipione. 1998.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 2003.

OEA. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência* (*Convenção de Guatemala*). 1999. Disponível em: <http://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/o.Convencao.Personas.Portadoras.de.Deficiencia.htm>. Acesso em 07 ago. 2013.

ONU. *Convenção dos Direitos da Criança.* NY, ONU, 1989.

____. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. NY, ONU, 1948. Disponível em: < <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> Acesso em 07 ago. 2013.

____. *Declaração de Direitos do Deficiente Mental*. ONU, 1971. Disponível em http://www.crfaster.com.br/Declar%20Def.%20Mental.pdf. Acesso em 16 set. 2013.

____. *Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências.* ONU, 1975. Disponível em < http://www.assinoinclusao.org.br/downloads/convencao.pdf >. Acesso em 16 set. 2013.

____. *Estado das Cidades da América Latina e Caribe.* ONU, 2012. Disponível em <http://www.onuhabitat.org/>. Acesso em 14 jul. 2014.

____. *Resolução nº 34/154,* 1979.

____. *Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência.* 1982.

____. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. ONU, 2006. Disponível em: <www.assinoinclusao.org.br/Downloads/Convencao.pdf>. Acesso em 09 ago. 2013.

____. *Convenção dos Direitos da Criança*, NY. 1989. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em 07 ago. 2013.

____. *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*. 1968. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convDiscrimina.pdf >. Acesso em 09 ago. 2013.

____. *Declaração sobre o Desenvolvimento e Progresso Social.* 1969. Disponível em: < http://direitoshumanos.gddc.pt/3_16/IIIPAG3_16_1.htm>. Acesso em 17 set. 2013

PIMENTEL, José. Senador. *Parecer s/ nº, de 2013.* Disponível em: http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=135234&tp=1. Acesso em 30 out. 2013

PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. São Paulo: Saraiva, 2010.

_____. *Temas de Direitos Humanos*. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Enrico Corvisieri. Fundador VICTOR CIVITA (1907 - 1990) Editora Nova Cultural Ltda., uma divisão do Círculo do Livro Ltda. Título Original: flAATQNOZ rIOAOTEIA, 2000

PLETSCH, Márcia Denise. *A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas.* In Educar, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000100010&script=sci_arttext>. Acesso em 06 maio 2013.

PLIBERAM. *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, em linha, 2008-2013*. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/homo%20faber>. Acesso em 16 out. 2013.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento -. *Relatório Regional sobre Desenvolvimento Humano para a América Latina e o Caribe 2010.* 2010. <http://hdr.undp.org/en/media/PR4-HDR10-RegRBLAC-PT-rev2.pdf>. Acesso em 16 jul. 2013.

ROSS, P. R. . *Educação e Trabalho: A Conquista da Diversidade Ante as Políticas Neoliberais*. In: Lucídio Bianchetti, Ida Mara Freire. (Org.). Um Olhar Sobre a Diferença: Interação, trabalho e cidadania. 12 ed. Campinas/SP: Papirus, 2011.

ROZEK, Marlene. *A Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Campinas. PUCRS. 2012.

SANTOS, Kátia Silva. A política de Educação Especial e a 'perspectiva inclusiva': novos 'referenciais' cognitivos e normativos. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

SCHEWINSKY, Sandra Regina*. A barbárie do preconceito contra o deficiente - todos somos vítimas.* In Revista Eletrônica Acta Fisiátrica, 2004. Disponível em <http://www.actafisiatrica.org.br/detalhe_artigo.asp?id=251>. Acesso em 26 set. 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional.* 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Larissa. *Educação Especial e Inclusão Escolar sob a Perspectiva Legal.* Universidade Federal de Uberlândia. 2010. Disponível em <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BP05.pdf >. Acesso em 02 jul. 2013.

SILVA, Otto Marques. *A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje.* São Paulo: CEDAS, 1987.

UNESCO. *Convenção sobre a Luta contra a Discriminação no domínio do Ensino*. 1960.
_____. *Declaração de Salamanca*. 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 05 jul. 2013.

_____. *Convenção sobre a Luta contra a Discriminação no domínio do Ensino.* 1960. Diponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598por.pdf>. Acesso em 05 jul. 2013.
_____. *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* (Conferência mundial de Jomtien, 1990). 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf >. Acesso em 04 jul. 2013.

_____. *Educação, um tesouro a descobrir*. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. UNESCO. MEC. Cortez Editora. 2000.

_____. *Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva - América Latina, Regiones Andina y Cono Sur.* Edição Única. UNESCO - International Bureau of Education, 2007

UOL. *Dicionário Michaelis - O melhor conteúdo*. Melhoramentos. 1998-2009.

ANEXO I – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Prezado(a) senhor(a)

Este é um questionário destinado à obtenção de informações para subsidiar pesquisa relativa ao Mestrado em Ciência Política do mestrando José Vanderlei Machado (9245-2552).

Sua colaboração é essencial para o sucesso da pesquisa e, por isso, agradecemos desde já.

QUESTIONÁRIO

Para as Coordenações Regionais de Ensino (CRE):

(todas as perguntas se referem ao ensino fundamental)

1. Quantas escolas do ensino fundamental estão ligadas a essa CRE? .....
2. Quantas dessas escolas do ensino fundamental ligadas a essa CRE são inclusivas? .....
3. Existe pelo menos uma escola equipada para o atendimento à educação especial em cada Região Administrativa (RA) no âmbito dessa CRE?
   ( ) Sim.
   ( ) Não. Neste caso, poderia informar quantas RAs não possuem? .....
4. São verificados casos em que pessoas com deficiência em idade escolar deixem de ser matriculadas em escolas do ensino fundamental no âmbito dessa CRE?
   ( ) Não.
   ( ) Sim. Poderia por gentileza citar quantitativos e, se possível, citar quais são as dificuldades que impedem a matrícula?
   .....
   .....
5. Há, nas escolas ligadas a essa CRE, serviços de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns, mediante:

atuação colaborativa de professor especializado em educação especial?	( ) Sim. ( ) Não.
atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis?	( ) Sim. ( ) Não.
atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente?	( ) Sim. ( ) Não.
disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação?	( ) Sim. ( ) Não.

6. Há, nas escolas ligadas a essa CRE, serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos?

   ( ) Sim.

   ( ) Não.

7. As escolas ligadas a essa CRE contam com temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série?
   ( ) Sim.
   ( ) Não.
8. Existem, nas escolas ligadas a essa CRE, os dois tipos de salas de recursos conforme previsto na *Estratégia de Matrícula 2014* (p. 58)?

   - a “generalista”: espaço pedagógico conduzido por Professor Especializado, dentro das escolas que atendem a estudantes da educação básica, com a finalidade de “oferecer suporte educacional aos estudantes nas áreas de Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física (DF), Deficiência Múltipla (DMU) e Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)”?

   - a “específica”: espaço pedagógico conduzido por Professor Especializado, em unidades escolares polos (existentes em todas as Coordenações Regionais de Ensino) com finalidade de oferecer suporte educacional aos estudantes nas áreas de Deficiência Sensorial (Auditiva, Visual e Surdocegueira) ou Altas Habilidades/Superdotação, atendendo a estudantes das etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos?

   ( ) Sim.

   ( ) Não. Poderia citar as principais dificuldades para a implementação dessa estratégia?

   .....
   .....

9. Há, nas escolas ligadas a essa CRE, atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96, conforme sugerido pelas *Estratégias de matrícula 2014*?
   ( ) Sim.
   ( ) Não.

10. Há o cumprimento, nas escolas ligadas a essa CRE, dos critérios definidos na *Estratégia de Matrícula 2014* para "formação de turmas conforme a necessidade educacional do estudante" (item 3.5.14.4)*, mediante a distribuição dos alunos com necessidades especiais pelas várias classes do ano escolar do **ensino fundamental** em que são classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade?
    ( ) Sim.
    ( ) Não.
    Se não, poderia citar exemplos? .....
    .....

    *De acordo com esse item da *Estratégia de Matrícula 2014*, os critérios são definidos para as seguintes necessidades especiais dos alunos:
    - "deficiência Intelectual";
    - "disfunção motora, com ou sem comprometimento da função cognitiva";
    - "transtorno global do desenvolvimento (TGD)";
    - "deficiência auditiva"; e
    - "deficiência visual".

11. Qual o número total de professores que lecionam atualmente no ensino fundamental (1º ao 9º anos) no âmbito dessa CRE? .....

12. Quantos desses professores do ensino fundamental lecionam em sala de aula inclusiva? .....

13. Há formação continuada dos professores que lecionam nas escolas inclusivas do ensino fundamental ligadas a essa CRE, com o objetivo de dar atendimento adequado aos alunos com deficiência?
    ( ) Sim. Poderia citar a quantidade de professores que tiveram formação nos três últimos anos? .....
    ( ) Não.

14. Todos os professores das classes comuns (as que são inclusivas) do ensino fundamental são capacitados para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos?
    ( ) Sim.
    ( ) Não. Se não todos, poderia citar a quantidade, pelo menos aproximada? .....

15. Todos os professores da educação especial do ensino fundamental são especializados (em nível médio ou superior) para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos?
    ( ) Sim.
    ( ) Não. Se não todos, poderia citar a quantidade, pelo menos aproximada? .....

16. Além do professor titular, existe nas escolas ligadas a essa CRE o professor auxiliar especialista como profissional qualificado para acompanhar alunos com deficiências severas em sala de aula inclusiva ou salas especiais?
    ( ) Sim.
    ( ) Não.

17. Na sua opinião, o currículo e as técnicas de ensino exigidos nos regulamentos do DF são adequados para receber e manter os alunos com deficiência na sala de aula comum no âmbito das escolas ligadas a essa CRE?
    ( ) Sim.
    ( ) Não.
    Faça comentários, se necessário:
    .....
    .....

18. Nas escolas do ensino fundamental ligadas a essa CRE, há flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, de forma a se dispor de um currículo compatível com diversas necessidades de estudantes e, por isso mesmo, capaz de atender efetivamente a todos, respeitando e valorizando a diversidade?
    ( ) Sim.
    ( ) Não.
    Faça comentários, se necessário:
    .....
    .....

19. Nas escolas do ensino fundamental ligadas a essa CRE, é assegurada a sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade, conforme preconizado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Art. 8º, VII?
    ( ) Sim.
    ( ) Não.
    Poderia comentar a respeito desse processo integrativo?
    .....
    .....

20. Existem linhas de crédito para as “pessoas carentes e portadoras de deficiência para aquisição de equipamentos de uso pessoal que permitam correção, diminuição e superação de suas limitações”, conforme previsto no Art. 275 da LODF/93?
    ( ) Sim.
    ( ) Não.

21. O Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência do Distrito Federal é atuante na formulação de diretrizes e promoção das políticas para a educação inclusiva?
    ( ) Sim.
    ( ) Não.
    Poderia, por favor, citar exemplos dessa atuação?
    .....
    .....

22. O(a) senhor(a) conhece situações de dificuldades por parte dos demais alunos em relação aos alunos com deficiência nas escolas do ensino fundamental ligadas a essa CRE?
    ( ) Não.
    ( ) Sim. Poderia citar pelo menos um tipo de dificuldade?
    .....
    .....

23. O senhor(a) conhece situações de dificuldades por parte dos professores em relação aos alunos com deficiência nas escolas do ensino fundamental ligadas a essa CRE?
    ( ) Não.
    ( ) Sim. Poderia citar pelo menos um tipo de dificuldade?
    .....
    .....

24. O senhor(a) conhece situações de dificuldades por parte da direção das escolas em relação aos alunos com deficiência nas escolas do ensino fundamental ligadas a essa CRE?
    ( ) Não.
    ( ) Sim. Poderia citar pelo menos um tipo de dificuldade?
    .....
    .....

25. O senhor(a) conhece situações de dificuldades por parte do corpo técnico das escolas em relação aos alunos com deficiência nas escolas do ensino fundamental ligadas a essa CRE?
    ( ) Não.
    ( ) Sim. Poderia citar pelo menos um tipo de dificuldade?
    .....
    .....

26. Todas as escolas do ensino fundamental ligadas a essa CRE possuem as facilidades para acessibilidade das pessoas com deficiência, conforme relacionado abaixo?

Rampas de acesso	( )Sim ( ) Não
Rampa para andar superior	( )Sim ( ) Não
Corrimões	( )Sim ( ) Não
Portas alargadas.....	( )Sim ( ) Não
Equipamentos de sinalização visual, tátil e sonora	( )Sim ( ) Não
Vias de acesso	( )Sim ( ) Não
Toaletes adaptados (masculino e feminino).....	( )Sim ( ) Não
Bebedouros adaptados	( )Sim ( ) Não
Cadeiras de rodas	( )Sim ( ) Não
Materiais e equipamentos de tecnologia assistiva adequados	( )Sim ( ) Não
Salas de recursos multifuncionais	( )Sim ( ) Não
Mobiliário acessível	( )Sim ( ) Não

Caso a resposta seja “não” em pelo menos um dos quesitos, poderia citar quantidade e exemplos de escolas que ainda não possuem as facilidades para acessibilidade?

.....
.....

27. Existe transporte escolar coletivo adaptado aos alunos com deficiência para acesso a todas as escolas do ensino fundamental ligadas a essa CRE?
( ) Sim.
( ) Não. poderia citar exemplos de escolas que ainda não o possuem?

.....
.....

28. N sua opinião, o que deve ser melhorado na escola para facilitar o acesso e permanência de crianças e adolescentes na educação inclusiva nas escolas do ensino fundamental ligadas a essa CRE? (pode escolher mais de uma opção):
( ) relacionamento interpessoal;
( ) manutenção e conservação do prédio escolar;
( ) contato da direção com os alunos;
( ) pontualidade dos professores na entrada para as salas de aula e após o término do recreio;
( ) integração dos funcionários da secretaria com os diversos setores da escola;
( ) conservação da higiene e limpeza da escola;
( ) disciplina durante os recreios dos turnos da manhã e tarde;
( ) incentivar os pais para acompanhamento da vida escolar de seu filhos;
( ) enriquecimento do acervo da biblioteca escolar;
( ) integração das disciplinarias com os professores e supervisores da escola;
( ) investimento na formação continuada dos professores de todas as modalidades de ensino da escola;
( ) capacitação da equipe técnica e demais servidores da escola.

MUITO OBRIGADO!

ANEXO II
NÚMERO DE PROFESSORES POR ESCOLARIDADE E ETAPA/MODALIDAE DE ATUAÇÃO EM 27/03/2013 (*)

Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação
Subsec. de Planej. Acomp. e Avaliação Educacional
Coordenação de Informações Educacionais

RECURSOS HUMANOS
Número de Professores por Escolaridade e Etapa/Modalidade de Atuação em 27/03/2013
Total DF

CENSO ESCOLAR 2013
REDE PÚBLICA

Etapa/Modalidade de Ensino que Atua	Escolaridade do Professor							TOTAL
	Fundamental		Médio		Superior Completo			
	Incom-pleto	Completo	Completo		Licencia-tura	Sem Licenciatura		
			Magistério	Outra		C/ Magist	S/ Magist	
Creche - Com curso específico					54	2		56
Creche - Sem curso específico			1		53			54
Pré-Escola - Com curso específico			21		820	15		856
Pré-Escola - Sem curso específico			17		656	8		681
Ensino Fundamental 8 Anos - 5ª a 8ª Série			2		3.432	11		3.445
Ensino Fundamental 9 Anos - 1º ao 5º Ano			124		6.824	111		7.059
Ensino Fundamental 9 Anos - 6º ao 9º Ano			3		3.957	18		3.978
Ensino Médio					3.569	12		3.581
Educação Especial - Com curso específico			7		1.374	47		1.428
Educação Especial - Sem curso específico					37			37
Educação Especial - Instituições Especializadas			5		1.103	5		1.113
EJA - Fundamental - Etapas Iniciais					409	15		424
EJA - Fundamental - Etapas Finais					1.161			1.161
EJA - Ensino Médio					1.300			1.300
EJA - PROJOVEM					19			19
EJA - PROEJA (Integrado)					56			56
Ed Profissional - Tec Niv Médio Presencial				2	443		28	473
Ed Profissional - Tec Niv Médio EAD					9			9
Ed Profissional - Tec Integ Ens Médio Regular					13			13
Ed Profissional - Tec Integ Ens Médio PROEJA EAD					16			16
Ed Profissional - FIC					69		20	89
Outros					190			190
TOTAL			180	2	25.564	244	48	26.038

Fonte: Governo do Distrito Federal/Secretaria de Estado de Educação, obtido em 07 de julho de 2014 no site: http://www.se.df.gov.br/educacao-df/rede-part-conv/450-censo-escolar-2013.html.

(*) Observe-se que o total de professores do ensino fundamental soma 14.882 e da educação especial 2.578, conforme mencionado no Capítulo IV deste trabalho.

ANEXO III
QUADRO INFORMATIVO DE CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA REALIZADOS EM 2013, SEGUNDO A ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO DF (EAPE)

Formações direcionada para a Educação Inclusiva – 2013

FORMAÇÃO	CRE/OUTRAS LOTAÇÕES/TOTAL - CONCLUINTES															
	BRAZ	CEIL	GAM	GUA	NB	PARA	PLAN	PPC	REC	SAM	SMAR	SSEB	SOB	TAG	SEDE	TOTA
Treinamento Esportivo para Pessoas com Deficiência – Nível II	00	06	01	04	02	02	03	03	00	01	02	01	00	00	12	37
Tecnologia Assistiva com Ênfase no Atendimento Educacional Especializado – 1ª Etapa	04	27	00	17	00	16	00	12	00	00	00	01	00	00	00	77
Treinamento Esportivo para Pessoas com Deficiência – Nível I	00	04	03	09	04	03	02	08	00	02	05	01	01	02	03	47
TEACCH – Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficit relacionado à Comunicação	19	14	00	03	03	00	00	07	00	02	01	00	00	01	02	50
Atendimento Educacional para Classes de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento	00	06	02	11	00	00	00	00	00	02	00	00	00	05	00	26
Atuação em Classe Especiais de TGD e DI – Teoria e Prática	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	48	00	48
Educação Bilingue: A qualidade do Ensino ao Alcance dos Surdos	01	00	00	01	00	00	00	01	00	00	00	00	00	30	00	33
Educação de Surdos - EaD	02	24	05	00	04	02	04	13	10	05	05	01	04	02	10	91
A Deficiência Intelectual na Educação Inclusiva – reflexões sobre o fazer pedagógico	00	02	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	07	00	09

ANEXO IV
CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PROGRAMADOS PARA 2014, SEGUNDO A ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO DF (EAPE)

Formações direcionada para a Educação Inclusiva – 2014

1- A Deficiência Intelectual na Educação Inclusiva – Reflexões sobre o fazer Pedagógico
2- Atendimento Educacional Especializado – AEE
3- Desenvolvimento e Transtornos Funcionais Específicos
4- Distúrbio do Processamento Auditivo Central – DPAC e Dificuldades de Aprendizagem Relacionadas (Básico)
5- Diversidade, Direitos Humanos e Inclusão: desafios para a Educação do século XXI
6- Educação de Surdos – LIBRAS II
7- Educação Inclusiva na EJA
8- Estratégias de Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos
9- Práticas Pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado
10- Tecnologia Assistiva com Ênfase no Atendimento Educacional Especializado – 2ª Etapa

ANEXO V

COMPROMISSO DE AUTENTICIDADE E AUTORIA DE TRABALHOS ACADÊMICOS

UNIEURO
CENTRO UNIVERSITÁRIO

CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIA POLÍTICA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO EURO AMERICANA - UNIEURO

COMPROMISSO DE AUTENTICIDADE E AUTORIA DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Eu, JOSÉ VANDERLEI MACHADO, aluno(a) do Curso de Mestrado em Ciência Política do Centro Universitário UNIEURO, matrícula nº. CP12004N2C1, **DECLARO** que estou **ciente** de que a falta de autenticidade em qualquer trabalho acadêmico fere as normas de ética acadêmica previstas no Estatuto Geral desta instituição e no Regimento do Curso de Mestrado em Ciência Política, bem como estou **ciente** de que a violação de direito autoral, nos seus aspectos material e imaterial, é fato tipificado penalmente pelo Art. 184 do Código Penal vigente e cuja proteção encontra-se albergada pela Lei 9.610/1998, de modo que a violação da ética acadêmica enseja reprovação direta e sumária do aluno que deixar de apresentar, em qualquer fase do curso, trabalho acadêmico autoral e autêntico, sujeitando-o, ainda, a processo acadêmico disciplinar. Diante disso, **COMPROMETO-ME** a apresentar, ao longo de todo o mestrado, apenas trabalhos dotados de autoria e originalidade.

Brasília, 21 de julho de 2014.

Aluno: JOSÉ VANDERLEI MACHADO

Matrícula: CP12004N2C1