



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA
MESTRADO ACADÊMICO COM BOLSA FAPESB

MATHEUS MARTINS DE OLIVEIRA

**DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO SOCIAL EM
TEMPOS DE CRISES: SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA
COMO PRESSUPOSTO DA DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO**

SALVADOR-BA

FEV. 2023

MATHEUS MARTINS DE OLIVEIRA

**DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO SOCIAL EM
TEMPOS DE CRISES: SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA
COMO PRESSUPOSTO DA DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador (PPGPSC/UCSal), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestrado Acadêmico em Políticas Sociais e Cidadania pela UCSal.

Orientador: Prof. Dr. Dirley da Cunha Júnior.

SALVADOR-BA

FEV. 2023

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha Catalográfica. UCSAL. Biblioteca

O48 Oliveira, Matheus Martins de
Direitos humanos e inclusão social em tempos de crises: sujeitos com
deficiência como pressuposto da diversidade na educação / Matheus Martins
de Oliveira. – Salvador, 2023.
150 f.

Orientador: Prof. Dr. Dirley da Cunha Júnior.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria
de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania.

1. Direitos Humanos 2. Direito Fundamental à Educação 3. Diversidade
Escolar 4. Pessoas com Deficiência 5. Inclusão Educacional I. Cunha Júnior,
Dirley da – Orientador II. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de
Pesquisa e Pós-Graduação III. Título.

CDU 342.733


TERMO DE APROVAÇÃO

MATHEUS MARTINS DE OLIVEIRA

DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO SOCIAL EM TEMPOS DE CRISES: SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA COMO PRESSUPOSTO DA DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada e **APROVADA com Distinção**, por deliberação unânime desta Banca Examinadora, tendo em vista que a Dissertação cumpre com todos os requisitos formais, metodológicos e de conteúdo, com reconhecido mérito acadêmico e científico exigido, como requisito parcial da obtenção do grau de Mestre em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador (PPGPSC/UCSal).

Salvador – BA, 13 de fevereiro de 2023.

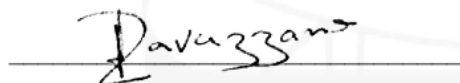


Orientando: Matheus Martins de Oliveira

BANCA EXAMINADORA:



Orientador: Prof. Dr. Dirley da Cunha Júnior (UCSal)

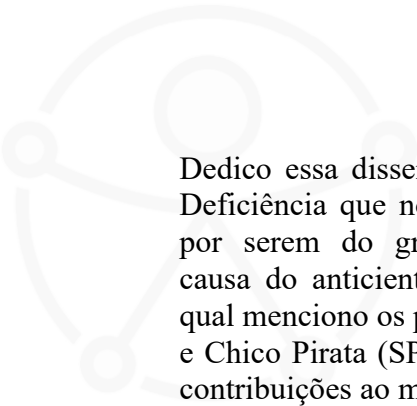


Prof^{fa}. Dr^a. Fernanda Ravazzano Lopes Baqueiro (UCSal)



Prof. Dr. Ricardo Maurício Freire Soares (UFBA)

DEDICATÓRIA



Dedico essa dissertação à todas as Pessoas com Deficiência que nos deixaram pelo Coronavírus, por serem do grupo de risco, se foram por causa do anticientificismo institucionalizado, da qual menciono os precursores Luiza Câmara (BA) e Chico Pirata (SP), tamanho seu legado, força e contribuições ao movimento dos Direitos PCD's.

AGRADECIMENTOS¹

A Deus, razão e princípio de todas as coisas, alfa e ômega, que me deu forças para cumprir mais essa etapa, guiando-me em absolutamente todos os momentos até a conclusão;

A minha família, nas pessoas de minha mãe Mabel, dom da vida e realização do que sou todos os dias, de meu pai Lenivalter por acreditar em mim, de minha irmã Maria Rita sempre tão parceira e cuidados, de minha vó Maria pelos acolhimentos e confiança no meu trabalho;

Aos Profs. Antonio Carlos da Silva, Vanessa Simon Cavalcanti (UFBA), suas filhotas e *pet*, por me ensinarem Ética, o próprio fazer científico e a paixão pelos Direitos Humanos, parte do que sou aprendi com vocês, sou eternamente grato por nossos caminhos terem se cruzado;

Ao Núcleo de Pesquisa de Educação em Direitos Humanos – NEDH (CNPq), nas pessoas de Ângela Ximenes, Carolina Danneman, Anderson Santos Dias e Maiara Liberato, amizades e parcerias que fazem a gente ter a gente em tempos tão difíceis de Pandemia (Covid);

Aos coordenação ampliada do Curso de Direito (UCSal), amigos tão queridos e profs. nas pessoas de Germana Pinheiro, Deivid Lorenzo, Rosival Carvalho, Marcos Gurgel, Teresa Cristina, Karine Baptista, Cristiano Lázaro, Vander Costa e demais profs. tão próximos;

A Mário Lázaro e Cristiane Lima que desde o PIBIC, SEMOC e afins que auxiliam em praticamente tudo, sendo engrenagem fundamental para realização das coisas institucionais;

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB, que através do Governo do Estado da Bahia proporcionou o financiamento deste estudo interdisciplinar sob dedicação exclusiva (20h), atuando como tirocinista e representante da pós-graduação (strictu);

A colegiado e profs. do Programa de Política Sociais e Cidadania, na pessoa de todos(as) que fizeram da minha jornada, uma feliz trajetória e de muitos aprendizados da questão social;

A representante discente do doutorado Nadjane Crisóstomo, que vivenciou comigo tantos momentos difíceis de (re)adaptação e queridos profs. Eliezer Freitas e Júlia Neves (CPA);

A 16ª Turma do PPGPSC, que muito me honra em sermos colegas/amigos, levando-os para toda vida, da qual vivenciamos momentos tortuosos mas muito felizes, onde cito nominalmente a cada um (em ordem alfabética), pessoas tão especiais e queridas: Alexandre Cavalcanti, Caique Sobreira, Camilla Lima, Carlos Clóvis, César Augusto, Cláudio Queiroz, Daniel Pessoa, Daniele Furtunato, Elisangela Freitas, Pe. Elísio Serpa, Evelyn Bonifácio, Igor Gonçalves, Lícia Reis, Marcos Barreto, Marcos Paranhos, Maria Tereza Damasceno, Marileide Bento, Namara Santos e Rodrigo Bastos.

¹ Os agradecimentos seguem a ordem cronológica da jornada acadêmica deste pesquisador.

A Comissão dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CDPD da OAB Seccional Bahia, na pessoa da Pres. Daniela Borges e minha amiga incentivadora, Vice-Pres. Christiane Gurgel e a minha conterrânea Coord, das Comissões Marilda Sampaio pela paciência e forçar emanada;

A toda direção e gestão da Universidade Católica do Salvador – UCSal, na pessoa do Reitores Pe. Maurício (*in memoria*), Profa. Silvana Sá e atualmente Profa. Roberta Gontijo;

Ao(s) amigo(as) dos outros Programas da UCSal, queridos Caio Lage (PPGD) e Ana Marcela Nascimento (PPGFSC), que sonhamos juntos e mais que isso, realizamos juntos esse sonho, nos fortalecendo e apoiando mutuamente, igualmente aos Profs. João Danilo Oliveira (UNEB) e Teresinha Guimarães Miranda (UFBA), inspirações em Educação Inclusiva baiana;

Ao(s) Coord(s). dos quatro Programas da UCSal, pelo árduo trabalho e de tamanha dedicação extraclasse, Profs. Sumaia Mildred, Tagore Trajano, Kátia Oliver, Liana Viveiros;

A todo corpo administrativo e de secretariado da Universidade Católica (*em geral*), que durante todo período de isolamento social, possibilitaram pleno funcionamento dos setores, nas pessoas de Ana Carla de Almeida (PPGPSC), Jussara Teixeira (PPGD), Margarida Santos (CPA), Luana Araújo (CEAD), Ana Paula de Carvalho (SGC) e Elton Santana (Proc. Inst. Re.);

Extensivamente, a todo corpo de funcionários da Universidade Católica (*Pituaçu*), tendo nas pessoas mais humildes, as que mais me ajudaram diariamente: o pessoal de apoio, ajudantes de limpeza, lanchonete, seguranças, terceirizados, que muito me ajudaram ao longo desses dois anos, agradecido nas pessoas dos administradores Lucas Peixinho e Sandra Moura, da bibliotecária Linda Bulhosa, da comunicadora Tati Tosta e especial Silvia Pereira do Plenus;

Ao Núcleo de Pesquisa em Processo Constitucional e Direitos Fundamentais – NPPCDF (CNPq), amigos verdadeiros, que de tamanho acolhimento, fazem da academia um ambiente salutar e possível, me proporcionando uma das mais bonitas homenagens da minha vida, simplesmente obrigado por existirem e serem como são, cresço a cada dia ao lado de vocês, agradecido as queridíssimas Andrea Boczear, Vanessa Regis, Profa. Ana Cláudia Gusmão (...);

Ao movimento pelos Direitos das PCD's, referente ao lema “nada sobre nós, sem nós” e especialmente a confiança depositada pela Liga Acadêmica de Estudos Jurídicos da Bahia (LAEJU/BA), pela Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF) e principalmente pela Federação das Fraternidade Cristã de Pessoas com Deficiência (FCD/BR);

A toda Sociedade Civil Organizada de PCD's, em luta por todos aqueles que ali não estão, através dos Conselhos Representativos de Direitos como CONADE (Federal), COEDE (Estadual) e COMPED (Municipal), que muito me ensinou, moldando-me para o que sou hoje, nas pessoas de Livia Teixeira Borges (SerDown), Alexandre Carvalho Baroni (GovBA), pres.

Décio Gomes Santiago (FCD e CONADE), especialmente Josineide Freitas (FCD-MT), fundador Vicente Massip (FCD-PE), Rosana Lago (Vida-Brasil), Rafael Medeiros (FAPcD), Leonardo Martinez (AMA-BA) e os Dr(s). Emerson Damasceno e Joelson Dias (CFOAB);

A espiritualidade, que me socorrerá em tantos momentos difíceis, que me senti incapaz aos desafios impostos, consubstanciado pela minha fé em Deus através das Ações Pastorais da Igreja Católica – na figura humana de serviço e humildade do Papa Francisco (Jesuíta, 266º) e muito especialmente ao(s) Matheus (e Crisley) Galdino, Vanessa Cruz e o querido Pe. Benedito;

Aos Pets, seres de extrema fofura que me fizeram companhia durante todo levantamento dissertativo, em ordem de cronológica de chegada, tem-se o Filhinho (Porquinho da Índia), seguidamente pelo Jimmy (Splitz Alemão) e por fim, o mais recém-chegado Otto (Shih-tzu);

Por fim, o mais importante, meus sinceros agradecimentos a Banca Examinadora, muito obrigado por toda disponibilidade e colaborativas contribuições trazidas ao trabalho pelos Profs. avaliadores Dra. Fernanda Ravazzano Lopes Baqueiro (UCSal) e Dr. Ricardo Maurício Freire Soares (UFBA), extensivamente a educadora Dra. Cláudia Paranhos Portela (UNEB);

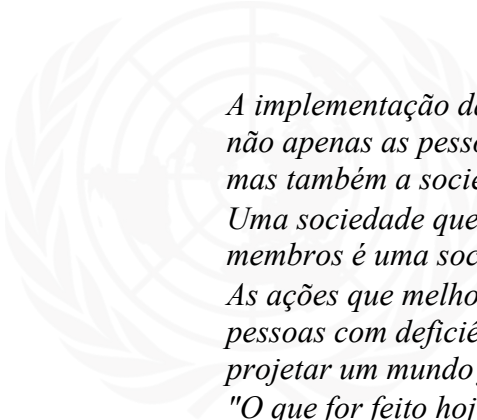
As orientações inspiradoras do amigo e mestre de todas as horas, Prof. Dr. Dirley da Cunha Júnior (UCSal), da qual a vida cuidou de nos aproximar, do sonho de um jovem investigador social a companhia do grande constitucionalista, é mais que fonte de conhecimento, é por essência, um dos seres humanos mais humilde, acolhedores e generosos que já conheci, fazendo-nos sentir apenas com sua presença, o próprio princípio da dignidade da humana em pessoa. Tudo que eu disser, ainda não será suficiente, então meu muitíssimo obrigado professor!

Aos amigos de todas as horas e de uma vida inteira, quais sejam: Marcos Aurélio Alves, Edinan Cerqueira, Alessandra Cândida, Gerson Mendes, Veridiana Fardo, Valdelice Cruz, Renê Martins, Jorge Welson, Jozivan Cruz, Filipe M. de Jesus, Jéssica Oiticica, Luan Argôlo, Marcos A. Adegundes, Débora Oliveira, Andreza Fiúza, Andréia Diogo, Alexandre Teixeira;

A absolutamente todas as pessoas que tornam meus caminhos serem plenamente possíveis de serem trilhados, uma jornada como a minha, só pode ser construída a muitas mãos, um sonho coletivo, uma mudança social, torço, prego e peço agradecidamente, que mais histórias de/das pessoas com deficiência aconteçam, se materializem, se tornem o que quiserem ser, que mais exemplos surjam, afinal, o que eu sou, certamente é porque (juntos) nós somos.

Matheus Martins

EPÍGRAFE



*A implementação da nossa visão beneficiará
não apenas as pessoas com deficiência,
mas também a sociedade como um todo.
Uma sociedade que exclui uma parte de seus
membros é uma sociedade empobrecida.
As ações que melhoram as condições para
pessoas com deficiência resultarão em se
projetar um mundo flexível para todos.
"O que for feito hoje em nome da questão
da deficiência terá significado para
todos no mundo de amanhã"*.*

– *Declaração de Madri (2002)*

* Participantes do Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência em alusão a proclamação ao Ano Europeu das Pessoas com Deficiência a ser realizado em 2003.

RESUMO

OLIVEIRA, Matheus Martins de. **DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO SOCIAL EM TEMPOS DE CRISES: Sujeitos com Deficiência como Pressuposto da Diversidade na Educação**. Salvador–BA, 2023. 150f. Orientador: Prof. Dr. Dirley da Cunha Júnior. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador (UCSal). Salvador–BA, 2023.

Perante os intensos debates sobre direitos humanos, cidadania e promoção da igualdade em tempos de retrocessos institucionais vivenciados pelas crises do capitalismo contemporâneo, o presente trabalho busca primariamente (i) abordar conceitos inerentes as Pessoas com Deficiência – PCD's no Brasil, a partir da análise histórica e de avanços, abordando a releitura demográfica do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em 2018 e a inerente declaração de (hiper)vulnerabilidade desse segmento social pelo Superior Tribunal de Justiça – STJ, ao analisar sob o julgo dos Direitos Humanos – DH's a mudança do caráter biomédico para o conceito social de/das deficiência(s), do qual os educandos alvo da Política Pública de Educação Especial venha a ser sempre na Perspectiva Inclusiva (como a PNEPEI a partir de 2008), estejam preferencialmente matriculados no sistema regular (convencional) de ensino e aprendizagem, conforme preleciona desde a Constituição da República Federativa do Brasil – CRFB de 1988 no ordenamento jurídico pátrio, para com Direito Fundamental Social à Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência, com base em fenômenos contemporâneos da interpretação jurisdicional constitucional à luz do Neoconstitucionalismo moderno (atual); (ii) mencionando todos os diplomas normativos (inter)nacionais objeto abordado, tem como problema de pesquisa (inter)relacionar como política pública englobante, qual melhor caminho a ser adotado pelo Estado brasileiro ao tratar de/sobre Educação Inclusiva em detrimento da Educação Especial? Apontar o caminho da integração social possível e reverbera o retrocesso pujante perante o teratológico Decreto Federal n. 10.502 de 2020, da qual as minorias se valem do Poder Judiciário, mais precisamente do Supremo Tribunal Federal – STF apontando pretensiosamente para análise da Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI n. 6590/DF, sob relatoria do Min. Dias Toffoli que garantia em medida cautelar (seguida em Plenário) em salvaguardar os Direitos Educacionais das PCD's; (iii) verificar através de metodologia qualitativa os eixos do objeto de estudo (sobre educação, direitos humanos, cidadania, diversidade e alteridade) descrevendo experiência com uso de levantamento bibliográfico normativos e *corpus documenta* orientadores, havendo também ida à campo contando com procedimento de coleta de dados junto aos sujeitos envolvidos (educandos que sejam PCD's perante o sistema regular de ensino), retratando na vez e voz dos mesmo, descrevendo suas (com)vivências entre os diferentes como tal, a partir de leituras crítica sociais de desigualdades, representações atinentes ao eixo proposto, por instrumento autodeclarável que incluirá entrevistas (semi)estruturadas, realizadas com paridade entre gênero, etnia, faixa etária para análise de conteúdo procedentes da coleta empírica, na garantia de parâmetros existenciais mínimos, evocando que todas as escolas sejam hoje e para sempre, para todos os alunos.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Direito Fundamental à Educação; Diversidade Escolar; Pessoas com Deficiência; Inclusão Educacional.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Matheus Martins de. **HUMAN RIGHTS AND SOCIAL INCLUSION IN TIMES OF CRISIS: Subjects with Disabilities as Diversity Budgets on Education.** Salvador–BA (Brazil), 2023. 150f. Advisor: PhD Dirley da Cunha Júnior. Dissertation (Master Academic) in Social Policies and Citizenship. Postgraduate Program in Catholic University of Salvador (UCSal). Salvador–BA (Brazil), 2023.

Faced with the intense debates on human rights, citizenship and the promotion of equality in times of institutional setbacks experienced by the crises of contemporary capitalism, The present work primarily seeks to (i) address concepts inherent to People with Disabilities in Brazil, based on historical analysis and advances, addressing the demographic reinterpretation of the Brazilian Institute of Geography and Statistics-IBGE in 2018 and the inherent declaration of (hyper) vulnerability of this social segment by the Superior Court of Justice-STJ, when analyzing under the judgment of Human Rights-DH's the change from the biomedical character to the social concept of/of the disability(ies), of which the students are the target of Public Policy of Special Education will always be in the Inclusive Perspective (like the PNEEPEI from 2008), be preferably enrolled in the regular (conventional) system of teaching and learning, as taught since the Constitution of the Federative Republic of Brazil-CRFB of 1988 in the legal system national legal, to the Fundamental Social Right Inclusive Education for People with Disabilities, based on contemporary phenomena of constitutional jurisdictional interpretation in the light of modern (current) Neoconstitutionalism; (ii) mentioning all normative (inter) national diplomas easily objectified, the research problem is to (inter)relate as a comprehensive public policy, which is the best way to be adopted by the Brazilian State when dealing with/about Inclusive Education to the detriment of Special Education ? Pointing out the path of possible social integration and reverberates the powerful setback before the teratological Federal Decree n. 10.502 of 2020, which minorities make use of the Judiciary, more precisely the Federal Supreme Court - STF pretentiously pointed to the analysis of the Direct Action of Unconstitutionality - ADI n. 6590/DF, under the report of Min. Dias Toffoli who guarantees a precautionary measure (followed in Plenary) to safeguard the Educational Rights of PCD's; (iii) verify, through a qualitative methodology, the axes of the object of study (on education, human rights, citizenship, diversity and otherness) describing experience with the use of normative bibliographical survey and *corpus documenta* advisors, also having a trip to the field with a collection procedure of data with the subjects involved (students who are PCD's before the regular education system), portraying their time and voice, describing their (with) experiences among the different as such, from social critical readings of inequalities, relevant representations to the proposed axis, by means of a self-declarable instrument that will include (semi) structured interviews, carried out with parity between gender, ethnicity, age group for analysis of content arising from empirical collection, in the guarantee of minimum existential criteria, evoking that all schools are today and for always, for all students.

Keywords: Human Rights; Right to Education; Inclusion; Diversity; Handicap.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES (FIGURAS), GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Figura 1	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR
Figura 2	FASES VIVENCIADAS PELAS PCD's NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
Figura 3	COMPREENDENDO O BLOCO DE CONSTITUCIONALIDADE (BC)
Gráfico 1	PERCENTUAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA E ALTAS HABILIDADES (DE 4 A 17 ANOS) MATRICULADOS EM CLASSE REGULAR NO BRASIL, ANOS 2009 A 2019
Gráfico 2	PERCENTUAL E NÚMEROS TOTAIS DE MATRÍCULAS DOS EDUCANDOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL QUE REALIZAM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE), ANOS 2009 A 2019
Quadro 1	CORRELAÇÃO DAS FASES DO SEGMENTO DA PCD AO LONGO DA HISTÓRIA
Quadro 2	CORRELAÇÃO CONCEITUAL DAS DIMENSÕES DOS DIREITOS HUMANOS NA HISTÓRIA
Quadro 3	MARCOS LEGAIS INTERNACIONAIS DE DH's SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (1948-2015)
Quadro 4	MARCOS LEGAIS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E/OU SOBRE DH's (1988-2023)
Quadro 5	PRINCIPAIS DIPLOMAS LEGAIS (INTER)NACIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (EI)
Quadro 6	PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ENTREVISTADOS COM DEFICIÊNCIA
Tabela 1	PCD's POR GRANDES REGIÕES E ESTADOS DA FEDERAÇÃO DO BRASIL (EM %)
Tabela 2	TIPOS DE DEFICIÊNCIA POR GÊNERO E FAIXA ETÁRIA NO BRASIL (EM %)
Tabela 3	PCD's COM 15 ANOS (OU +) POR NÍVEL DE INSTRUÇÃO/ESCOLARIZAÇÃO (EM %)
Tabela 4	PERCENTUAL DE MATRÍCULAS COM DEFICIÊNCIA E ALTAS HABILIDADES (DE 4 A 17 ANOS) EM CLASSES COMUNS POR GRANDES REGIÕES NO BRASIL, ANOS 2009 A 2019 (EM %)
Tabela 5	NÚMEROS DE MATRÍCULAS COM DEFICIÊNCIA E ALTAS HABILIDADES (DE 4 A 17 ANOS) POR NÍVEL DE ENSINO E CLASSES REGULARES E ESPECIAIS NO BRASIL, ANOS 2009 E 2019

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
Cad	Cadastro
CC	Código Civil brasileiro
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade Católica do Salvador
CGPD	Comitê Gestor de Políticas de Inclusão
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIDID	Classificação das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNCD	Conselho Nacional de Combate à Discriminação
CNDH	Conselho Nacional dos Direitos Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CONFENEN	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CP	Conselho Pleno
CPC	Código de Processo Civil brasileiro
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DDHC	Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão
DEC	Decreto
DH	Diretos Humanos
Disc	Discente
DOU	Diário Oficial da União
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EE	Educação Especial
EI	Educação Inclusiva
EPD	Estatuto da Pessoa com Deficiência

FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FBD	Faculdade Baiana de Direito
GTI	Grupo de Trabalho Interinstitucional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
IETS	Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade
IFBr	Índice de Funcionalidade Brasileiro
IFBrA	Índice de Funcionalidade Brasileiro Adaptado
IFBrM	Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais.
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MMFDH	Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos
MMFDH	Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos
N	Número
NEDH	Núcleo de Pesquisa em Educação em Direitos Humanos
NPPCDF	Núcleo de Pesquisa em Processo Constitucional e Direitos Fundamentais
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OSC	Organizações da Sociedade Civil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PMEDH	Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos
PNDH3	Programa Nacional de Direitos Humanos (3ª Versão)
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNEE	Política Nacional de Educação Especial

PNEE 2020	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGPSC	Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais e Cidadania
PSB	Partido Socialista Brasileiro
RE	Recurso Extraordinário
REsp	Recurso Especial
SAGI	Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SDH-PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SDPD	Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
SECADI	Secretaria de Educação Especial
SEESP	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SEMOC	Semana de Mobilização Científica
SNAS	Secretaria Nacional de Assistência Social
SNDPD	Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
STF	Supremo Tribunal Federal
STJ	Superior Tribunal de Justiça
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCSal	Universidade Católica do Salvador
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 (INTRODUÇÃO) QUE SE REFERE PESSOAS(SUJEITOS) COM DEFICIÊNCIA	16
1.1 METODOLOGIA CIENTÍFICA DO TRABALHO APRESENTADO	16
1.2 HISTÓRICO SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – PCD’S	23
1.2.1 Pacificação Estatística dos Dados Brasileiros	29
1.2.2 Sua Declaração de Hipervulnerabilidade Social	33
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO E OS DH’S.....	38
2.1 MARCOS LEGAIS NORTEADORES DA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PCD’S	38
2.2 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS DE UM PROBLEMA HISTÓRICO IDENTIFICÁVEL.....	46
2.3 EDUCAÇÃO DE/PELOS DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO PARA CIDADANIA	59
3 PROBLEMATIDADES NO DECRETO FEDERAL Nº 10.502, DE 30 SET. 2022	72
3.1 DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ORDENAMENTO JURÍDICO PÁTRIO	73
3.2 DIREITO FUNDAMENTAL (SOCIAL) À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DIRIGENTE	79
3.3 ATIVISMO JUDICIAL COMO JORNADA EMANCIPATÓRIA DAS (MINORIAS) PCD’S	87
3.3.1 Controle de Constitucionalidade e Vícios da Política Pública	93
3.3.2 Análise da Decisão Cautelar (STF) pelo Paradigma Inclusivo	98
4 DIVERSIDADE ESCOLAR COMO PRESSUPOSTO DE INCLUSÃO SOCIAL.....	101
4.1 Os NÚMEROS E AS VOZES DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA POR ELAS MESMAS	101
4.1.1 Os Dados Conexos da Presença PCD no Ensino Regular.....	102
4.1.2 Pesquisa de Campo com o Devido Lugar de Fala da PCD	104
4.2 TEMPOS DE CRISES E A PRESENTE QUESTÃO SOCIAL DA “DEFICIÊNCIA”	108
4.3 SINTOMAS E SEU REFLEXOS NA SEGREGAÇÃO SOCIAL À BRASILEIRA	114
5 (CONSIDERAÇÕES FINAIS) DE UMA INTEGRAÇÃO SOCIAL POSSÍVEL.....	120
APÊDICES.....	134
ANEXOS.....	139

1 (INTRODUÇÃO) QUE SE REFERE PESSOAS(SUJEITOS) COM DEFICIÊNCIA

De início, vale instar que a terminologia empregada durante todo o trabalho é Pessoas com Deficiência – PCD's, por ser mais adequada e por acolher a dimensão humana desse segmento, caracterizado na palavra *pessoa* que lhe confere toda condição de valores e potenciais, em contraposição ao já suplantado *portador*, ainda que habitualmente utilizado em ambientes biomédicos, mostra-se como inapropriada na contemporaneidade (SASSAKI, 2003). Inclusive, tal compreensão alinha-se ao ordenamento jurídico mais moderno sobre a temática, onde foi a partir das aspirações internacionais provenientes pela própria Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD, que logo em seu Art. 1º chancela a definição e pacífica a nomenclatura “(...) Pessoas com Deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, (...)” (ONU, 2007).

1.1 Metodologia Científica do Trabalho Apresentado

O contexto de graves violações de direitos e forte instabilidade política, econômica e sanitária provenientes pelo vírus da Covid-19² faz-nos refletir toda dimensão de humanidade e de vivência social auspiciada até aqui, compreendemos assim, que a educação sempre teve, tem e terá um papel basilar na inserção social do indivíduo perante as desigualdades impostas, para traçar que somente existe inclusão consubstanciada desta estar vinculado necessariamente ao sistema promovedor de diversidade e alteridade.

Partindo-se de pressupostos teóricos que reforçam a vinculação interdisciplinar, características *in natura* desse pesquisador, perante a complexidade, envolvendo áreas do conhecimento científico e possíveis análises sobre realidade onde as dimensões de direitos, diga-se especialmente, os Direitos Humanos – DH's, não são vazios ou tautológicos em si.

Se a alteridade e/ou igualdade material ou até mesmo isonomia for um prisma basilar e perene, onde rechaçasse a segregação abarcada, na compreensão desta como instrução formal não oportunizadora de critérios éticos, históricos e democráticos, traz-se a baila o arcabouço jurídico e social a partir das leituras para uma educação integrativa de/na/para os referidos Direitos ditos Humanos, observado que estabelecem vínculo e conexões entre si, coadunando assim na inclusão plena e pacificação quanto aos retrocessos obscurantista vivenciado contemporaneamente, frente o ideário de justiça e cidadania.

² Iniciada emergencialmente na China, em dezembro de 2019, pelo chamado Coronavírus (SARS-CoV-2), responsável pela pandemia global (OMS/ONU) de Covid-19, requisitando distanciamento social restritivo.

Atribui-se ao fato deste jovem pesquisador ser Pessoa com Deficiência – PCD, o lugar peculiar desta pesquisa, vida e missão aliado à práxis integrativa de “*amar e mudar as coisas*”³, onde é neste estágio formativo e de (con)vivências – durante inclusive o período atípico propiciado pela pandemia, tendência-nos a ampliar olhares e ações especializadas para todas as pessoas com deficiência, de qualquer natureza e a missão tangente de educar para cidadania.

De maneira introdutória, ficam o **questionamentos que permeiam a temática/objeto**, como (i) se as pesquisas no Brasil e os números oficiais sobre as políticas educacionais são promovidas em ambientes educacionais individualizados ou integracionais; (ii) ambientes focados na especificidade (mesmo que justificadamente válidos), conseguem acolher princípios democráticos e de cidadania, tais como emancipação, diversidade e/ou alteridade; (iii) ainda assim, se justificaria transformar a exceção em regra, visando melhorar política pública empregada, com base nos instrumentos jurídicos adotados pelo Estado brasileiro. A linha metodológica por sua vez, é trazido a partir dos ensinamentos Gil e Vergara (2015, p. 78) onde a pesquisa exploratória e de características descritiva “se destina prioritariamente a delinear as percepções de pessoas quanto aos fatores que influenciam o desenvolvimento de competências gerenciais desejáveis no setor público brasileiro (...) para o segmento ao qual foi dirigida”.

Assim, a presente escolha deste objeto de estudo, se dá para além da relevância temática ao se falar em Educação e leia-se aqui, Educação Inclusiva, mas principalmente ao fato dos provenientes atos editados pelos governantes e mandatários brasileiros, que legitimados pelo escrutínio popular, realizam atos unilaterais (como Decretos Presidenciais), sem a devida consulta daqueles diretamente afetados pela política pública possam ter vez e voz nos desígnios de si mesmos, nem sequer de maneira indireta, pelo próprio Congresso Nacional como diz a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – CRFB 1988.

Tal surpresa e recorte, circunstancia-se em tema emergente, por conta do teratológico Decreto Federal nº 10.502 em 30 de setembro de 2020, que instituiu a *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*, em flagrante contraposição ao que o país vinha adotando nos últimos anos, como política educacional inclusiva, encontrava-se assim, conformidade com os marcos históricos, sob o julgo dos Direitos Humanos, ao qual o direito à educação está adstrito. É nesse diapasão que se funda o **problema de pesquisa e/ou questão norteadora** como política pública englobante, qual melhor caminho a ser adotado pelo Estado brasileiro ao tratar de Educação Inclusiva?

³ “*Mas eu não estou interessado / Em nenhuma teoria / Em nenhuma fantasia / Nem no algo mais / Longe o profeta do terror / Que a laranja mecânica anuncia / Amar e mudar as coisas / Me interessa mais / Amar e mudar as coisas / Amar e mudar as coisas me interessa mais.*” – Alucinação, de Belchior (1974).

Tomando como norte as duas visões antagônicas acerca da presença da pessoa com deficiência no sistema regular de ensino em detrimento ao ensino especial(izado).

Este estudo tem a pretensão de aprofundar a complexidade e necessidade de aproximação com dinâmica social e suas relações de acesso à cidadania e à justiça social, ao qual este projeto segue uma ampliação e novas abordagens a partir do ora já desenvolvido Trabalho de Conclusão de Curso do pesquisador, propiciado também pelo financiamento em de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB, que por recomendação da banca examinadora e tendo o intrínseco ímpeto de continuar estudos em nível e modalidade mais avançada, pretendeu-se ampliar qualitativamente as compreensões.

Em que pese a discussão acadêmica encontra-se respaldada de como as medidas segregacionais são compreendidas em caráter de total excepcionalidade e evitáveis como modelo de sociedade a ser perquirido, onde após muita racionalizar acerca das (duas) visões de cunho educacional tão abissais, tomou-se como base para **lançar as hipóteses** desse estudo científico, se seria possível afirmar juridicamente que medidas lidas como não “*inclusivistas*”⁴ (focada portanto nas adversidades e não capacidades das PCD’s) seria ato discriminatório resultante em segregação social e por sua vez, vedado pelo ordenamento pátrio e internacional, tomando como base os instrumentos normativos da Constituição Federal de 1988, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD (e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 2007), a Lei Brasileira de Inclusão – LBI ou como é conhecida *Estatuto da Pessoa com Deficiência – EPD* (Lei Federal nº 13.146, de 06 de julho de 2015) e os documentos institucionais de organismos internacionais referenciados, como a Organização das Nações Unidas – ONU e sua agencia especializada para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.

Partindo desses pressupostos, elenca-se como **objetivo geral** e centralizador do trabalho, mensurar o levantamento das pesquisas *stricto sensu* no Brasil sobre a relação das representações conceituais (sobre/de Direitos Humanos, Deficiência e Inclusão Social) e seu plano normativo constitucional vigente, enquanto aplicação das políticas públicas e diversidade na educação, tomando como base os próprios sujeitos com deficiência uma vez inseridos ao sistema regular de ensino e aprendizagem, por maior que seja suas especificidades individuais, sendo este o ambiente propício para praticar a inclusão e a integração social da pessoa com deficiência em coparticipação daqueles que sejam biotipicamente padrão, como conhecemos.

⁴ Palavras do Min. da Educação à época, se refere como uma inclusão extrema, forçosa, desproporcional, assim, a melhor compreensão da terminologia encontra-se na matéria jornalística intitulada “Inclusivismo”: Ministro usa termo da teologia para falar de educação de crianças com deficiência, de 24 ago. 2021 (TENENTE / G1, 2021). Acesso em 28 out. 2021.

Como **objetivos específicos** e suas ramificações do principal descrito anteriormente, temos (i) identificar se estar e até mesmo se inter-relacionar, pessoas com(sem) deficiência durante fase de ensino, revela uma maior aceção histórico e democrática de país promotente de inclusão social e diversidade na educação; (ii) apontar se as políticas públicas e as representações (conceituais e *práxis*) das instituições de ensino até esse momento, são fomentadas e orientadas para formação emancipadora e integral dos sujeitos com deficiência; (iii) relacionar os fundamentos lógicos (mas não científicos), dos ambientes segregados para educandos PCD's – ainda que justificadamente válidos, possibilitariam acolher os princípios democráticos e de cidadania, pactuados pelo ordenamento jurídico brasileiro (traduzidos aqui pelos aspectos da emancipação, da diversidade e promoventes portanto de alteridade).

A presente abordagem tem a singela pretensão de no atual momento múltiplas *crises* à brasileira, como no descrito no título do próprio trabalho, elencar o fundamental papel e pilar basilar da Educação, incluir os preceitos de sociabilidade e convivência social do outro – *o diferente*, como tal. Tal aceção se dá, por conta da política pública mencionada através da instrumentalização por meio de Decreto Federal (o de nº 10.502), seja pelo próprio ente governamental, mas com especial enfoque e promoção das pastas correlacionadas, quais sejam o Ministério da Educação – MEC e Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos – MMFDH que abarca atualmente a Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SNDPD e o próprio CONADE⁵ que foi recentemente reativado.

De certo, que propiciar a continuidade desse estudo em nível e modalidade mais avançada, *per si* justifica e preleciona o trabalho na linha das garantias e direitos fundamentais (*Linha 3*), mas insere aspectos pertinentes de desigualdades, neoliberalismo acerca do olhar estatal (*Linha 2*) sobre a educação inclusiva voltada as pessoas com deficiência, fazendo total pertinência deste, junto ao Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais e Cidadania – PPGPSC da Universidade Católica do Salvador – UCSal, em aspectos cidadã.

Tal **justificativa**, encontra-se evidenciada não só pela inerente e legítima análise do plano lógico-constitucional a partir da promoção de uma igualdade material e não só formal para todo e qualquer aluno, partindo-se da compreensão que as instituições prestadoras de serviços educacionais – através da prerrogativa estatal concedida, estaria sim adstrita aos princípios mais amplos e analogamente aqui tidos como democráticos e de respeito integral as diferenças, o que acolhe para tanto os ideias da chamada discriminação positiva, sem que isso represente uma perca na garantia de seus direitos, o tema encontra-se em discussão pujante.

⁵ CONADE: Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNDPD/MMFDH). Em 15 março 2022.

Os desdobramentos se voltam ao estudo da escola comum regular de ensino em detrimento da especial, assinalando missão fundamental e contributiva desse trabalho para a discussão em voga, que se encontram em pauta pela sociedade civil organizada, gestores e educadores que atuam na área e inclusive a temática já se encontra até mesmo judicializada, uma vez que a Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI nº 6.590, sob a relatoria do Min. Dias Toffoli do Supremo Tribunal Federal – STF, onde já suspendeu cautelarmente o referente dispositivo questionado, a fim acolher e salvaguardar, até o julgamento de mérito, a função constitucional da educação especial desenhada na perspectiva inclusiva.

Tema emergente e de demasiado impacto social, uma vez que as pessoas com deficiência vinham em uma crescente junto as matrículas vinculadas ao sistema regular de ensino, que comporão este trabalho nos capítulos a seguir, pauta-se na sociedade atual uma discussão que encontrava-se já ultrapassada pelos especialistas, mas diante da tamanha repercussão negativa, atribuídas as falas equivocadas do Ministro da Educação à época, mobilizou-se assim e toda comunidade PCD da sociedade civil organizada, unindo entidades não governamentais, pais e familiares, educadores estaduais, acadêmicos e órgãos representativos de direitos, resultando na Coalização Brasileira pela Educação Inclusiva⁶.

Esse singelo trabalho busca valorizar a vertente comunitária e coletiva de contribuição social, para fundamentar-se em profissionais tecnicamente capacitados, mas também cidadãos, críticos e comprometidos com promoção social de todos poderem conviver estar e permanecer, apesar da falta de acessibilidade que a realidade ainda imposta. Tais contribuições funda-se em **caráter metodológica e procedimentais** em abordagem interdisciplinar, da qual a escolha para viabilizar essa pesquisa dar-se de maneira qualitativa por intermédio de revisão de literatura (análise e descrição) com base em documentos institucionais (não)governamentais, marcos legais e atuação do Poder Judiciário, tendo como método dedutivo (do geral ao particular).

Ao configura-se como pesquisa qualitativa, a mesma ocorre por meio de *corpus documentae* de caráter oficial (governamental e legislativo), acrescidos da base sócio-demográfica dos órgãos competentes como IBGE e INEP, com destaque a busca literária aos artigos científicos disponíveis em bases de dados como SciELO, Google Scholar, Periódicos Capes, Repositórios Institucionais de teses e dissertações da UFBA, FBD e UCSal, bem como revistas científicas constando publicações especializadas referenciais às categorias dos (i) direitos humanos; (ii) da pessoa com deficiência; (iii) de educação inclusiva; (iv) da cidadania; (v) e justiça social, delineadas com especial enfoque na análise do ativismo constitucional.

⁶ Disponível em: www.inclusaoopratomundo.org.br Acesso em 30 jun. 2022.

Outro sim, por ter vindo desde a iniciação científica em caráter de estudo de campo a partir do olhar e das falas do próprio público-alvo alcançado pela política pública, optou-se por organizar este trabalho em dois momentos, com uso de múltiplos procedimentos, garantindo diversidade e lugar de fala, ao dar acesso à complexidade e as várias expressões culturais-sociais diferenciadas, caracterizando-se por uma *pesquisa social* (FLICK, 2013).

Ao dar início então ao segundo bloco dessa investigação científica, esta etapa contempla uma pesquisa campo através de entrevistas semi-estruturadas e virtualizadas – *google forms*, onde serão convidados sujeitos com deficiência integrados ao contexto delimitado e ante o entrevistado(a) PCD, o pesquisador explicará os objetivos e a finalidade desta pesquisa, assegurada o livre arbítrio, sigilo dos dados e toda confidencialidade e anonimato dos entrevistados, primando pela ética na pesquisa, através inclusive da apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, ressalta-se que o presente estudo não foi submetido ao CEP/UCSal⁷ por se adequar no rol de pesquisa de opinião, conforme a Resolução nº 510 de 2016 do CONAS/MS⁸ para área de ciências humanas e sociais.

Nesse diapasão, o questionário a ser aplicado é orientado por duas sessões de perguntas, sendo (I) dados gerais (socioeconômicos) – incluindo paritariamente os critérios de deficiência, etariedade, gênero, etnia, regionalização e outros, para objeto de compreensão de vulnerabilidade social destes e posteriormente, análise de conteúdo dissertativo procedente da coleta empírica a obtida, onde têm-se (II) formulação de três questões abertas – nas categorias centrais do estudo, norteadas pelo prisma da educação inclusiva que propicia convivência social com o outro (não)PCD, dentro do sistema regular de ensino brasileiro público ou privado. Em síntese, as etapas e procedimentos estão adstritos à uma abordagem qualitativa, interdisciplinar e pautada em referências empíricas dos sujeitos diretamente que sejam parte envolvidas.

Assim, devidamente integra uma segunda etapa de pesquisa, para que as pessoas com deficiência ora discentes no sistema regular de ensino, possam de fato, ver ampliada suas falas e experiências extra-muros, através da vez e voz que capta narrativas PCD's tendo como o (a) tipo de estudo: em abordagem qualitativa a serem realizados a partir de *corpus documentae* de natureza jurídico-institucional, abrangendo marco jurídico e pesquisa de campo; (b) sujeitos da pesquisa: devem compreender as pcd's em ambiente de convivência socioeducacional, próprio do sistema regular de ensino; (c) instrumentos: perguntas semi-estruturadas e de âmbito subjetivo, com aplicação virtualizada, contando com toda adaptação e

⁷ CEP/UCSal: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica do Salvador.

⁸ CONAS/MS: Conselho Nacional de Saúde vinculado ao Ministério da Saúde do Brasil.

requisição necessária no cumprimento de acessibilidade para com envolvidos; (d) análise de dados: sistematização da revisão de literatura sobre eixos temáticos e categorias escolhidas: direitos humanos e inclusão social, pessoas com deficiência, educação inclusiva e especial, cidadania, direito constitucional; (e) procedimento de coleta empírica: sujeitos integrados ao contexto delimitado, agendado uma data oportuna para a coleta, ante a entrevista, o pesquisador explicará os objetivos e a finalidade, solicitando a colaboração das mesmas a partir da assinatura e ciência quanto ao TCLE, assegurando totalmente a confidencialidade das informações prestadas e o anonimato quanto aos respondentes do questionário em voga.

As etapas de pesquisa compreendem a 1. Pesquisa bibliográfica e documental: uso de levantamento referencial e legislativo, traçando um apanhado histórico a partir de vertentes temática e dos marcos teóricos, bem como levantamento do Estado da Arte sobre o assunto, valorizando pensamento clássico e contemporâneo; 2. Procedimento de coleta de dados: para com os sujeitos envolvidos (maiores de idade, (ex)estudantes com deficiência), buscando descrever e analisar as representações atinentes ao eixo temático investigado, de maneira narrada e circunstancialmente holística para com proposta e; 3. Apresentação de resultados parciais e finais: em eventos no âmbito (inter)nacional, integrando ainda a produção aos núcleos de estudos pertencente NEDH e NPPCDF (ambos CNPq); integração aos eventos científicos dos Programas de Pós-graduação da UCSal, com especial enfoque a Semana de Mobilização Científica – SEMOC em caráter voluntário; múltiplos ciclo de conferências temáticos em outras Instituições de Ensino Superior – IES; participações em Organizações da Sociedade Civil – OSC’s promotoras dos direitos da pessoas com deficiência e; atuação junto aos poderes público e de participação popular, através de instrumentos como audiências públicas e atuações técnicas em defesa da educação inclusiva para que o judiciário salvasse as políticas públicas PCD’s.

Em linhas gerais, o presente estudo ressalta à promoção da igualdade, da qual o pacto social brasileiro não se furte aos caminhos ditos mais “fáceis” e não integrativos, para com os desafios da educação inclusiva que impõem constantes desafios na realidade social desse segmento populacional supracitado, onde o mesmo, busca mapear conceitos e experiências destes indivíduos, para evidenciar que um ambiente ao menos integracional e por consequência, sendo o mais colaborativo possível (até chegar-se a inclusão plena, tão perquirida), transforma-se em contextos agregadores e pertinentes junto a sociedade, pois garante assim diversidade, alteridade e (con)vivência social dos mesmos com os ditos *outros* – as pessoas sem deficiência, mas primando pelo lema “*nada sobre nós, sem nós*”⁹, sem sermos portanto, exclusivistas.

⁹ Alcinha difundida e comumente utilizada pelos ativistas do movimento de luta pelos Direitos da PCD.

1.2 Histórico sobre as Pessoas com Deficiência – PCD’s

Nesse contexto, as passagens e escritos que relatam sobre as Pessoas com Deficiência remontam desde o Egito Antigo (3100 a.C.—30 a.C.) onde empregava-se especial “respeito” as pessoas com *nanismo*, entretanto vem da Grécia Antiga (2000 a.C.—168 a.C.) a ideia na maioria das vezes de castigo da divindade ou até mesmo *atributo*, a depender do sentido, percebe-se assim que a própria *mitologia grega* retrata as PCD’s em uma concepção desfavorável e de “desvantagem”:

O mito que melhor retrata o tratamento destinado às pessoas com deficiência na mitologia grega é o de Hefestos, deus do fogo, que doma os metais e torna possível as artes. Seu correlato na mitologia romana é o de Vulcano. Hefestos, filho de Zeus e de Hera, além de fisicamente bruto, era *coxo*. Contudo, só se pode compreender o mito de Hefestos quando se retomam as relações estabelecidas por ele, sua história e seu destino. (CARVALHO-FREITAS, 2007, p. 39).

É neste construto a partir de uma concepção *negativa* da deficiência, que compõem-se logo em seguida a chamada sociedade “de sobrevivência”, que é retratada pela cultura da guerra, onde os próprios filósofos defendem em seus escritos, que criança nascida com deformidade deveria não deveria nem mesmo ser criada (GUGEL, 2007). Já no Império Romano (753 a.C.—476 d.C.) por sua vez, não se diferenciava, onde os próprios instrumentos normativos da época não favoreciam em nada a Pessoa com Deficiência, novamente as crianças dotadas de qualquer patologia ou anomalia reconhecida, legitimava a eliminação das mesmo, conforme verifica-se “existiam leis que autorizavam a morte de crianças imperfeitas, como a Lei das XII Tábuas (451 a. C.) de Roma, cuja Tábua IV, que tratava do pátrio poder, autorizava o filho nascido *monstruoso*¹⁰, ser morto imediatamente” (FEIJÓ; PINHEIRO, 2012, p. 241).

Progressivamente ao chegar na Idade Média (476 d.C.—1500 d.C.), consolida-se a visão religiosa da Igreja Católica pelo termo chamado de *Cristianismo*, esse segmento social por sua vez, conforme Gargetti *et al* (2013, p. 105) tratava “a abordagem ao diferente conforme o grupo, sendo que alguns eram objetos de caridade, outros eram punidos por serem considerados resultantes de possessão demoníaca e outros, ainda, eram mortos”, percebe-se assim que “a pessoa com deficiência era vista como insignificante no contexto da organização social, política e econômica, e a pouca atenção recebida associava-se às crenças religiosas”. Esse período histórico se assemelha até os dias de hoje, onde o sistema econômico dominante – capitalista, não vê valor na pessoa com deficiência por não reconhecê-la como consumidora ou como mão de obra/força para o trabalho, resultando a estes o assistencialismo estatal a frente.

¹⁰ Aqueles que seriam feios, incompletos, vistos como aberrações, expressões comumente utilizadas à época.

Com advento do período da Revolução Industrial (1760 d.C.–1840 d.C.), a partir do *Capital* que era o sistema e o modo de produção à época, faziam da classe operária os detentores da chamada força de trabalho, assim percebe-se que a PCD era considerada como improdutiva e insignificante para o sistema, nem como mão de obra e nem mesmo como público-alvo consumidor, dada sua invisibilidade social junto ao *mercado*. Somente com o passar do tempo, que esse segmento social parte dos “indesejáveis” para de fato construir seu futuro, muito em virtude do avanço científico e das tecnologias assistivas que assim, consolida-se na sociedade o Paradigma da Institucionalização que “caracterizou-se pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições, situadas em localidades distantes de suas famílias” (GARGETTI; MEDEIROS; NUERNBERG, 2013, p. 108).

Adentramos portanto a esfera biomédica até pouco tempo presente no aspecto das pessoas com deficiência, onde desde o período Brasil Colônia (1500 d.C.–1815 d.C.), já notava-se o fato de que essas pessoas eram excluídas da vivência junto ao seio social, ficando invisibilizadas em casas de acolhimentos e medicinais como as Santa Casas, onde Maria Regina Maciel (2000, p. 1) trata em textos seus que “o processo de exclusão social de pessoas com deficiência ou alguma necessidade especial é tão antigo quanto a socialização do homem” (MACIEL, 2000, p. 1), assim vê-se o caráter excludente presente naquela sociedade a época.

Para nosso objeto de estudo, as próprias instituições com fins educacionais já tinham em essência o caráter asilar e de depósito de pessoas, apesar das críticas que o próprio movimento social da PCD promoveu ao longo dos anos, a partir do discurso da autonomia e função no sistema a qual esta adstrito – o capital, nota-se que os interesses do mercado e daqueles diretamente afetados se assemelharam, pois era custoso manter pessoas com deficiência sempre no contexto da assistência social e em caráter de institucionalização (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011), assim incentivando a entrada no mercado de trabalho para transferência da responsabilidade social, bem como para o próprio terceiro setor, contando com OSC’s¹¹ e doações particulares na manutenção dessas unidades.

No caso brasileiro, temos a título exemplificativo que as primeiras vinculações das organizações da sociedade civil que realizaram assistencialmente saúde e educação se deu no Rio Grande do Sul – pela Prestalozzi¹² no ano de 1932, em seguida nessa mesma linha vieram

¹¹ Por força do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil – MROSC (Lei Federal n. 13.019 de 2014), as antigas Organizações Não Governamentais – ONG’s passariam ser chamada de Organizações da Sociedade Civil – OSC’s, conforme apregoa a unificação dessas denominações para entidades do Terceiro Setor.

¹² Prestalozzi: são associações fundadas com inspiração nas ideias do educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827). Disponível em: <https://pestalozzi.org/historia-da-pestalozzi/> Acesso 20 nov. 2021.

as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, no Rio de Janeiro em 1954, entretanto a partir de 1960 percebemos a apropriada e legítima luta pela desinstitucionalização do indivíduo que é dotado de capacidades e direitos, fazendo jus de sua convivência para com todos partindo da integração, onde buscava-se unir as características individuais com as adaptações necessárias que objetivassem serviços que pudessem alcançar a inclusão, surgindo assim o novo Paradigma dos Serviços e não mais da institucionalidade como apregoa Gargetti *et al* (2013, p. 109):

A década de 1960 representa um marco importante na modificação do padrão de relação da sociedade com a pessoa com deficiência. Considerando que o paradigma de institucionalização tinha fracassado na busca da restauração do funcionamento normal do indivíduo, iniciou-se o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização como uma nova tentativa para integrar a pessoa com deficiência na sociedade. Os primeiros usos da palavra desinstitucionalização descreviam os esforços para tirar as pessoas de instituições, colocando-as num sistema o mais próximo possível do considerado como uma vida normal em comunidade. (GARGETTI; MEDEIROS; NUERNBERG, 2013, p. 108).

Assim, podemos dizer de maneira sintetizada que esse grupo social abordado, passaram por grandes transformações acerca de sua interpretação a luz da sociedade conforme o lapso do espaço-tempo estudado, onde a doutrinadora Flávia Piovesan (2022) traz tais definições para definir as fases vivenciadas pelo segmento da Pessoa com Deficiência (em nossas palavras), como sendo a (I) da Intolerância, que via esse público como castigado, pecador ou amaldiçoado; (II) da Invisibilidade, que não reconhecia seus direitos nem muito menos enxergava a existência destes; (III) a Assistencialista, onde a deficiência era tão somente a enfermidade e sua cura; e (IV) a Humanista – e atual, sob o olhar destes como detentores de direitos, visão arraigada pelos Direitos Humanos e suas garantias (*ibidem*, p. 97), como já igualmente abordado em Silva A. C. e Oliveira M. M. (2021, p. 104), que neste diapasão soma aos ensinamentos de mais dois pesquisadores, sendo possível elencar essas correlações, conforme verificado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Correlação das Fases do Segmento da PCD ao Longo da História

QUADRO SINÓPTICO EXPLICATIVO				
Período Histórico	Concepção	Matriz	Ação Social Decorrente	Possibilidades
Idade Antiga (Grécia)	Deficiência associada a um castigo divino ou à virtude de divindades	Subsistência e Sobrevivência	Ações de exclusão ou inclusão social da PCD com vistas a propiciar a <i>manutenção da sociedade</i>	Integração mediante comprovação de contribuição social efetiva, por meio do trabalho

Idade Média	Deficiência enquanto fenômeno espiritual	Sociedade ideal e função instrumental da pessoa	Exclusão Social	Ausência de possibilidade de integração
Idade Moderna	Racionalismo e o afastamento das visões supersticiosas sobre deficiência	Espiritual	Segregação e Caridade	Segregação em instituições de caridade separadas da sociedade ou exposição pública sujeita à compaixão. O sentimento de caridade é o fator determinante dessa matriz
Idade Contemporânea (Até sec. XX)	Modelo biomédico da deficiência	Normalidade	Segregação e Integração	Segregação em instituições hospitalares ou psiquiátricas ou inserção da pessoa com deficiência mediante sua “retificação” e adequação social
Idade Contemporânea (Sec. XXI até atual)	Modelo social da deficiência	Inclusão social	Inclusão das pessoas com deficiência nos diversos espaços sociais	Inclusão das pessoas com deficiência a partir das modificações dos espaços sociais, visando ser acessível a todos

Elaboração a partir de CARVALHO-FREITAS, 2007, p. 60. *apud* VASCONCELLOS, 2019, p. 28.

Importante mencionar que é a partir de 1970 que a luta do movimento das pessoas com deficiência incorpora-se na agenda da própria sociedade civil, tanto no Brasil quanto no mundo, onde no Reino Unido, provém do sociólogo Paul Hunt (que era Pessoa com Deficiência física) o primeiro arcabouço da deficiência através do *aspecto social* – caracterizando-se por associar os valores simbólicos, os sinais corporais a partir da sua relação com o meio, e claro os estigmas neles contidos (GOFFMAN, 2013) e na própria sociedade já presente como um todo.

É em um de seus escritos mais famosos para o jornal inglês *The Guardian*¹³, obteve-se um resultado de grande impacto que desencadeou na primeira organização política sobre deficiência (DINIZ, 2007, p. 13-14), onde diferentemente das demais, essa tinha conotação de enfrentamento social e não mais assistencialista e de serviço, como aqui já abordado. É a partir desse momento, que se modifica o escopo do entendimento propriamente dito que seja ou não

¹³ The Guardian [Origin] HUNT, Paul. *Stigma: The experience of disability*. London; Dublin: G. Chapman, 1966.

deficiência, a partir do seu modelo social e não mais biomédico, tal concepção transfere para o entorno e portanto, para a sociedade a falta de acessibilidade e inclusão, não mais responsabilizando a pessoa com deficiência por suas debilidades ou dificuldades.

A ideia de modificarmos o entendimento do que vem a ser deficiência, é relevante paradigma *sine qua non* para entendimento de todo trabalho que se segue, as premissas que norteiam todo entendimento do Modelo Social de deficiência encontra-se amparado na lógica de que o ser é um social e eminentemente proveniente de sua interação com o meio e suas expressões culturais, assim, se não dermos possibilidades de desenvolver-se é o ambiente que está falho para com essas pessoas, que também podem ser iguais em suas potencialidades.

Após todas essas fases da PCD explicitada, outros ramos da ciência entram em um campo que era até então proficuamente biomédico, assim, conforme orientação da própria Organização Mundial da Saúde – OMS abandonamos cada vez mais habitual e conhecida Classificação Internacional de Doenças – CID (que atualmente encontra-se em sua décima revisão, CID-10¹⁴) para diagnosticar e definir o que vem a ser deficiência. Logo depois passamos para o Classificação das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens – CIDID¹⁵, em 1980 sendo de significativos avanços ainda que “em caráter experimental para propósitos de teste, que incorporava categorias que correspondiam às consequências duradouras das doenças” (DI NUBILA; BUCHALLA, 2008), para por fim, chegar ao virtuoso Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF¹⁶, tendo seus estudos datados desde 1990, mas posto somente em 2001 para o plano da ordem/comunidade internacional.

De certo, ainda não se chegou a um denominador padrão da CIF no Brasil, seja por legislações infraconstitucionais ou até mesmo por instrumentos das portarias específicas das respectivas pastas, mas já traduzidos em língua portuguesa-lusofônica desde 2003¹⁷, é importante instrumental norteador pois a mesma denota os aspectos da patologia em perspectiva do grau de comprometimento desta junto ao indivíduo e conforme sua interação (CHATEAU, 2018). Onde nas palavras de Di Nubila e Buchalla (2008), percebemos toda essa linha de caráter promissor:

A CIF, como uma classificação que se propõe a retratar os aspectos de funcionalidade, incapacidade e saúde das pessoas, o que pode ser entendido como um objetivo geral, adquire um caráter multidisciplinar, com possibilidade de aplicação em todas as culturas e trazendo pela primeira vez a incorporação dos aspectos de contexto. Isto a torna um instrumento bem mais complexo que a CID, o que faz com que exija um maior detalhamento. Entre seus objetivos específicos, está o de oferecer um modelo para a compreensão dos estados de saúde e de condições relacionadas, bem como de

¹⁴ Trazida pela Classificação de Bertillon, de 1893.

¹⁵ Em inglês *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps – ICIDH*.

¹⁶ Em inglês *International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF*.

¹⁷ Disponível em: <http://www.fsp.usp.br/~cbcd> Acesso em 15 nov. 2022.

seus determinantes e efeitos, além de estabelecer uma linguagem comum para a descrição completa da experiência de saúde de um indivíduo, melhorando a comunicação entre as pessoas interessadas e os profissionais da área. (...). (DI NUBILA; BUCHALLA, 2008, *versão online*).

Tal compreensão, aliada da força internacional conhecida pelo seu *soft power*, veio condicionando o Estado brasileiro, muito por instrumento dos seus textos normativos pactuados *interna corporis* mas ratificado pelo Brasil e assimilados em sua ordem jurídica interna, fazendo com que o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146, de julho de 2015)¹⁸ que contou com período razoável de vacância, tamanha suas transformações em meio a sociedade, define-se de uma vez por todas que a avaliação da deficiência em seu território se daria por intermédio de uma avaliação dito como *biopsicossocial*, ou seja, pelo plano da patologia ou doença (a biológica), a sensorial ou mental (sendo portanto, psíquica) e também sua relação com o entorno – conforme o conhecemos hoje (daí a palavra, social) aliada a seu tempo e lugar (DE MARCO, 2014), assim, temos logo em seu Art. 2º, § 1º e § 2º da referida legislação que esta vem conceituar e positivar no ordenamento pátrio o seguinte:

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

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação.

§ 2. O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência.

(BRASIL, 2015).

Nessa linha, percebe-se que ainda carece de mais elemento e instrumentalização adequada para assim parametrizar os entendimentos do quem vem a ser uma Pessoa com Deficiência no Brasil, seus diversos graus e multiplicidades, cabendo a equipe Multidisciplinar como apregoada pelo Estatuto a efetuar a devida avaliação e proceder com o diagnóstico, frisa-se que já existe duas previsões em território nacional para a funcionalidades como já aludimos aqui, mas nenhuma em uso geral ou de maneira alargadamente difundida ainda.

Sendo o primeiro, o IFBr¹⁹, proposto pela Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade – IETS²⁰, passando por modificações pertinente até o chamado IFBrA (inserindo o “A” no final, de *adaptado*) estando em aplicação desde fevereiro no Brasil desde 2014, ainda de maneira

¹⁸ Oficialmente instituída como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI.

¹⁹ IFBr: Índice de Funcionalidade Brasileiro.

²⁰ É uma instituição privada, sem fins lucrativo, destinada a pesquisar, propor e promover, estudos, soluções e discussões sobre desafios e estratégias de desenvolvimento equitativo para o Rio de Janeiro e para o Brasil.

tímida, mas já validado cientificamente inclusive por Universidades brasileiras. Já o segundo, é o ainda em discussão IFBrM (tendo na letra “M”, o significado de *modificado*) no Grupo de Trabalho Interinstitucional – GTI²¹ para definição do Modelo Único de Avaliação Biopsicossocial da Deficiência a ser aplicado como parametrização padrão brasileira.

A ideia do Índice de Funcionalidade Brasileiro é que parta-se do geral ao particular, onde cada PCD componha um nível de pontuação que categorizará seu nível de comprometimento e assim, até mesmo cada setor ou pasta específica possa adaptar o índice geral para melhor atender os objetivos, sem lançar mal das premissas gerais e de universalização para não criar dicotomias e nem mesmo impedir a análise comparativa junto a outros países e organismos internacionais, que utilizem índices similares na obtenção de métricas congêneres.

1.2.1 PACIFICAÇÃO ESTATÍSTICA DOS DADOS BRASILEIROS

É nesse interim, que se encontra a importância da compreensão dos números brasileiros acerca do quantitativo (gerais e específicos) das PCD's em solo brasileiro, mas a última pesquisa voltada a esse público foi em 2010, projetada para serem decenais e realizáveis junto aos Censos Demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, tendo sido o último portanto, uma vez que em 2020 o Censo não ocorreu em virtude do isolamento social necessariamente imposto para contenção da Pandemia do Coronavírus.

De pronto, faz-se preciso mencionar que ainda lá em 2010 o instrumento utilizado para coleta da pesquisa que nos compete neste trabalho – Pessoas com Deficiência, foi por intermédio da Autodeclaração, ou seja, o próprio respondente afirmava ou declarava se tinha ou não alguma limitação e afins, tais números portanto espanta a sociedade brasileira, tendo em nosso país, há época o número total de 45.606.048 milhões de brasileiros eram pessoas com algum tipo de deficiência (seja visual, auditiva, motora e mental/intelectual), de maneira cumulativa ou não e correspondendo assim a 23,9% de toda população no país (IBGE, 2010).

A maior incidência se dá em regiões mais empobrecidas, as deficiências estão intimamente ligadas as condições de higiene, acesso a saúde, alimentação, dentro outros, como verificado a similaridade com os Índices de Desenvolvimento Humano – IDH's, no Brasil por região temos, em ordem de grandeza o Nordeste com 26,63%, logo após o Norte com 23,40%, bem próximo a este o Sudeste com 23,03%, seguido pelo Centro-Oeste com 22,51% e quase idêntico o Sul com seus 22,50%, totalizando assim todo território nacional (IBGE, 2010), assim

²¹ Instituído pelo Decreto Federal n. 10.415, de 6 de julho de 2020.

vemos que a deficiência está atrelada diretamente as condições junto ao meio e percebemos a relevância do poder público no impacto desta ao promover parâmetros existenciais mínimos.

Tais aprofundamentos se estendem também por cada Estado da Federação brasileira, que seguem por ordem de região (do Norte ao Sul), de maneira bem sintética na tabela a seguir:

Tabela 1 – PCD's por Grandes Regiões e Estados da Federação do Brasil (em %)

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA POR ESTADO E REGIÃO DO BRASIL COM PELO MENOS UMA DAS DEFICIÊNCIAS		
Região	Estados da Federação enumerados	Proporção
Norte	(1) Rondônia (2) Acre (3) Amazonas (4) Roraima (5) Pará (6) Amapá (7) Tocantins	(1) 22,11 (2) 22,61 (3) 22,71 (4) 21,26 (5) 23,63 (6) 23,71 (7) 22,22
Nordeste	(8) Maranhão (9) Piauí (10) Ceará (11) Rio Grande do Norte (12) Paraíba (13) Pernambuco (14) Alagoas (15) Sergipe (16) Bahia	(8) 24,97 (9) 27,59 (10) 27,69 (11) 27,86 (12) 27,76 (13) 27,58 (14) 27,54 (15) 25,09 (16) 25,39
Sudeste	(17) Minas Gerais (18) Espírito Santo (19) Rio de Janeiro (20) São Paulo	(17) 22,63 (18) 23,45 (19) 24,40 (20) 22,66
Sul	(21) Paraná (22) Santa Catarina (23) Rio Grande do Sul	(21) 21,86 (22) 21,31 (23) 23,84
Centro-Oeste	(24) Mato Grosso do Sul (25) Mato Grosso (26) Goiás (27) Distrito Federal	(24) 21,51 (25) 22,04 (26) 23,21 (27) 22,34

Elaboração a partir da Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012, p. 11) *apud* (IBGE, 2010).

Quando aprofundamos os números, temos que a grande maioria destes vivem em áreas urbanas, sendo o total de 38.473.702 milhões de PCD's nesses locais e em grandes centros, em detrimento dos outros 7.132.347 que vivem em áreas eminentemente rurais. Onde por classificação e tipo de deficiência, temos maior incidência das categorias visuais, motoras, auditivas e mentais/intelectuais (nessa respectiva ordem), e também se percebe que acomete mais o público feminino (26,5%) do geral de mulheres, que o masculino (21,2%) do geral de homens, sendo, portanto 23,9% a média entre os dois (IBGE, 2010). De maneira mais detalhada, interfaceando a idade, o sexo/gênero e incidência por tipo de deficiência temos:

Tabela 2 – Tipos de Deficiência por Gênero e Faixa Etária no Brasil (em %)

	TIPOS DE DEFICIÊNCIA POR GÊNERO E FAIXA ETÁRIA					
	Ao menos uma ou mais	Visual	Auditiva	Motora	Mental ou Intelectual	Nenhuma Deficiência
Total	23,9	18,8	5,1	7,0	1,4	76,1
Homens	21,2	16,0	5,3	5,3	1,5	78,8
0 a 14	7,3	4,8	1,4	1,0	1,0	92,7
15 a 64	22,2	17,1	4,5	4,5	1,6	77,8
65 ou mais	64,5	47,3	28,2	30,9	2,8	35,4

Mulheres	26,5	21,4	4,9	8,5	1,2	73,5
0 a 14	7,8	5,9	1,3	1,0	0,7	92,2
15 a 64	27,6	23,1	4,0	6,8	1,2	72,4
65 ou mais	70,1	51,7	23,6	44,0	3,0	29,9

Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012, p. 10) *apud* (IBGE, 2010).

Tais números entretanto, foram alvo de grande controvérsia em âmbito nacional, da qual motivou o IBGE reanalisar todos esses dados colhidos e sistematiza-los sob uma nova linha de corte, mais adequado e profícuo internacionalmente, que na *Nota Técnica nº 1 de 2018 – Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington* (IBGE, 2018)²², vale instar que antes da tal retificação, os padrões utilizados em 2010 foram os mesmo para o recenseamento do Censos de 1991 e também de 2000, assim o Brasil não desqualifica os dados mas os reincorpora por uma releitura, perante agora, a linha de corte do *Washington Group – WG*, onde fez despencar dos 190.755.048 milhões de brasileiros totais em 2010, para 12.748.663 milhões de pessoas com deficiência, equivalendo a 6,7% da população total (e não mais 23,9%, como lido anteriormente). Por tipo de deficiência por sua vez, ficou a visual correspondendo 3,4% (era 18,8%), a motora 2,3% (de 7,0%), já a auditiva 1,1 (antes 5,1%) e a mental/intelectual agora ultrapassou até mesmo a auditiva, mesmo permanecendo com seus 1,4% (iguais ao anterior), pois a mudança do instrumento não se aplicava a esse tipo de deficiência (IBGE, 2018).

A nota técnica por sua vez não faz menção aos novos números por sexo/gênero, mas traz os por idade, que podemos contextualiza-los com a *Tabela 2* lida anteriormente, onde tem-se por PCD de 0 a 4 anos a incidência de 2,0% (era 7,5% a média entre homens e mulheres dessa idade), de 15 a 29 anos temos 3,0% (anteriormente 12,9% a média entres ambos os sexo/gênero), de 30 a 39 anos o equivalente 4,2%, de 40 a 59 anos o percentual de 9,7% e com 60 anos ou mais o quantitativo de 23,5% (IBGE, 2018), não mencionando os percentuais anteriores de todas as idades entre os trinta até os sessenta ou mais, por não se tratar de período escolar obrigatório, como perpassa o objeto deste estudo.

Vale mencionar todos esses dados não são precisos, se avaliados comparativamente com as Pesquisas Nacionais em Saúde também divulgadas pelo IBGE mas vinculadas ao Ministério da Saúde – MS, para com os números em Educação, que são ordinariamente trazidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP que por sua vez é vinculado ao Ministério da Educação – MEC. Ainda retomando toda lastimável

²² Conforme em inglês *Washington Group. The Measurement of Disability Recommendations for the 2010 Round of Censuses, 2011.*

controvérsia cometida pelo IBGE, permanecendo em silêncio por oito anos, o mesmo é categórico ao afirmar na aludida nota técnica, que os dados colhidos coexistem e são válidos:

Por fim, destacamos que não se trata de uma correção dos números que foram divulgados. A presente nota técnica restringe-se ao aspecto analítico dos resultados, preservando integralmente a metodologia adotada pelo Censo Demográfico de 2010, o que se faz em acordo com as recomendações internacionais para o tema pessoas com deficiência, que estão em harmonia, inclusive, com o Estatuto das Pessoas com Deficiência, instituído pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (IBGE, 2018, p. 7).

É por essa expressa assertiva, que não desprezamos os dados colhidos em 2010 (último Censo específico, voltado às PCD's), quem em documentos oficiais ainda trazem números que aqui interessa diretamente a temática, ainda sem observar os números próprios divulgados pelo MEC que se farão presente em momento oportuno, mas a então Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SNPDP, vinculada a época a chamada Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH-PR, traz com base nesse recenseamento, o grau de escolaridade completa desse segmento por região do país:

Tabela 3 – PCD's com 15 Anos(ou +) por Nível de Instrução/Escolarização (em %)

PESSOAS COM 15 ANOS OU MAIS DE IDADE COM PELO MENOS UMA DAS DEFICIÊNCIAS, POR NÍVEL DE INSTRUÇÃO					
Grandes Regiões no Brasil	Sem instrução e Fundamental incompleto	Fundamental completo e Médio incompleto	Médio completo e Superior incompleto	Superior completo	Não determinado
Norte	61,9	14,0	18,4	5,4	0,4
Nordeste	67,7	12,3	15,7	4,0	0,3
Sudeste	56,2	15,5	19,4	8,5	0,5
Sul	62,6	14,4	16,0	6,8	0,2
Centro-Oeste	58,4	14,3	18,7	8,2	0,4

Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012, p. 18) *apud* (IBGE, 2010).

Assim, se tinha como média nacional, para aquele Censo que a grande maioria, especificamente 61,1% das PCD's não tinham nenhuma instrução e/ou ensino fundamental incompleto, enquanto 14,2% com ensino fundamental completo e/ou médio incompleto, já 17,7% tinham ensino médio completo e/ou superior incompleto e somente 6,7% com nível superior completo tinha algum tipo de deficiência (IBGE, 2010), demonstrando o quanto a escolaridade da pessoa com deficiência ainda pode e até mesmo precisa avançar.

Infelizmente a dita “pacificação” alcançada no título dessa seção dissertativa não foi possível, talvez precisemos aguardar o Censo de 2022 ser divulgado para termos com mais propriedade, os números e quantitativos que permeiam a sociedade brasileira para esse público de pessoas com deficiência – por Estados e regiões do país, a fim de posteriormente ser contrastado por escolarização e tantos outros fatores para compreensão do fenômeno social.

1.2.2 SUA DECLARAÇÃO DE HIPERVULNERABILIDADE SOCIAL

Importante instar que esse público, ainda que não saibamos o percentual exato destes em território nacional, mas é de significativa relevância, visto que os próprios 6,7% aludidos pelo IBGE (2018), fazem *jus* a todas as políticas de inclusão que combatam as desigualdades impostas, seja pelas forças da natureza, seja pelos determinantes sociais em voga, assimilando assim os ideários mais longínquos de justiça, que desde Aristóteles (1997, p. 228) já coaduna acertadamente o pilar da justiça de tratar os desiguais na medida de suas desigualdades, temos:

Pensa-se, por exemplo, que justiça é igualdade – e de fato é, embora não o seja para todos, mas somente para aqueles que são iguais entre si; também se pensa que a desigualdade pode ser justa, e de fato pode, embora não para todos, mas somente para aqueles que são desiguais entre si... Para pessoas iguais o honroso e justo consiste em ter a parte que lhes cabe, pois nisto consistem a igualdade e a identificação entre pessoas; dar, porém, o desigual a iguais, e o que não é idêntico a pessoas identificadas entre si, é contra a natureza, e nada contrário à natureza é bom. (ARISTÓTELES, 1997, p. 228).

A pessoa com deficiência portanto, preleciona toda proteção e oportunização do exercício de sua cidadania em igualdade com as demais pessoas, é nesse interim que a Constituição Cidadã (de 1988) já preleciona que esse segmento da sociedade tem os Direitos obtidos pelo Art. 5º, *caput* “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes” (BRASIL, 1988), mas em nada lhes implica toda e qualquer garantia em especial onde nas palavras de Boaventura de Sousa Santos (1999, p. 63) “temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza” para que assim, almeje a igualdade material e não somente formal”.

Ainda nesse óbice, o Art. 24. da CRFB ao tratar da competência concorrente acerca da União, Estados e Municípios, prolata em seu inciso XIV a manifesta observância da “Proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1988), para além de outros momentos da qual a PCD é citada na Constituição Federal vigente, nos capítulos dos Direitos Sociais e de muitos outros do Título VIII, da Ordem Social, que lhes garante paradigmas existenciais mínimos, não permitindo a exclusão em meio nossa sociedade, público ou privada.

Tal contexto, garante as PCD's seu caráter de minoria e *contra legem*, que para bem exercer o princípio da dignidade da pessoa humana, ressalta que o mesmo é constatado em todo plano constitucional da CRFB, se tornando mola mestra enraizante de todo nosso ordenamento

jurídico pátrio (MENDES; BRANCO, 2021), assimilando que desde Platão²³ a efetiva igualdade se faz nos meios de exerce-la , pois só assim “defendeu ele, na República, a igualdade de oportunidades (...) que se dessem chances às crianças virtuosas e talentosas para ultrapassarem as desigualdades sociais” (HELVESLEY, 2004, p. 1).

O Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, como tido na Constituição de 1988, é de fundamental importância e tamanha é sua força no ordenamento jurídico que nas palavras de Igon Sarlet *et al* (2022, p. 119), verificamos que o profícuo alargamento dessa compressão a luz do plano jurídico, se dá inclusive por forte influência do Neoconstitucionalismo²⁴:

Nessa perspectiva, tal a expansão e a trajetória vitoriosa da dignidade humana no âmbito da gramática jurídico-constitucional contemporânea, que chegou ao ponto de afirmar que “o Estado Constitucional Democrático da atualidade é um Estado de abertura constitucional radicado no princípio da dignidade do ser humano”. Tal abertura, mas também e de certo modo o “diálogo” propiciado pelo amplo reconhecimento da dignidade como princípio jurídico fundamental, guarda relação com a expansão universal de uma verdadeira “crença” na dignidade da pessoa humana que, por sua vez, também pode ser vinculada aos efeitos positivos de uma globalização jurídica (SARLET; MARINONI; MITIDIERO, 2022, p. 119).

Tamanha essa influência, que o próprio Poder Judiciário já reconheceu inúmeras vezes seu caráter de especificidades voltado as pessoas com deficiência, inclusive no âmbito apropriadamente consumeristas, mas em análise sistêmica neste trabalho, em Recurso Especial – REsp nº 931513/RS o Superior Tribunal de Justiça – STJ já prolata a condição de *hipervulnerabilidade* que acomete a PCD em terras brasileira, assim, durante seu voto, o Min. Herman Benjamin (STJ) ressalta que “a categoria ético-política, e também jurídica, dos sujeitos vulneráveis inclui um subgrupo de sujeitos hipervulneráveis, entre os quais se destacam, por razões óbvias, as pessoas com deficiência física, sensorial ou mental”, assim continua “É dever de todos salvaguardar, da forma mais completa e eficaz possível, os interesses e direitos das pessoas com deficiência, não sendo à toa que o legislador refere-se a uma "obrigação nacional a cargo do Poder Público e da sociedade", complementarmente aduz que “(...) o juiz precisa ficar atento ao comando do legislador quanto à finalidade maior da lei-quadro, ou seja, assegurar "o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, e sua efetiva integração social" (STJ, 2010).

No referido voto, o Min. Herman ainda trata de uma segunda esfera pertinente ao judiciário nesse tocante, sendo está “na esfera hermenêutica, traduz-se no mandamento de atribuir à norma que requer interpretação ou integração o sentido que melhor e mais largamente

²³ Platão: grande filósofo ateniense (428a.C.–348a.C.), do período clássico da Grécia Antiga.

²⁴ Neoconstitucionalismo: movimento surgido em meados do século XX, que visa a revalorização do direito constitucional, através do papel central da constituição frente todo demais sistema jurídico.

ampare os direitos e interesses das pessoas com deficiência”, reafirmando que na aplicação do Direito “devem ser considerados "os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito e dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito" (STJ, 2010), assim conclui:

EMENTA: PROCESSUAL CIVIL E ADMINISTRATIVO. AÇÃO CIVIL PÚBLICA. PROTEÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA, MENTAL OU SENSORIAL. SUJEITOS HIPERVULNERÁVEIS. (...).

(...)

10. Ao se proteger o hipervulnerável, a rigor quem verdadeiramente acaba beneficiada é a própria sociedade, porquanto espera o respeito ao pacto coletivo de inclusão social imperativa, que lhe é caro, não por sua faceta patrimonial, mas precisamente por abraçar a dimensão intangível e humanista dos princípios da dignidade da pessoa humana e da solidariedade. Assegurar a inclusão judicial (isto é, reconhecer a legitimação para agir) dessas pessoas hipervulneráveis, inclusive dos sujeitos intermediários a quem incumbe representá-las, corresponde a não deixar nenhuma ao relento da Justiça por falta de porta-voz de seus direitos ofendidos.

(...)

12. A possibilidade, retórica ou real, de gestão individualizada desses direitos (até o extremo dramático de o sujeito, in concreto, nada reclamar) não os transforma de indisponíveis (porque juridicamente irrenunciáveis in abstracto) em disponíveis e de indivisíveis em divisíveis, com nome e sobrenome. Será um equívoco pretender lê-los a partir da cartilha da autonomia privada ou do *ius dispositivum*, pois a ninguém é dado abrir mão da sua dignidade como ser humano, o que equivaleria, por presunção absoluta, a maltratar a dignidade de todos, indistintamente.

(...)

(STJ-REsp: 935.513/RS, Relator: Min. Carlos Fernando Mathias (Data de Julgamento 25/11/2009, S1-Primeira Seção, Data de Publicação DJe 27/09/2010). *Grifos nossos*.

Ainda nesse interim, o Ministro destacou em outro julgamento anterior a este, que “ao Estado Social, importam não apenas os vulneráveis, mas sobretudo os hipervulneráveis (...)” (STJ, 2009) em sede de REsp nº 586.316/MG, o mesmo corrobora em seu voto:

EMENTA: DIREITO DO CONSUMIDOR. ADMINISTRATIVO. NORMAS DE PROTEÇÃO E DEFESA DO CONSUMIDOR. ORDEM PÚBLICA E INTERESSE SOCIAL. PRINCÍPIO DA VULNERABILIDADE DO CONSUMIDOR. (...).

(...)

“Os Hipervulneráveis são esses que, exatamente por serem minoritários e amiúde discriminados ou ignorados, (...). Ser diferente ou minoria, por doença ou qualquer outra razão, não é ser menos consumidor, nem menos cidadão, tampouco merecer direitos de segunda classe ou proteção apenas retórica do legislador”.

(...)

(STJ-REsp: 586316/MG, Relator: Ministro Herman Benjamin (Data de Julgamento 17/04/2007, T2-Segunda Turma, Data de Publicação DJe 19/03/2009). *Grifos nossos*.

Uma vez reconhecida que essa parcela da população requer Direitos e mais que isso, concretizações específicas na implementação e aplicação de suas políticas públicas, seja por qualquer órgão do Estado, sendo este o propiciador do Bem-Estar Social, ou *Welfare State* – em inglês, como conhecido contemporaneamente, fruto de um pacto social que garante condições de convivência em equilíbrio, fraternidade e humanidade. A discriminação positiva (HELVESLEY, 2004) portanto, nada mais faz que garantir a essas pessoas, que suas diferenças

sejam reconhecidas e principalmente, pormenorizada com todos os instrumentos possíveis na aplicação de suas garantias frente o Estado moderno e humanista, dando-lhes instrumentos para exercer em plenitude suas características.

De maneira diametralmente oposta, os críticos dessa visão mais filosófica acerca do humano e portanto, de suas desigualdades, respaldam-se que as discriminações positivas não visam corrigir ou aperfeiçoar as camadas e estratificações da sociedade, entretanto vemos que no tocante as PCD's isso resta pormenorizado, visto que não se nega quanto as patologias a evidente necessidades de isonomia, para o exercício de sua cidadania em comparação de igualdade para com as demais pessoas, portanto ressalta-se que isso não lhes garante mais Direitos que outrem, pois temos que “a discriminação tem de ser razoável, não podendo prejudicar desproporcionalmente os discriminados desfavoravelmente ou beneficiar desproporcionalmente os discriminados favoravelmente” (ROTHENBURG, 2008, p. 7).

Agora inspirados pelas leituras que trazem o ideário dos sujeitos de direitos na sociedade contemporânea, visto a multiplicação destes Direitos e suas inerentes responsabilidades adquiridas conjuntamente a estes, temos esse conceito proveniente dos próprios Direitos Sociais ao longo da história, que nas palavras de Norberto Bobbio (2004, p. 66) “na atribuição dos direitos sociais, não se pode deixar de levar em conta as diferenças específicas, que são relevantes para distinguir um indivíduo do outro, ou melhor, um grupo de indivíduos de outro grupo” continua o autor explicando “já que certas condições pessoais ou sociais são relevantes precisamente na atribuição desses direitos” conclui que “com relação a instrução, são relevantes diferenças entre crianças normais e crianças que não são normais” (BOBBIO, 2004, p. 66).

Portanto, com os avanços dos diplomas legais provenientes da legislação internacional da PCD conferiu grande caráter de protagonismo e oportunização ao segmento, não mais proteção e tutela como tidos anteriormente em outras fases históricas, assim, o termo sujeitos de direitos historicamente é correlacionado com o termo pessoa, onde para Hans Kelsen (2006, p. 191) temos que “pessoa é o homem enquanto sujeito de direitos e deveres”, onde no aspecto da deficiência seria uma condição do indivíduo que tem conhecimento de suas garantias, mas também de suas responsabilidades, dado seu caráter alargado, esses ensinamentos dizem “respeito não só a uma determinada ordem jurídico-política de um país, de um Estado, no qual uma Constituição define e garante que é cidadão, que direitos e deveres ele terá” (SOARES, 2013, p. 41). É somente nessa progressão, a de avanço das políticas públicas e do ramo jurídico à luz dos Direitos Humanos como um todo, que propiciou inequivocamente todas as transformações sociais da PCD, inclusive com a modificação por completa dos critérios de capacidade civil no Brasil, por instrumento de atender todas as pessoa com deficiência,

tornando-os capazes (FARIAS; CUNHA; PINTO, 2016) e tal assertiva nos interessa, pois ao doutrinador e aplicador do Direito importa analisar suas aspirações e as condições destas:

A pergunta sobre como esse sujeito toma decisões – em última instância, quem ele é – interessa aos juristas sob diversos pontos de vista. Imputabilidade e inimputabilidade, capacidade e incapacidade, deliberação e intuição são conceitos juridicamente relevantes e que se referem a estados mentais, intenções, processos cognitivos, em suma, o que se passa em nossas cabeças quando tomamos uma decisão. (CANTISANO, 2014, p. 132).

Então o próprio Código Civil – CC (Lei Federal nº 10.406, de 2002) vigente conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência – EPD (Lei Federal 13.146, de 2015) estabelece a PCD como plenamente capaz, onde no Art. 1 “toda pessoa é capaz de direitos e deveres na ordem civil” e Art. 2 “a personalidade civil da pessoa começa do nascimento com vida; mas a lei põe a salvo, desde a concepção, os direitos do nascituro” (BRASIL, 2002), sendo somente os menores de dezesseis anos de idade aqueles quais sejam absolutamente incapazes (conforme o Art. 3 do CC) e os incapazes relativamente sendo somente os que não puderem por algum motivo exprimir sua vontade (expresso no Art. 4, III do CC), mudanças estas propiciadas pelo EPD (BRASIL, 2015), que reformulou toda teoria da capacidade e garantiu dignidade em caráter *erga omnes* a todas as pessoa com deficiência em solo brasileiro.

Para tanto, os normativos infraconstitucionais assimilam o principio da dignidade da pessoa humana como conferida pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) não mais no plano passivo de seus detentores (quais sejam, todas as pessoas), mas por sujeitos com deficiência, temos essa categoria lógico-dogmática, como aqueles indivíduos dotados de capacidades intersubjetivas, conforme os meios atuais de as exercerem e/ou se expressarem, são pessoas para além do plano jurídico constitucional na figura de seus direitos serem dádivas do constituinte, mas fruto de um reconhecimento histórico e social, são aqueles que sabem que os detém (seus Direitos), o que se aplica, portanto, a todos os educando com deficiência que muitas vezes precisam fazer valer seu Direito (sob à luz da igualdade de oportunidade, por conseguinte) de adentrar as salas de aulas comuns (ou convencionais) e regulares de ensino/aprendizagem.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO E OS DH'S

Retrospectivamente, o atendimento educacional das pessoas com deficiência se fundamenta no Estado brasileiro por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei Federal nº 4.024 de 1961 que previa “timidamente” o direito educacional dos excepcionais, como eram chamados a época, mas é uma década depois, que a Lei Federal nº 5.692 de 1971 altera a LDBEN²⁵ e confere o “tratamento especial” aos educandos com deficiência, entretanto sem propiciar no sistema de ensino a organização necessária para o atingimento deste tratamento (BRASIL, 2008). Dois anos após, em 1973 é criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP que seria responsável por toda gerência da Educação Especial junto ao MEC no Brasil, sendo voltada suas ações as pessoas com deficiência e as pessoas com superdotação (BRASIL, 2008), assim tem-se a visão do Estado sobre a Educação Especial, visa incorporar aqueles que estão abaixo ou acima da média de uma sala de aula comum e “regular”, onde o conhecimento precisa ser transmitido em massa.

2.1 Marcos Legais norteadores da Inclusão Educacional de PCD's

Porém, seria bem mais próximo ao final do século XX, concomitantemente com retomada Democrática do país que temos a educação inclusiva como a conhecemos, onde os direitos das pessoas com deficiência são colocados no próprio ordenamento constitucional, através da Constituição Federal de 1988, que já traça em seus objetivos fundamentais, mediante Art. 3, inciso IV o de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e também o da igualdade, esculpido em seu Art. 5, *caput* ao afirmar que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país (...)” (BRASIL, 1988).

O Direito à Educação por sua vez, está esculpido como um direito social, por força de seu Art. 6 da CRFB, que diz “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988) e vai ser detalhado somente no *Título III, Capítulo III, Seção I – Da Educação* que acerca da Educação Inclusive nos compete mencionar o disposto em seus Artigos 205 e 206, inciso I:

²⁵ Ambas já revogadas pela Lei Federal n. 9.394, de 1996 ao estabelecer a nova (atual) LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que veremos mais a frente.

Art. 205. 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;

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

(...)

(BRASIL, 1988). *Grifos nossos*.

Já o Artigo 208, inciso III (e V) da Constituição preleciona que essa igualdade de condições ditas anteriormente se garante através de um dever do Estado, por intermédio da oferta do atendimento educacional especializado obtido *preferencialmente* pela rede regular:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
(...)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

(...)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

(...)

§1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

(BRASIL, 1988). *Grifos nossos*.

É certo que os Direitos trazidos pela Carta magna só foram possíveis mediante ideais trazidos na própria Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (1948), que já previa em seu Art. 1 que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade” e em seu Art. 2 que “I. toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie (...), origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (ONU, 1948) e nos tópicos sobre direitos sociais (contido no Art. 22) e mais especificamente ainda os direitos à educação, instrução e/ou formação (como no Art. 26) ambos da própria DUDH, conforme vemos *in verbis*:

Art. 22. Toda a pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social; e pode legitimamente exigir a satisfação dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis, graças ao esforço nacional e à cooperação internacional, de harmonia com a organização e os recursos de cada país.

Art. 26. I. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. II. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a

manutenção da paz. III. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos. (ONU, 1948).

A década de 1990 é a de basilar importância para a educação inclusiva, pois é nesta que ocorrem a confecção dos diplomas da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), que visa logo em seu *Art. 3 – Universalizar o Acesso à Educação e Promover a Equidade* conforme temos que:

I. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. II. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. III. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. IV. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. V. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. 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. (UNICEF-ONU, 1990).

Que logo em seguida, em 1994 é chegada a tão profícua *Declaração de Salamanca – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* (UNESCO; MEC-Espanha, 1994), figurando como principal diploma normativo internacional e de Direitos Humanos sobre a temática, pois estabelecia normas programáticas e não somente generalistas, no plano filosófico do jusnaturalismo²⁶. E assim, traça dois pilares substanciais a temática, conforme descritos nos itens 2 e 3 da declaração, que aqui abaixo consta transcritos:

(...)

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos (...) recomendações governo e organizações sejam guiados:

2. Acreditamos e Proclamamos que: • toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos;

²⁶ Jusnaturalismo: conhecido como direito natural, ou seja, todos os princípios, normas e direitos que se têm como ideia universal e imutável de justiça e independente da vontade humana e/ou localidade.

além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles: • atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. • adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma. • desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva. • estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais. • encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais. • invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva. • garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.

(...)

(UNESCO; MEC-Espanha, 1994). *Grifos nossos*.

É neste ano portanto, que é veiculada a Política Nacional de Educação Especial – PNEE, formulada ainda no ano anterior, a mesma não conseguiu acolher todo arcabouço inspiracional dos *corpus documentaes* internacionais, assim restou prejudicada em diversos pontos, mas de fundamental relevância pois seria aperfeiçoada ao longo dos anos, onde em 2008 ao ser redesenhada pelo Ministério da Educação – MEC cujo título foi complementado como Política Nacional de Educação Especial *na Perspectiva da Educação Inclusiva* – PNEEPEI²⁷, ao se referir a antiga PNEE (ainda de 1994) o relatório afirma:

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que 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” (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial. (BRASIL, 2008, p. 3)

Pouco tempo depois, é chegada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), conforme a Lei Federal nº 9.394 de 1996, que traz no *Capítulo V – Da Educação Especial* (contido no Título V) em seu Art. 58 *caput* o que se entende por educação especial e no § 2 é categórico ao afirmar que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou

²⁷ Elaborada pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555 de 2007 e prorrogada pela Portaria n. 948 de 2007, entregue ao Ministério da Educação – MEC em janeiro de 2008.

serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996). Continuando, o Art. 59 proclama que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:²⁸

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)

O Art. 59-A trata do cadastro nacional de alunos com altas habilidades (ou superdotação), conforme sua redação foi dada pela Lei Federal nº 13.234, de 2015 específica na implementação deste cadastro, em seu Art. 60 *caput* e parágrafo único²⁵, trata da parceria com privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (como as APAE's e Pretalozzi's já citadas) e por fim, o Art. 60-A (e 60-B) versa sobre a educação bilíngue de surdos (acrescenta o Capítulo V-A²⁹ na LDB). Ainda neste aspecto, a PNEEPEI (2008, p. 3) diz que “(...) a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V, LDB)”, mas também ressalta que as “(...) oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37, LDB)” (BRASIL, 2008, p. 3).

Em 1999 até o ano de 2001 ocorre ainda instrumentos muito importantes, a regulamentação da Lei Federal nº 7.853 de 1989 (pelo Decreto Federal nº 3.298 de 1999) que formulava a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, colocando assim a Educação Especial como uma modalidade eminentemente transversal, como prevê seu Art. 2, inciso I ao dispor sobre área de educação (itens de a até f) diz:

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

²⁸ Somente a terminologia, foi aperfeiçoada proveniente da Lei Federal n. 12.796, de 2013.

²⁹ Que foi instituído e deu toda sua redação, por instrumento da Lei Federal n. 14.191, de 2021.

I - na área da educação:

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

(...)

(BRASIL, 1989). *Grifos nossos*.

De maneira concomitante a este processo de mudanças que acarretam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, especificamente na Educação Básica, está exitoso Art. 2, como disposto na Resolução nº 2 de 2001 do Conselho Nacional de Educação – CNE (da Câmara de Educação Básica – CEB) diz “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001). Sobre a referida resolução, o PNEEPEI de 2008 completa afirmando que neste artigo que se dá o aspecto complementar e/ou suplementar, referenciado hoje como Atendimento Educacional Especializado – AEE em seus diversos níveis e modalidades de classe, não deveria visar a substituição do ensino regular na classe comum:

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2. (BRASIL, 2008, p. 3).

Percebe-se aqui, que o AEE é resultado do resquício biomédico do enfretamento conceitual acerca da deficiência, onde trocar a convivência e portanto, a integração da PCD no ambiente escolar diverso, é retornar ao modelo derrocado de como lidamos e compreendemos a deficiência contemporaneamente (conforme vimos nas fases históricas supracitadas), mas deixa-lo de maneira complementar(residual) é privilegiar o estudante com deficiência em sua comunidade local, sem perder os ganhos a serem alcançados por aspectos multidisciplinares de diversas ordens: como terapias, metodologias específicas/próprias e tecnologias assistivas.

No final do século e início do outro portanto, temos por fim neste nosso retrospecto os diplomas legais do Plano Nacional de Educação – PNE (disposto pela Lei Federal nº 10.172,

de 2001), que já apontava para o profundo déficit nas matrículas de alunos PCD nas referidas classes comuns de ensino regular (não especiais), bem como a precária formação docente e até mesmo a falta de acessibilidade nos espaços físicos do AEE à época (BRASIL, 2008), é por intermédio da Convenção da Guatemala (1999) que vem a ser promulgada pelo Decreto Federal nº 3.956 de 2001 e novamente, reafirmar que as PCD's têm por óbvio os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, caracterizando assim discriminação (com base na deficiência) qualquer diferenciação ou exclusão, que possa impedir ou anular o exercício de sua cidadania, ao se referir a este diploma a PNEEPEI (formulada em 2008) ressalta a “importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização” (BRASIL, 2008, p. 3).

Neste diapasão, que se encontra a Resolução nº 1 de 2002 do Conselho Nacional de Educação – CNE (do seu Conselho Pleno – CP) ao prever o caráter inclusivo da educação especial, as Instituições de Ensino Superior – IES deveria colocar em seus componentes curriculares a formação docente que estivesse atenta a diversidade humana, contemplando assim os conhecimentos acerca das especificidades dos alunos com deficiência e/ou altas habilidades (superdotação) (BRASIL, 2008), assim, os próximos anos portanto foram alvo de políticas públicas educacionais voltadas a categorias específicas de deficiência e não somente de caráter geral dos educando PCD, o que reputamos importante mas aqui não colacionamos por não se aplicar diretamente a todos como é a proposta do presente estudo.

Se dá somente em 2008 entretanto, a política pública mais efetiva a ser elabora sobre o assunto, com a implementação “na Perspectiva da Educação Inclusiva” o PNEE (1994) passaria a se chamar PNEEPEI (2008) como já tratamos anteriormente, sem poder negar a importância da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD, aprovada pela ONU ainda no ano de 2006 (da qual o Brasil é país signatário desde 2007, mas tendo promulgado internamente em 2009), que no seu Art. 24 prevê sobre Educação o seguinte:

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 braile, 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, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

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 braile, 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).

É neste ano de 2006, que Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO conjuntamente com o Estado brasileiro³⁰, lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, objetivando ações afirmativas junto a curricularização da educação básica e necessário enfrentamento do acesso/permanência da PCD no ensino superior, culminando no ano seguinte, com lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007) implementado pelo Decreto Federal nº 6.094 de 2007. E no ano posterior, o importante Decreto Federal nº 6.571 de 2008, formulador do Atendimento Educacional Especializado – AEE (hoje já revogado em 2011), visava eixos atinentes a formação de professores da educação especial, a implementação das conhecidas salas (de aula) de recursos multifuncionais, acessibilidade espacial/estrutural das escolas, e por fim, com o estabelecido em suas diretrizes, temos o Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2008). Este compromisso, estaria previsto no referido Decreto supracitado e assim, logo em seu Art. 1

³⁰ Com a antigamente chamada Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, com o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça do Brasil.

e 2, incisos IX e XIV (adstritos ao *Capítulo I – Do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*) temos o seguinte disposto sobre educação especial:

Art. 1. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

Art. 2. A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

(...)

IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;

(...)

XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

(...)

(BRASIL, 2007). *Grifos nossos.*

Passando assim, a consubstanciar as matrículas de PCD's mediante monitoramento dos alunos que tinham Benefício de Prestação Continuada – BPC (pagos pelo Instituto Nacional do Seguro Social – INSS) à época, mas não se encontravam inscritos em nenhuma unidade de escola pública, descumprindo assim as disposições do próprio Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), conferido pela Lei Federal nº 8.069 desde 1990, que em seu Art. 55 é categórico ao afirmar que “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990), propiciando o denominado Programa BPC na Escola, que foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 18 de 2007³¹.

2.2 Aspectos Introdutórios de Um Problema Histórico Identificável

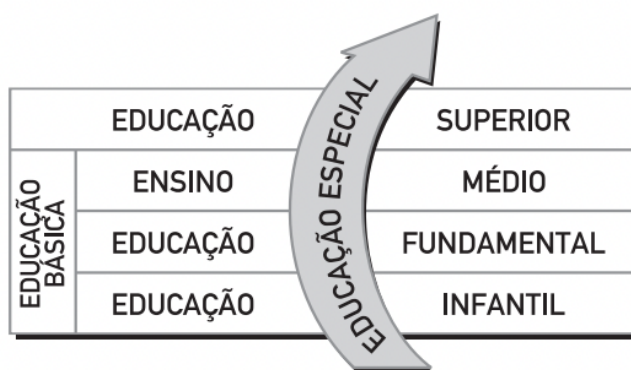
É a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, já abordada, que confere o quem vem a ser a *educação básica* (dentro do Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar), diferenciando-a assim, da *educação superior*, sendo a primeira disposta em seu Art. 4, inciso I³², como se verifica “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio” (BRASIL, 1996), sobre a pré-escola, chamaremos de educação infantil e pelo disposto da legislação, a educação superior é entendida como facultativa (ou não obrigatória).

³¹ E complementada com novos procedimentos de adesão pela Portaria Normativa n. 1.205 de 2011.

³² Mediante sua redação foi modificada por advento da Lei Federal n. 12.796 de 2013.

Já o Atendimento Educacional Especializado – AEE é colocado logo no inciso III do mesmo Art. 4, como “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996), assim temos a compreensão que toda política pública alvo da *Educação Especial* se dá de maneira transversalizada e inerentemente a este, o AEE também, perpassa todo pilar educacional, por todos os níveis (e classes) de ensino, como de fácil cognição na figura abaixo:

Figura 1 – Educação Especial na Educação Básica e Superior



Fonte: Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva. (BRASIL/MEC/SEESP, 2003, p. 4)

Ainda na edição deste Art. 4, nos incisos IV e VII encontram-se a Educação de Jovens e Adultos – EJA, da qual a Pessoa com Deficiência poderia fazer uso, mas como em seu inciso V afirma “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1996), é lícito as PCD’s continuarem em ambientes educacionais independentemente da idade, conforme suas habilidades possam ser continuamente exploradas e aperfeiçoadas, através de todos os meios e recursos disponíveis para tanto.

Neste diapasão, está configurado o problema histórico como abordado no título desta seção, se o objetivo da política pública em 2008 era incluir – na mais pura acepção da palavra, todo segmento de pessoas com deficiência no ensino universal e público (primordialmente), como qualquer deva ser, para quaisquer outras crianças brasileiras (Art. 55 do ECA, ora citado) e conforme os ditames da Constituição Cidadã (CRFB 1988), está inserção no sistema educativo traria mudanças significativas em nossa sociedade, onde veremos que dali em diante, a educação regular através da sala de aula comum (ou convencional) seria o “grande” local de convivência social da pessoa com (e sem) deficiência nos últimos anos no Brasil.

De tão profícua a política pública mencionada, começa a se perceber a forte crescente das matrículas de educandos com deficiência no sistema regulares de ensino, figurando

concomitantemente com a queda vertiginosa destas inscrições junto as escolas e/ou salas de aulas especiais (afastando-se acertadamente ainda mais do modelo biomédico e hospitalocêntrico³³, como abordado), temos os números trazidos pela série histórica dos Censos Escolares da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (vinculado ao MEC) de 2009 (ano posterior a PNEEPEI) a 2019 (para não captar os dados afetos pelo período pandêmico) tem-se o aumento em dez anos, de 60,5% que eram público alvo da educação básica com deficiência e se encontravam nas salas regulares (comuns), para o quantitativo expressivo de 87,2% deste público em 2019 (INEP/MEC, 2009-2019), denotando um aumento exponencial de 181% da presença PCD em escolas “normais”.

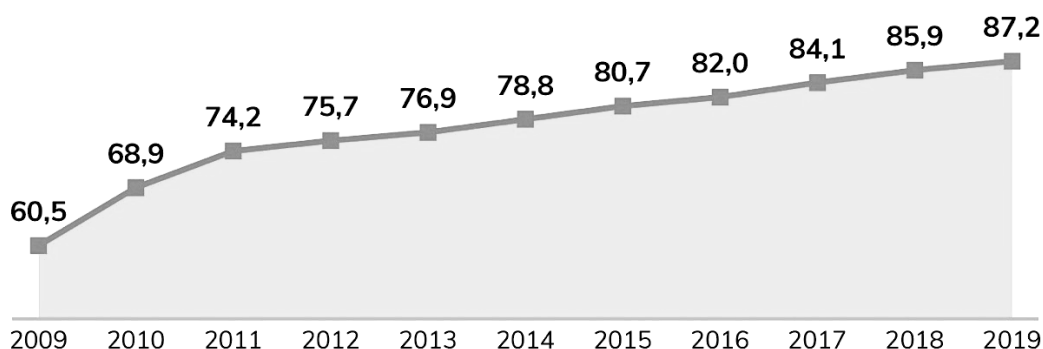
O Brasil passaria em números absolutos, de 387 mil alunos público alvo da educação básica com alguma deficiência ou altas habilidades (com idade de 4 a 17 anos) em 2009, para 1 milhão e 91 mil educandos nesta mesma categoria em 2019 (INEP/MEC, 2009-2019), enquanto as escolas/salas de aula especiais (ou exclusivas) é acarretada pela grande redução das suas 253 mil matrículas em números absolutos no ano de 2009, para as 167 mil matrículas registradas no ano de 2019 (INEP/MEC, 2009-2019), configurando assim uma queda de -33%.

É possível se verificar, ano a ano dessa série histórica, os profundos e exitosos avanços que o segmento da PCD obteve ao longo dos últimos anos em solo pátrio, muito graças aos instrumentos norteadores e normativos dos organismos internacionais, que provocaram o Brasil na realização de mudanças efetivas, onde do total 1 milhão e 251 mil educandos público alvo da educação especial matriculados na educação básica em 2019, estavam o correspondente a 87,2% (1 milhão e 91 mil) em ambientes escolares comuns/regulares e o restante, os 12,8% (167 mil) apenas destes educandos permaneceram locais educacionais exclusivos/especiais (INEP/MEC, 2009-2019).

Conforme os anos, percebe-se então a marca histórica, onde aqui se expressa em porcentagem, relativa à sala de aula comum regulares temos 2009 (60,5% destes, público alvo da educação especial da educação básica), em 2010 (68,9%), em 2011(74,2%), em 2012 (75,7%), já para 2013 (76,9%), no ano seguinte 2014 (78,8%), em 2015 (80,7%), em 2016 (82,0%), relativo a 2017 (84,1%), a 2018 (85,9%) e por fim, 2019 (87,2% do total referido anteriormente) (INEP/MEC, 2009-2019), vimos assim, que em nenhum ano houve retraimento ou queda nas matrículas brasileiras de alunos com deficiência em salas de aulas comuns/regulares, conforme segue a baixo no gráfico, facilitando a compreensão supracitada:

³³ Hospitalocêntrico: visão estigmatizadora que visava apenas cuidados da saúde, remediações próprias e específicas para doenças instalada, como própria dos ambientes hospitalares.

Gráfico 1 – Percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades (de 4 a 17 anos) matriculados em classe regular no Brasil, anos 2009 a 2019³⁴



Elaboração Todos Pela Educação – Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020/Editora Moderna (2020, p 53), com base nos dados do Censo da Educação Básica INEP/MEC (2009-2019).

Verifica-se assim, os baixíssimos números das salas especiais, quais sejam respectivamente no ano de 2009 (39,5% destes público alvo se encontravam em ambiente individualizado), em 2010 (31,1%), já em 2011 caiu ainda mais (25,8%), em 2012 (24,3%), em 2013 (23,1%), para 2014 (21,2%), em 2015 cai pela metade (19,3%), em 2016 (18%), já 2017 (15,9%), no ano 2018 (14,1%) e 2019 somente (12,8% fora do sistema regular de ensino) (INEP/MEC, 2009-2019).

Ao perceber esses números, temos a média brasileira, mas aprofundando-as por grandes regiões no ano de 2019, temos na região Norte dois Estados, o Acre e Roraima com 100% das matrículas do público alvo da educação especial no sistema regulares de ensino, já na região Nordeste somente o Rio Grande do Norte alcança esta marca, para região Sudeste com os mesmo 100% somente o Estado do Espírito Santo e nas regiões Sul e Centro-Oeste ninguém alcançou ainda a totalidade para o ano de 2019, mas temos Santa Catarina com 98,8% disto e o Distrito Federal com 90,0% respectivamente (INEP/MEC, 2019). Conforme correlaciona-se a década histórica (ano após ano) e o avanço percentual destas matrículas por grandes regiões:

Tabela 4 – Percentual de matrículas com deficiência e altas habilidades (de 4 a 17 anos) em classes comuns por grandes regiões no Brasil, anos 2009 a 2019 (em %)³¹

	EVOLUÇÃO ANUAL POR GRANDES REGIÕES DO PAÍS										
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Norte	64,0	75,6	83,5	85,6	87,8	88,9	90,2	90,7	91,6	92,8	94,3
Nordeste	68,8	79,6	86,8	88,9	90,4	91,9	93,5	94,3	95,3	96,2	96,8
Sudeste	59,1	64,5	67,2	70,4	71,8	73,5	75,2	77,4	80,0	82,3	84,1

³⁴ O percentual se refere apenas a quem já está na escola, não sendo possível assim se avaliar de forma mais ampla o acesso à Educação Básica para essa população.

Sul	51,4	62,2	69,0	65,8	66,1	68,5	70,7	71,2	73,3	74,9	75,5
Centro-Oeste	63,3	70,5	75,1	78,7	78,7	80,4	81,1	81,7	83,3	85,1	86,1

Elaboração própria, informações retiradas Todos Pela Educação – Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020 /Editora Moderna (2020, p 54), com base nos dados do Censo da Educação Básica INEP/MEC (2009-2019).

Ao adentrar na educação básica, que conta com a modalidade de ensino obrigatória e universal, temos para a respectiva década mencionada, os números totais dos matriculados com deficiência ou altas habilidade nas salas de aulas comuns da Educação Infantil saltou 266,6%, do Ensino Fundamental 153,8% crescimento, no Ensino Médio o crescimento exponencial de 445,1% e no Ensino Profissionalizante para aqueles matriculados, temos porcentagem ainda mais expressiva, aumento de 562,6% mas ainda bem menor que o ensino médio em números absolutos. Onde é possível verificar comparativamente as salas de aula especiais, aqui a seguir:

Tabela 5 – Números de matrículas com deficiência e altas habilidades (de 4 a 17 anos) por nível de ensino e classes regulares e especiais no Brasil, anos 2009 e 2019

AMBIENTES EDUCACIONAIS COMUNS OU REGULARES				
	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Profissional
2009	27.031	333.623	25.659	718
2019	99.105	846.801	140.141	4.758
AMBIENTES EDUCACIONAIS ESPECIAIS OU EXCLUSIVOS				
	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Profissional
2009	47.748	200.688	3.132	1.119
2019	8.850	149.939	1.347	26

Elaboração própria, informações retiradas Todos Pela Educação – Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020 /Editora Moderna (2020, p 54), com base nos dados do Censo da Educação Básica INEP/MEC (2009; 2019).

Do mesmo modo como o crescimento da sala de aula regular é vigorosa no Brasil, a queda das matrículas PCD's ou altas habilidades em ambientes educacionais próprios/específicos ou exclusivos é latente, conforme demonstrado no quadro acima, a Educação Infantil caiu -81,4%, o Ensino Fundamental o menor decréscimo, de -25,2% em virtude das escolas particulares ou do terceiro setor ainda presentes no país, o Ensino Médio a queda de 56,9% e por fim, o Ensino Profissionalizante caindo mais de dois mil por cento, das mais de mil matrículas em 2009 se tem o registro de apenas 26 no ano de 2019 (INEP/MEC, 2009; 2019).

Caracterizando agora pelos tipos de deficiência como lidos atualmente, temos em 2019 das 1.250.967 milhões de matrículas da educação especial na educação básica, 7.477 mil corresponde a cegueira e 77.328 mil a baixa visão; 24.705 mil a surdez, 39.268 mil com graus de deficiência auditiva e 573 matriculados com surdo-cegueira; com deficiência física temos

151.413 mil; com deficiência sensorial/intelectual/mental 845.849 mil; já com deficiências múltiplas 85.851 mil; com transtorno do espectro autista 177.988 mil e por fim, com altas habilidades/superdotação 54.359 mil matriculas no respectivo ano de 2019 (INEP/MEC, 2019).

Mudanças tão efetivas e de paradigmas poucas vezes visto em políticas públicas brasileiras, se fundamentaram inicialmente em diversos instrumentos (inter)nacionais, com especial enfoque da PNEEPEI do MEC em 2008³⁵, mas é em 2014 a última edição do Plano Nacional de Educação – PNE vigente e válido para o decênio 2014-2024 (conforme conferido pela Lei Federal nº 13.005 de 2014) ao estabelece suas 20 Metas, exprime na de nº 4 aquela que vinha a ser responsável continuar propiciando a inclusão na educação e fazer seu acompanhamento:

META 4. Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

Que vem a se subdividir em dezenove outras estratégias específicas, visando sua concretização.

Ao colocar discente com deficiência cada vez mais dentro do sistema regular, seja este “antiquado” e sem ainda promover todas as adequações necessárias quanto a sua permanência, como visto “a escola não muda sua rotina nem sua prática pedagógica e, sim, os alunos é quem tem de mudar para se adaptar a sua realidade e as suas exigências” (REIS, 2013, p. 80), temos algumas críticas, acerca do processo de normalização da PCD em geral que:

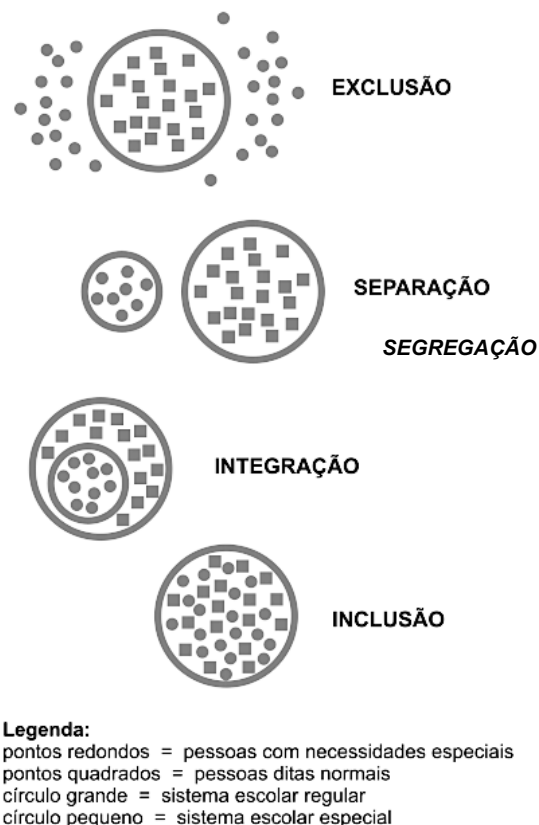
Todas as tentativas de “normalização” das vidas de pessoas com deficiência se baseavam na modificação da própria pessoa com deficiência, como premissa para o seu ingresso na sociedade. Depois foi se generalizando a compreensão de que a deficiência, qualquer que ela seja, tem como referência a “norma”, o ambiente psicossocial e físico em que vive a pessoa com deficiência e que seria necessário modificar o ambiente, a atitude psicossocial e/ou o espaço físico, para que a pessoa com deficiência pudesse desenvolver ao máximo suas capacidades (CLEMENTE FILHO, *prefácio apud* SASSAKI, 1997, p. 13).

Entretanto no tocante à Educação, vemos que os incluí-los na sociedade e nos meios destas como existentes, faz da missão escolar uma integração social em princípio, assim como para qualquer outra criança/jovem (sem deficiência) mas aliado esta, sob “um olhar de respeito às diferenças e a diversidade em que o estímulo às habilidades de todos se faz fundamental” (REIS; SANTOS, 2015, p. 2). O autor Sasaki (1997) por sua vez, vai traçar quatro grandes categorias (ou fases) vivenciadas pela Educação Especial, sendo a da exclusão, logo após veio

³⁵ E pelo Decreto Federal n. 6.571 de 2008, que previa Atendimento Educacional Especializado – AEE (hoje já revogado e aperfeiçoado por força do Decreto Federal n. 7.611 de 2011).

a segregação (ou separação), depois a chamada integração e por fim a da tão aguardada inclusão, que podemos mensurar, mediante a presença PCD em sala de aula, como apresentada na figura:

Figura 2 – Fases vivenciadas pelas PCD's na Educação Especial



Fonte: Disponível em: <http://portfolione.blogspot.com/2015/09/da-integracao-escolar-educacao.html>
 Acesso em 20 nov. 2022.

Nas palavras do autor, “todos poderão aprender se acolhermos os diferentes estilos de aprendizagem e as inteligências múltiplas³⁶ de cada aluno” (SASSAKI, 1997, p. 134), aliada a estes ensinamentos, Beyer (2010, p. 26) mensura essas fases, com o disposto em nosso *Quadro 1 (Correlação das Fases do Segmento da PCD ao Longo da História)*, chamando de paradigmas da educação especial, o Clínico-médico como um processo de exclusão pelo contexto biomédico do “paciente”; o Sistemico como um produto do sistema escolar, que somente conseguiria ser segregacionista pelo olhar da assistência; o Sociológico como um atributo próprio do estigma social³⁷, que no máximo integra alguns PCD's nas escolas (como as deficiências físicas e visuais) e por último; o Crítico-materialista que é resultante do modelo

³⁶ Inteligências Múltiplas: conceito elaborado pelo psicólogo cognitivo educacional Howard Gardner (em 1980), para descrever como cada ser humano demonstra suas capacidades de maneira única.

³⁷ Estigma Social: seria uma forte desaprovação por conta de suas características, crenças e outros que vão ditar “normas” e padrões culturais, como proposto pelo antropólogo canadense Erving Goffman (em 1963).

eminentemente capitalista (FREITAS, 2019, p. 19 *apud* BEYER, 2010, p. 26), não enxergando esse segmento como público emancipatório e virtuosamente consumerista em seu sistema, seguindo assim uma lógica não linear dos três anterior explicados anteriormente, não sendo de avanço e mas de retrocesso – como exemplo a edição do Decreto Federal nº 10.502 de 2020.

O problema histórico contido no título desta seção não é um problema *per si*, mas é uma resultante da própria visão estigmatizadora da PCD na área educacional (assim como nas demais aspectos da vida), conforme os ensinamentos de Goffman (2013, p. 12) nos traz:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser - incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável - num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real (GOFFMAN, 2013, p. 12).

Assim, a espécie de crise existencial vivida pela Educação Especial – EE nos últimos anos, fizeram das escolas especiais (em separado) como pouco aceitas em nossa sociedade (inclusive à luz dos Direitos Humanos – DH's) (BEYER, 2010), conforme estado da arte relata:

Nas escolas especiais, o tempo voltado para o processo de ensino-aprendizagem era irrelevante não havia preocupação com o campo educativo, ou seja, não se destinava a devida atenção ao aprimoramento do aspecto cognitivo. Nesses espaços, o foco era o atendimento as deficiências (...). Acreditava-se que essa era a maneira ideal de atender e auxiliar as pessoas com deficiência, prevalecendo a tese de que elas estariam bem cuidadas e protegidas em locais separados (REIS; SANTOS, 2015, p. 3).

Nesse interim que, Beyer (2010), elucida as fases (e paradigmas) vivenciados na educação das PCD's, sendo estas as (i) da exclusão total desse segmento, seguida pela (ii) de atendimento especial do sistema escolar (como substituição), teremos aquilo que conceituamos de Educação Inclusiva – EI (com o advento da PNEEPEI, por exemplo), caracterizada assim nas duas últimas fases da educação especial formulada pelo autor, quais sejam, a (iii) da Integração no sistema escolar regular e a (iv) da Inclusão no sistema escolar regular (BEYER, 2010), ambas já adstritas portanto, ao sistema de ensino regular ou convencional (não especial), conforme mensurado na *Figura 2*.

A descentralização da EE, ou seja sua popularização, se mostra como demasiadamente relevante, vez que a educação formal sempre incansável para grande parcela da população, por fatores históricos, culturais, econômicos e outros (BEYER, 2010), caberia a EI por sua vez, o nobre papel capaz de acolher as singularidades de cada um, suas diferenças e dissipar as barreiras existentes (MANTOAN, 2003), mexendo com *status cor* anteriormente nunca

alcançados, as pessoas com deficiência estavam cada vez mais dentro do sistema regular de ensino (como trazidos aqui) traduzidos nos números de matrículas desse público.

Entretanto, essa presença da PCD na sala de aula convencional não resolve por completo, todos os problemas de aprendizagem inerentes à educação dessa parcela da sociedade, como vemos “a integração escolar, na maioria dos casos, ficava reduzida à presença física das pessoas com deficiência nas escolas comuns excluindo possibilidades de participação efetiva” (REIS; SANTOS, 2015, p. 5), muito em virtude da Princípio da Normalização que fora empregado erroneamente, como esclarece Mendes (2006, p. 389) referindo-se que “toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura” acabaria por reforçar uma ideia de “que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes” (MENDES, 2006, p. 389).

Assim, visando não perder os potenciais ganhos provindas das abordagens multidisciplinares ainda existentes, muitas delas do ramo *clínico* (como fonoaudiologia, terapias ocupacionais, psicologia, fisioterapia), da qual a PCD teria direito, como fora disposto no Decreto Federal nº 6.571 de 2008 ao prevê o Atendimento Educacional Especializado – AEE, hoje já revogado conforme sua nova redação conferida pelo Decreto Federal nº 7.611 de 2011, esculpem o aspecto norteador inclusivo das políticas públicas educacionais, porque os coloca como complementar e/ou suplementar a educação geral do estudante com deficiência (ou com altas habilidades), conforme expressa categoricamente seu Art. 2, § 1 e 2 que a EE:

Art. 2. A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§1. Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

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

§2. O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

(BRASIL, 2011).

De certo, que é proveniente da Educação Inclusiva (sob o *julgo* dos Direitos Humanos) essa visão mais contemporaneamente aceita, que nas palavras do autor (BEYER, 2010) como pode ser próprio da quarta e última fase (o *(iv) da Inclusão no sistema escolar regular*).

Enquanto a Escola do Futuro não chega, é preciso salientar que o termo inclusão na seara educacional precisa ser efetivo e “engloba não só a presença da pessoa com deficiência nas instituições de ensino, mas representa também a real participação dela na escola de forma a promover avanços em seu desenvolvimento” (REIS; SANTOS, 2015, p. 6). Os tempos atuais portanto, iria exigir da escola e da sociedade novos olhares no tocante as PCD’s, onde “requer uma nova visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados, independentemente de suas diferenças” (REIS, 2013, p. 80) para aquilo que entendemos por educação inclusiva.

Nesse interim, a fim de bem atender as necessidades da PCD é certo, de que os espaços educacionais devem se adequar para receber seu público em geral e em particularidades, como vemos “(...) respeitando suas especificidades e a diversidade que permeia qualquer espaço educativo” (REIS; SANTOS, 2015, p. 5), pois acerca da inclusão, o autor Camargo (2017, p. 1) vem esclarecer que “a inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isto, participam efetivamente” e assim, completa “segundo o referido paradigma, identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração” (CAMARGO, 2017, p. 1).

Na realidade brasileira, mesmo obtendo a crescente avassaladora nos números de matrículas PCD na escola regular, tem-se que muitos destes ainda necessitam do AEE (a ser realizado no contraturno do aluno, de maneira complementar), como garantido no Art. 4 “o Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula (...)” (BRASIL, 2011). Inclusive, o seu Art. 5 *caput* e § 1 deste diploma, prevê a possibilidade do atendimento, bem como suas múltiplas abordagens (como as aqui já exemplificada) serem pagos pelo poder público (União), serem realizáveis por entidades do Terceiro Setor (dando sobrevida de algumas instituições):

Art. 5. A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

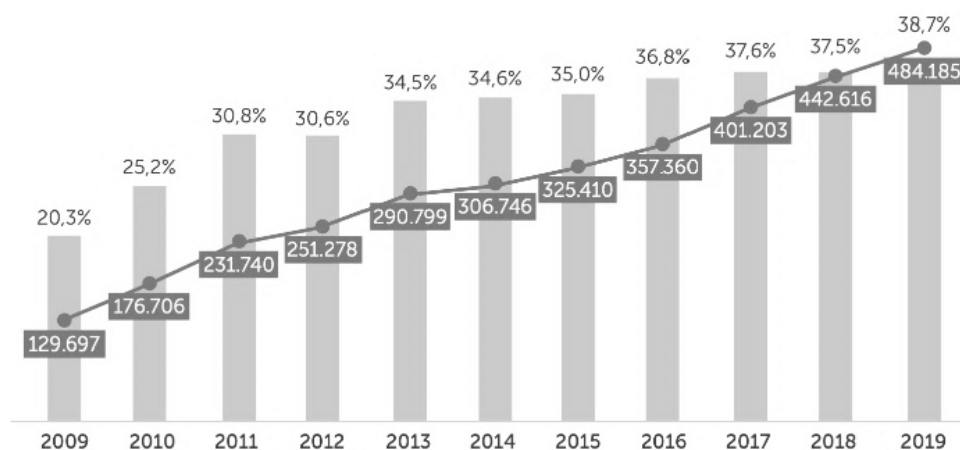
§1. As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o caput devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente.

(...)

(BRASIL, 2011). *Grifos nossos.*

Mas, sem subverter a lógica educacional à biomédica em geral, vemos que assertivamente as coloca adstrita aos planos pedagógicos e por conseguinte, ao próprio ramo (ciência) da pedagogia em si, onde, conforme os educandos com deficiência foram compoendo as escolas das salas de aula “normais” ou regulares, cresce também o número daqueles que vinham realizar algum tipo de atendimento educacional específico, passando a fazer uso do AEE, dos 129.697 mil inscritos em 2009 correspondendo a 20,3% de todo público da educação especial/inclusiva, para 484.185 mil inscrições no ano 2019 (correspondente a 38,7% deste público) (INEP/MEC, 2009-2019), evidenciando um aumento de 273,3% para a referida década, conforme crescimento segue demonstrado no gráfico aqui abaixo (para com a porcentagem em relação a totalidade de matrículas dos alunos da educação especial/inclusiva):

Gráfico 2 – Percentual e números totais de matrículas dos educandos da educação especial no Brasil que realizam Atendimento Educacional Especializado (AEE), anos 2009 a 2019



Elaboração para Cartilha do PNEE 2020 (MEC/SEMESP, 2020, p. 23), com base no Censo Escolar da Educação Básica (INEP/MEC, 2009-2019).

Assim, é possível compreender que ambas as políticas públicas se mostraram efetivas, tanto a perspectiva inclusiva ainda em 2008, ao garantir o acesso, privilegia a rede regular de ensino (a convencional/comum), mas também, ao não ter abdicado do AEE para casos concretos e específicos daqueles que viessem necessitar, nos faz ressignificar esta mudança de paradigma – da “normalização” à Inclusão (como ora observada), para que essas diferenças não sejam em si, perda de direitos ou garantias anteriormente postas, onde já se tem como esclarecido que “ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas ser diferente. Nessa perspectiva, sendo a escola parte constitutiva do todo social, ela refletirá os desdobramentos de todas as mudanças ocorridas na sociedade (...)” (MIRANDA, 2012, p. 128).

Mesmo cientes de que o AEE vem ainda, contemplar uma dinamização não mais contemporaneamente aceita, seja pelos categóricos sociais de deficiência (onde o meio – o entorno, que é falho, incompleto), seja pelos princípios inspiracionais da educação como inclusiva (para todos, em igualdade de acesso, de permanência e de aprendizagens), reputamos essa gradação como natural e própria das fases transitórias (ainda que mais demorada), temos que “a educação inclusiva não se faz nem em um ano, nem em dois, mas sim é considerada como um processo inacabado, no qual continuamente é necessário ser revisado quais são as barreiras que provocam exclusão e mostram o que fazemos para ir eliminando essas barreiras” (MORIÑA, 2010, p. 24), cabendo a inclusão definitiva ser sempre inacabada e perquirida.

Cumpre-nos portanto, esclarecer que documentos orientadores são elucidativos (e não divergentes) quanto a missão secundária destes atendimentos, assim reputa esses espaços “os centros de AEE, públicos ou privados, não se configuram como espaços substitutivos à escolarização. Ao contrário, representam alternativa para a reorientação das escolas especiais, promovendo sua participação no processo de inclusão escolar” (MEC, 2013, p. 7). Enquanto Mantoan (2010, p. 14) vem substanciar o debate acerca do papel desses educadores “especiais”, ao afirmar que “o professor de AEE é um profissional que atua sobre as peculiaridades de certos alunos, provendo recursos, meios, equipamentos, linguagens e conhecimentos que os apoiam no acesso e participação no ensino comum” (MANTOAN, 2010, p. 14).

Assim, importante ressaltar que desde 1989, por força do Art. 8 *caput* da Lei Federal nº 7.853 (hoje já atualizada sua redação pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência³⁸) tem-se que negar a matrícula a pessoa com deficiência, em escolas públicas ou privadas, é crime punível com pena de reclusão (de dois a cinco anos) e conforme sua nova redação, no inciso I deste define “I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência” (BRASIL, 2015), assim como em seu parágrafo 1º completa que será agravado em um terço, se praticado contra PCD menores de dezoito anos. Valido também, em todo território pátrio, com advento da *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*, conferida pela Lei Federal nº 12.764 de 2012 que os gestores escolares (ou afins) que recusarem as referidas matrículas serão punidos com multa, conforme seu Art. 7:

Art. 7. O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

³⁸ Lei Federal n. 13.146, de 6 de julho de 2015.

§1. Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo.
(BRASIL, 2012).

Onde o Decreto Federal nº 8.368 de 2014, ao vir justamente regulamentar a Política Nacional da Pessoa com Autismo (ora citada), em seus Artigos 5 ao tratar sobre essa recusa, aprimora que caberá ao MEC a aplicação desta multa para as instituições de ensino a ele vinculadas (como Universidades e Institutos Federais, por exemplo) e os Artigos 6 e 7 trata das denúncias e da competência de comunicação do ente federal (conforme pacto federativo em qualquer nível e/ou vinculação), bem como ao Ministério Público, conforme verifica-se abaixo:

Art. 5. Ao tomar conhecimento da recusa de matrícula, o órgão competente ouvirá o gestor escolar e decidirá pela aplicação da multa de que trata o *caput do art. 7º da Lei nº 12.764, de 2012.*

§1. Caberá ao Ministério da Educação a aplicação da multa de que trata o *caput*, no âmbito dos estabelecimentos de ensino a ele vinculados e das instituições de educação superior privadas, observado o procedimento previsto na Lei nº 9.784 de 1999.

§2. O Ministério da Educação dará ciência da instauração do processo administrativo para aplicação da multa ao Ministério Público e ao Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - CONADE.

§3. O valor da multa será calculado tomando-se por base o número de matrículas recusadas pelo gestor, as justificativas apresentadas e a reincidência.

Art. 6. Qualquer interessado poderá denunciar a recusa da matrícula de estudantes com deficiência ao órgão administrativo competente.

Art. 7. O órgão público federal que tomar conhecimento da recusa de matrícula de pessoas com deficiência em instituições de ensino vinculadas aos sistemas de ensino estadual, distrital ou municipal deverá comunicar a recusa aos órgãos competentes pelos respectivos sistemas de ensino e ao Ministério Público.

(BRASIL, 2014). *Grifos nossos.*

Temos então, que o problema da educação especial não está na dimensão inclusiva atribuída a estas, mas na falta de aplicabilidade real/material de todas essas garantias chegarem lá na ponta do sistema, em um país tão grande e por conseguinte, tão desigual, por isso Teresinha Miranda (2016, p. 3) vai diagnosticar que a Educação Inclusiva “atendem as diversas áreas de necessidades do seu público-alvo e são bem amplas e avançadas, porém o que se constata é uma falta de articulação entre elas, bem como a distância dessas políticas e as condições reais para a sua implementação (...)” (MIRANDA, 2016, p. 3). Sendo na EI, onde se encontra ainda mais validada a máxima Paulo Freireana sobre quem ensina e quem aprende, vindo afirmar que “não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2016, p. 25).

2.3 Educação de/pelos Direitos Humanos e Formação para Cidadania

O *jusnaturalismo*³⁹ inerente aos ideais dos Direitos Humanos remonta desde o século XVIII, onde o mundo sofreu uma ampliação acerca da compreensão de si mesmo, onde os ensinamentos dos autores Cunha Júnior (2012) e Comparato (2015) reputam a Declaração de Direitos de Direitos de Virgínia (1776), que vem preceder a Declaração de Independência dos EUA, como o primeiro texto normativo ao categorizar direitos inatos a todos os homens (conforme o aludido pensamento *jusnaturalista*), onde seu objeto não nos interessa diretamente (por versar sobre limitação aos governos e democracia) (CUNHA JÚNIOR, 2012), mas nas palavras desse último autor que citamos, Fábio Konder Comparato (2015, p. 119) denotamos:

A importância histórica da Declaração de Independência está justamente aí: é o primeiro documento político que reconhece, a par da legitimidade da soberania popular, a existência de direitos inerentes a todo ser humano, independentemente das diferenças de sexo, raça, religião, cultura ou posição social. (COMPARATO, 2015, p. 119).

Onde dois anos depois, veremos a forte influência destes diplomas legais na consubstanciação dos *corpus documentae* da Carta dos Direitos dos Estados Unidos e da conhecida Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão – DDHC (ambas 1789), onde fora constituída e influenciou inúmeros outros países de todo o globo a caminhar neste diapasão. De maneira mais holística, dada a própria transversalidade destes direitos (como o da Educação, por sua vez) em permanente condições de igualdade de oportunidade viria a ser fruto *sine qua non* do próprio Direitos Humanos, não deste período, mas surgente na sociedade tempos depois.

Também corrobora com este pensamento, o autor Lynn Hunt (2009), sendo deste período a primeira menção ao cumprimento dos direitos legais que ultrapassavam as barreiras pré-existentes da época, como vimos, sejam elas de – classe, raça ou crenças religiosas (HUNT, 2009). Por isso, sua relevância em citarmos-nos, conforme sua busca pelo que conhecemos hoje por *igualdade*, assim, tendo em vista que a construção dos direitos é algo feito paulatinamente, onde o nobre doutrinador Dirley da Cunha Jr. (2012) tem a melhor frase sobre, ao dizer que “os direitos do Homem nascem de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (CUNHA JÚNIOR, 2012, p. 588), nos permite ressaltar ter tais diplomas exigentes da igualdade, representaria uma evolução tamanha, no modo de pensar daquele século em diante.

Nesse prisma é possível salientar que assegurar a igualdade entre os homens perante a lei consolida uma nova fase na história da humanidade que abarcará todas as áreas constituintes

³⁹ Jusnaturalismo: como um direito natural, ou seja, todos os princípios, normas e direitos que se têm como ideia universal e imutável de justiça, independente da vontade humana e/ou localidade em específico.

da vida humana, onde os *Direitos* tidos como *Humanos* relacionam-se intimamente a uma disposição social e política que entendem os indivíduos autonomia, mas também semelhança (como vimos). Portanto, é no acesso à educação (e da prática da leitura, inclusive) que se permite novos tipos de comportamentos, pois é possível exercitar o lugar do outro – o diferente, ao entender que há realidades distintas, como o já referido autor Hunt (2009, p. 39-40) vem clarear sobre *empatia*, onde a mesma somente seria possível ser criada a partir da convivência:

Normalmente, todo mundo aprende a sentir empatia desde uma tenra idade. Embora a biologia propicie uma predisposição essencial, cada cultura modela a expressão de empatia a seu modo. A empatia só se desenvolve por meio da interação social: portanto, as formas dessa interação configuram a empatia de maneiras importantes. No século XVIII, os leitores de romances aprenderam a estender o seu alcance de empatia. (...). Em consequência, passavam a ver os outros – indivíduos que não conheciam pessoalmente – como seus semelhantes, tendo os mesmos tipos de emoções internas. (HUNT, 2009, p. 39-40). *Grifos nossos*.

Assim, cumpre-nos salientar que o ambiente propicio para se criar esse contexto é o ambiente escolar propiciado cada vez mais por escolas convencionais eminentemente inclusiva, onde será a partir dessa vivência a prática de saberes múltiplos e diversos, na qual o outro – mesmo em condições adversas, pensam, sentem e anseiam quase sempre o mesmo que os demais. Sendo por conta desse fator, que “falar de direitos universal, natural ou humano é relacionar respeito pela vida humana e integridade com a noção de autonomia. É conceber o povo como um cooperador ativo para se estabelecer e assegurar o respeito que lhe é devido” (TAYLOR, 1997, p. 26).

A EI de pessoas com deficiência é assim, o maior modo e expressão de se propiciar (via de regra) se bem-feita, um ambiente de Cooperação entre os sujeitos, onde os aspectos de empatia, de respeito as diferenças e do *Princípio da Dignidade Humana* (MORAES, 2013) estejam totalmente preservados e entrelaçados. Mas infelizmente, os *estigmas* (já abordado) ainda tão presentes em nossa sociedade, influência e nos coloca barreiras diuturnamente na correta aplicação dessas conquistas, principalmente no caso brasileiro (com edição do Decreto Federal nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, a ser abordado no próximo capítulo).

Tais concepções, faz-nos recorrer ao caráter dimensional dos Direitos Humanos – DH’s e não vislumbrar estes como de aspectos meramente evolutivo (em progressão, de melhoria sempre), cabendo a alguns autores utilizar-se da alcunha *dimensão* e outros como *geração*, mas em ambas terminologias, cumpre-nos salientar como a história é cíclica – vivida de altos e baixos, assim também é visto os direitos de determinados grupos e minorias, como visto, estes teriam sido “feitos” de uma vez (como passe de mágica) e tampouco poderemos dizer que ficarão entre nós para sempre *ad aeternum* (CUNHA JÚNIOR, 2012). Nesse interim, em que

pese a obra de Fonteles (2016, p. 29) ainda utilize o termo *geração*, o qual preferimos o outro (pelo caráter *dimensional*) por entendemos ser mais adequado, é preciso afirmar que estas – independente da nomenclatura que se use, não serão substitutivas umas as outras, mas complementares, sendo deste autor a maneira mais sintética que possamos traduzir aqui, da correlação no tempo histórico com as respectivas conquistas desses direitos, neste quadro:

Quadro 2 – Correlação Conceitual das Dimensões dos Direitos Humanos na História

QUADRO SINÓPTICO EXPLICATIVO				
1ª Geração / Dimensão	2ª Geração / Dimensão	3ª Geração / Dimensão	4ª Geração / Dimensão	5ª Geração / Dimensão
Final do Século XVIII	Início do Século XX	Final do Século XX	Época Atual	Época Atual (mais recente)
Estado Liberal	Estado Social ou Estado Providência	Estado Democrático de Direito	Estado Democrático de Direito	Estado Democrático de Direito
Liberdade	Igualdade	Fraternidade	Globalização Política	
Direitos Cívicos e Políticos	Direitos Sociais, Econômicos e Culturais	Direitos Difusos, Direito ao Progresso e à Paz	Democracia Direta, Informação e Pluralismo + Patrimônio Genético	Paz Universal
Indivíduo	Grupo Social	A Humanidade	Indivíduo	

Elaboração a partir de FONTELES, 2018, p. 29. *Grifos nossos.*

Portanto, temos a compreensão que que já passamos por quatro dimensões ou quatro gerações completas, sendo a 1ª Geração e/ou Dimensão compreendida pelo Estado Liberal nos Direitos de lidos como de Liberdade; já a 2ª Geração e/ou Dimensão pelo chamado Estado Social ou de Providência, promotora dos Direitos de Igualdade; de 3ª Geração e/ou Dimensão por instrumento do Estado Democrático de Direito traduzindo-os como os de Fraternidade; de 4ª Geração e/ou Dimensão, ainda sob a égide do Estado Democrático, mas no diapasão da Globalização Política e com foco no indivíduo. Por fim, a 5ª Geração e/ou Dimensão como apregoada pelo autor é a que nos encontrávamos atualmente, antes dos fenômenos globais ultranacionalistas e de recrudescimento dos DH's, por isso o termo referente a *Paz Universal* que os organismos internacionais (ONU e outros) almejavam alcançar (FONTELES, 2016).

Temos que o Direito do acesso universal à Educação (de âmbito geral e para todos) é lido como um direito eminentemente social e portanto, de 2ª dimensão (geração) conforme o quadro anterior, nossa própria Carta Magna de 1988 então esculpe esse direito em seu Art. 6 (no *Título II, Cap. II*) que diz:

Art. 6. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição⁴⁰.

Parágrafo único. Todo brasileiro em situação de vulnerabilidade social terá direito a uma renda básica familiar, garantida pelo poder público em programa permanente de transferência de renda, cujas normas e requisitos de acesso serão determinados em lei, observada a legislação fiscal e orçamentária⁴¹.

(BRASIL, 1988).

Mas ao constatar com as fases vívidas pelas PCD's como vimos (*Quadro 1* e afins) essa mudança se deu já no século XX, mais especificamente a partir de 1970 como os estudos nos revela (DINIZ, 2008), e a já mencionada EI, vem a ocorrer em território pátrio muito em virtude dos instrumentos normativos da década de 1990, conforme citado em seção anterior (*item 2.1*) mas que aqui podemos elencar à luz da história, todos os diplomas internacionais que de algum modo (direto ou transversalmente, como lhes são característicos) contribuíram para a concepção cada vez mais profícua do jovem/criança com deficiência na sala de aula comum em igualdade de oportunidade, tomando como base a primeira (DUDH) a partir da criação da ONU (1945), até os tempos atuais (parando em 2015, para fins internacionais) temos o quadro abaixo:

Quadro 3 – Marcos Legais Internacionais de DH's sobre Educação Inclusiva (1948-2015)

TEXTOS NORMATIVOS E/OU DOCUMENTOS ORIENTADORES		
Ano	Org.	Legislação Internacional
1948	ONU	Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH
1966	ONU	Pacto Internacional de Proteção dos Direitos Civis e Políticos
	ONU	Pacto Intern. de Proteção sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
1971	ONU	Declaração dos Direitos de Pessoas com Deficiência Mental
1975	ONU	Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências
1983	OIT	Conferência Internacional do Trabalho
1989	ONU	Convenção sobre os Direitos da Criança
1990	UNICEF	Declaração de Jomtien – Declaração Mundial sobre Educação para Todos
1993	ONU	Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiência
1994	UNESCO	Declaração de Salamanca – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais
1996	ONU	Declaração Universal dos Direitos Linguísticos;
1999	ONU	Carta para o Terceiro Milênio
	OEA	Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência
	–	Declaração de Washington – Movimento de Vida Independente e dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência

⁴⁰ Redação atual aprimorada pela Emenda Constitucional n. 90, de 2015.

⁴¹ Parágrafo único criado por força da Emenda Constitucional n. 114, de 2021.

2000	–	Declaração de Manchester – Sobre Educação Inclusiva ⁴²
2001	OMS	Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde – CIF
2002	–	Declarações de Madri; de Caracas; e de Sapporo
	–	Declaração Internacional de Montreal – Sobre Inclusão
2003	ONU	Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência
2004	ONU	Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – PMEDH e seu Plano de Ação
2006	ONU	Convenção de Nova York – Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
2013	OEA	Convenção Interamericana de Guatemala – Contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância
	ONU	Tratado de Marraqueche – Facilitar o Acesso a Obras Impressas às Pessoas Cegas ou com Deficiência Visual
2015	Unesco	Declaração de Incheon – Para a Educação Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável

Elaboração própria, a partir de SILVA, A. C.; OLIVEIRA, M. M., 2021, p. 115-116.

Conforme já demos destaque aos principais diplomas internacionais em tópicos anteriores, se faz necessário mencionar a importante coragem de algumas famílias em vencer a superproteção e não cercear o direito de seus filhos e/ou parentes, não dando vasão ainda em períodos mais remotos o justo receio que seu ente querido sofresse neste ambiente no máximo integrativo, onde Nunes *et al* (2015) vai nos esclarecer que “dessa forma, a angústia do desconhecido despertada pela fragilidade do discriminado é paralisada pelo esforço constante em perceber o objeto de forma estereotipada, ou seja, aprisionada pela repetição” (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p. 1112) da qual muitas famílias precisaram enfrentar, com especial destaque as de crianças/jovens com Síndrome de Down no Brasil, que vale ressaltar, trata-se de uma condição genética (e não patologia/doença) pela presença de três cromossomos vinte e um.

Assim, vemos o caráter primordial que teve os Direitos Humanos ao suplantarem que as famílias e escolas, cada vez mais vencessem o preconceito tão enraizado em nossa sociedade, essa tríade portanto – escola, família e preconceito, no mesmo texto do referido autor, Nunes *et al* (2015), vemos que não é cabível afirmar que a escola “normal” nunca estaria preparada para lidar com a EI, pois em suas explicações, o mesmo constata através de pesquisa o seguinte:

(...) será que muitos de nós não estaríamos nos escondendo atrás desse despreparo para não enfrentar os desafios da educação inclusiva? Desafios esses que já estão presentes na escola regular, pois ouvimos também dos professores: como lidar com o aluno mentiroso? E com o aluno manipulador? O que sofreu uma perda na família? E com o aluno tímido? Nenhum curso de formação de professores consegue oferecer uma “receita” de preparo a todo e qualquer tipo de aluno. (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p. 1114). *Grifos nossos.*

⁴² Documentos de outros organismos internacionais, não advindo da Organização das Nações Unidas – ONU.

Neste sentido, nós e o *estado da arte* sobre a temática concordamos *ipsis litteris* com as inquietações que nos trazem estes autores, onde os mesmos complementam que “as relações humanas são o encontro com o inesperado, a novidade que está no outro, lembremos da dinâmica explicada acima sobre o preconceito” (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p. 1114), e nas palavras deste, a EI por sua vez, vem primar a todos nós categoricamente que “a educação, na perspectiva que estamos adotando, como experiência formativa e direito ao saber, precisa justamente desse encontro, sem regras pedagógicas controladoras” (*ibidem*, p. 1115). Faz alusão por fim, ao pensamento de Voltolini (2009) que vem afirmar que o encontro com o outro – diferente de nós, vem a ser requisito necessário para a perspectiva de educação que queremos ocorrer, assim traduz:

O encontro comporta o imprevisível, mas também o criativo, a solução em cima da hora, aquela que leva em consideração uma série de elementos e não apenas a pergunta organizada de um aluno transmitida a posteriori pelo recurso tecnológico. O encontro é o maior indicativo da presença, já que alguém se move, ri da minha piada, faz uma expressão com o rosto que inclina meu modo de pensar em outra direção, enfim (...). (VOLTOLINI, 2009, p. 135 *apud* NUNES *et al*, 2015, p. 1115). *Grifos nossos.*

Por isso compreender a educação será sempre difícil e dinâmico, como próprio das relações humanas e culturais de expressão com o outro, onde Eliseu Santos (2016) vem nos lembrar da necessidade de conhecer o passado, vivenciar o presente e perscrutar as possibilidades futuras para que se haja uma formação plena (no âmbito escolar, inclusive) assim, o referido autor ao mencionar os ensinamentos de Paulo Freire (1981)⁴³, vem reforçar que os caminhos de “incertezas” do que se conhece do mundo, fazendo necessário educar para os questionamentos e mudanças, pois considerar as irregularidades fazem parte, também, do planejamento, afinal os sujeitos aprendem mediados pelo que os cerca (SANTOS, 2016), daí a importância de se ter contato com o mundo e com toda diversidade deste, sendo indispensável.

Já em outra obra conhecidíssima do até pouco tempo atrás patrono da Educação brasileira Paulo Freire (1982), nos escritos de *Educação: um sonho possível*, lança formulações que coadunam com o apresentado até aqui, apregoando acerca do sistema educacional como de fulcro separatista, onde seria justamente motivo, que o mesmo encontra dificuldade em planejar para e por um todo, desse modo, corrobora o autor com a necessidade de entender a educação como algo dinâmica e que demande ações em conjunto (FREIRE, 1982), tornando-se contrário a individualidade das ações realizadas institucionalmente por educadores, pois este como é sabido, se voltaria precipuamente no sentido da exploração do social (da coletividade) e em constante crítica a formação docente, nos fazendo refletir sobre o papel do *professor*, aduzindo

⁴³ Alusão a obra de Paulo Freire intitulada *Pedagogia do Oprimido* de 1981, editoração pela Paz e Terra.

categoricamente se:

Será que o papel do educando é só o de receber a transferência da resposta (...) já que nem é mais pelo professor porque o professor é levado pelo pacote de conteúdo programático (...) e que ele transfere ao aluno que, por sua vez, espera o momento de ser professor (...) para continuar a transferência? (FREIRE, 1982, p. 96-97). *Grifos nossos.*

Veremos mais a frente que a formação docente continuada e com os atributos necessários para a boa execução de uma EI não foi enfrentado pelo Estado brasileiro lá atrás, como vimos primeiro colocamos os PCD's educandos dentro do sistema regular, para depois se chegar de fato a pensar o que fazer com estes, o que não reputamos como uma metodologia de toda equivocada, vez que garantir acesso é o primeiro passo para concretização de direitos, que vissem em análise última propiciar sua permanência e oportunidade de aprendizados iguais.

A legislação nacional por sua vez, vem a partir da Constituição Cidadã de 1988 por nós ser categorizada, para fins de elucidação e consulta, para com todos os demais instrumentos normativos pertinentes que possam versar sobre Educação voltada as pessoas com deficiência (separadas nas categorias de Leis ou Decretos, ambas de âmbito federais), consubstanciando as de educação especiais até as inclusivas, dado o caráter não linear dessas políticas públicas (como afirmamos) conforme existente no Brasil até os dias atuais, expressado neste quadro:

Quadro 4 – Marcos Legais Nacionais de Educação Inclusiva e/ou sobre DH's (1988-2023)

TEXTOS NORMATIVOS E/OU DOCUMENTOS ORIENTADORES		
Ano	Nº	Legislação da República Federativa do Brasil
1988	–	Constituição da República Federativa do Brasil – CRFB
1989	7.853	Apoio às Pessoas Portadoras de Deficiência e sua Integração Social
1990	8.069	Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA
1994	8.859	Estende aos Alunos de Ensino Especial o Direito à Participação em Estágios
	10.098	Normas Gerais e Critérios Básicos para a Promoção da Acessibilidade
1996	9.394	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB
2000	10.048	Regulamenta a Prioridade de Atendimento às Pessoas com Deficiência ou Mobilidade Reduzida
	10.098	Estabelece normas gerais e critérios básicos para Acessibilidade das Pessoas Portadoras de Deficiência ou Mobilidade Reduzida
2001	10.172	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE
2002	10.436	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS
2004	10.845	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência
2005	11.133	Institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência
2006	–	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEHDH
2007	–	Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE

2008	–	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI
2011	12.513	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec
2014	13.005	Plano Nacional de Educação – PNE (decênio 2014-2024)
2015	13.146	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI ou também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência – EPD
2018	13.632	Institui a Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (na LDB)
2018	13.716	Assegura atendimento ao aluno da educação básica internado para tratam. de saúde (regime hospitalar ou domiciliar) por tempo prolongado
2020	13.977	Instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea)
Ano	Nº	Decretos da União Federativa do Brasil
1992	591	Promulgação do Pacto Int. sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
1999	3.076	Institui o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CONADE
	3.298	Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989
2000	3.691	Regulamenta a LDB – Lei n. 8.899 de 1996
2001	3.952	Institui o Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD
	3.956	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência
2004	5.296	Regulamenta as Leis n. 10.048 e n. 10.098 ambas de 2000 sobre o Atendimento Prioritário e a Acessibilidade com Mobilidade Reduzida
2005	5.626	Regulamenta a LIBRAS – Lei n. 10.436 de 2002 e também o artigo 18 da Lei n. 10.098 de 2000
2007	6.214	Regulamenta o BPC às Pessoas com Deficiência
	6.215	Institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão – CGPD
2008	6.571	Dispões sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE
2009	6.949	Promulga a Convenção de Nova York – Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
	7.037	Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH3
2011	7.611	Revoga o Dec. 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para a Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado – AEE e afins
2011	7.612	Criação do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver sem Limite)
2014	8.368	Regulamenta a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
2018	9.522	Promulga o Tratado de Marraqueche – Facilitar o Acesso a Obras Impressas às Pessoas Cegas ou com Deficiência Visual
2020	10.502	Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida
2022	10.932	Promulga a Convenção Interamericana de Guatemala – Contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância
2023	11.370	Extingue a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida

Elaboração própria, a partir de SILVA, A. C.; OLIVEIRA, M. M., 2021, p. 115-116.

Nesse interim é possível perceber a aproximação pertinente ao lapso temporal deste último, *Quadro 4* referente a Legislação Nacional, com o anterior *Quadro 3* que versa sobre a

Legislação Internacional, sendo possível inferir que a legislação local sofreu grande influência dos organismos internacionais e tais “adequações” ou novos mandamentos se deram pouco depois de apregoados na ordem internacional, reputando assim, que a EI não seria possível se vista a margem dos DH’s, sendo assimilado em tantas nações (como a nossa, a partir da CRFB) através do exitoso *soft power* praticado internacionalmente, com diletto reconhecimento ao papel da ONU em defesa indiscriminada destes direitos (TOSI, 2001), bem como os *sociais*.

O que viria a nossa Constituição categorizar o Direito à Educação como um direito fundamental (no Título II) de caráter eminentemente social (pelo Capítulo II) por seu Art. 6⁴⁴ (BRASIL, 1988) como já aludido anteriormente, o que por reflexo exprime a dificuldade de execução destes direitos lá na ponta, por mais que o ordenamento internacional propicie e apregoe, ao tentar suplantar padrões mínimos universais entre todos os povos encontram-se as dificuldades, conforme temos que “a maior dificuldade para a recepção de uma teoria pronta para os direitos sociais são as peculiaridades históricas de cada sociedade. A política e a defesas destes direitos são muito dependentes das limitações regionais, como no caso brasileiro” (ANSELMO, 2008, p. 52) pois ao tratar de Educação carecemos de um projeto nacional efetivo.

Como o Brasil vem a ser constituído como um Estado Democrático de Direito, a partir da promulgação da Constituição Cidadã (BRASIL, 1988), tem-se então o entendimento que este deve garantir o fiel cumprimento dos direitos fundamentais e dentro deste, portanto, o da EI de PCD’s e/ou com altas habilidades. Sobre este aspecto, os estudos de Duarte (2007) vêm nos apontar no sentido “deve ser ressaltada a relevância dos direitos fundamentais como um todo na ordem jurídica vigente, reconhecidos como valores supremos da ordem constitucional, fonte legitimadora e razão de ser do próprio sistema jurídico” (DUARTE, 2007, p. 695), onde assim corroboramos de maneira igualmente importante, os frutos trazidos à Educação por advento ao próprio Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, como proficuamente nos conceitua os ensinamentos dos doutrinadores Min. Alexandre de Moraes (2013) e professor Ricardo Maurício F. Soares (2010, p. 177), que em sua obra vem nos bem asseverar, o seguinte:

(...) venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos⁴⁵.

⁴⁴ Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Cap. II – Dos Direitos Sociais, Art. 6. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. Parágrafo único (...) (BRASIL, 1988). *Grifos nossos*.

⁴⁵ Essa noção de mínimos existenciais encontra respaldo no Direito alemão, conforme preconizaram este pensamento, Robert Alexy (2008) ao denotar “a existência de um direito subjetivo ao mínimo existencial” (ALEXY, 2008, p. 437) e Ingo Sarlet (2009) quando conceitua os direitos fundamentais o aduz no sentido “como venham a lhe garantir as condições essenciais mínimas para uma vida saudável” (SARLET, 2009, p. 37).

Sendo assim, a dignidade da pessoa humana identifica um núcleo de integridade física e moral a ser assegurado a todas as pessoas por sua existência no mundo, relacionando-se tanto com a satisfação espiritual, quanto com as condições materiais de subsistência do ser humano, vedando-se qualquer tentativa de degradação ou coisificação do ser humano em sociedade. (SOARES, 2010, p. 177). *Grifos nossos.*

Assim, após esta explicação ao *princípio da dignidade humana*, retornamos ao direito social a educação⁴⁶, a pesquisadora Duarte (2007) vem através de outro autor presente em seus estudos, deixar clarificado que “(...) a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um de seus membros e é no homem, muito mais do que nos animais, fonte de toda a ação e de todo comportamento” (JAEGER, 1989, p. 4 *apud* DUARTE, 2007, p 697) do qual completa tal pensamento, dizendo que “em nenhuma parte o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com seu próprio sentir, cada nova geração” (JAEGER, 1989, p. 4 *apud* DUARTE, 2007, p 698).

O prisma temporal dos Direitos Humanos conferiu a educação não como um interesse individualizado, ou de apenas se referindo a uma pequena parcela da sociedade (como era antigamente, para poucos e para classes mais abastardas), da qual se faz preciso mencionar o entendimento atual (contemporâneo) de entender esse direito como universal (para todos). Onde nossa Carta Magna de 1988 em seu Art. 6⁴⁴ estabelece como conteúdo essencial mínimo, nas palavras de André R. Tavares (2009, p. 5) como sendo de fácil intelecção, salienta-nos que “(...) esse direito significa, primariamente, o direito de (igual) acesso à educação, que deve ser concedido a todos, especialmente para os níveis mais basilares do ensino. Assim, o conteúdo inicial (mínimo) do direito à educação é o de acesso (...)” (TAVARES, 2009, p. 5).

Logo em seguida, pertinentemente nos cabe inferir sobre o Art. 205⁴⁷ da Constituição Federal que diz “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), onde o referido autor Tavares (2009, p. 5) vem nos estabelecer acerca deste artigo “Foi no art. 205 que a Constituição especificou referido direito, estabelecendo que deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa”, “seu preparo para o exercício da cidadania” (...)” (TAVARES, 2009, p. 5), vindo a completar o raciocínio sobre este dispositivo legal, nas palavras dele:

Esses objetivos expressam o sentido que a Constituição concedeu ao direito fundamental à educação. Tem-se, a partir daqui, de compreender um conteúdo da própria educação, como direito fundamental. Não se trata mais de qualquer direito à

⁴⁶ Conforme Art. 6 (Título II, Cap. II) da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).

⁴⁷ Contido no Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo III – Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, Seção I – Da Educação, da Constituição da República Federativa do Brasil – CRFB (BRASIL, 1988).

educação, mas daquele cujas balizas foram construídas constitucionalmente. Isso significa que o direito à educação é o direito de acesso, mas não um acesso a qualquer educação, e sim àquela que atende às preocupações constitucionais. (TAVARES, 2009, p. 5-6).

Conforme ditames de força constitucionais portanto, temos que o Poder Público deve se organizar de modo a garantir o cumprimento desse direito a todo e qualquer sujeito envolvido, consoante estabelecido em norma constitucional, esses direitos sociais – lidos por nós como universais, tem o dever *axiológico* de tentar garantir a todos, independente de sua cor, raça, orientação, origem e deficiência ou altas habilidades (como vimos). Assim, Duarte (2007, p. 697) transaciona sempre esse direito como um bem em coletivo, conforme estabelece que “embora a educação, para aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura (...), para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que escolhe preservar” (DUARTE, 2007, p 697).

Sendo um direito social, tem por finalidade dirimir desigualdades ao tentar aproximar grupos ora marginalizados em nossa sociedade capitalista, e por isso, devendo ser oferecido primeiramente a grupos prioritários que mais justifiquem (acepção clássica de *justiça*), ou em outras palavras – quais sejam, aqueles mais vulneráveis socialmente, como vem a ser os PCD's. Já os aspectos atinentes a Cidadania, Santos (2016, p. 46) faz um breve retrospecto citando Dalmo Dallari “a cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo” (DALLARI, 1998, p. 14 *apud* SANTOS, 2016, p. 46) e Benevides “Direitos Humanos são naturais e universais porque vinculados à natureza humana, mas são históricos no sentido de que mudaram ao longo do tempo” (Benevides, 2014, p. 8 *apud* SANTOS, 2016, p. 46).

Para clarificar o que vem a ser uma formação para cidadania ou também chamada pela alcunha de formação cidadã, para alguns determinados autores, o próprio Santos (2016, p. 52) que nos referimos a pouco, vem estabelecer esse conceito como:

Cidadania expressa um conjunto de direitos, obrigações e experiências dos cidadãos de uma sociedade. Direitos conquistados, como vimos anteriormente, com muita luta pelo conjunto de atores presentes na cena política, que, de forma geral, procuram garantir, para além dos direitos subjetivos, demandas específicas, legítimas (...). Estes pressupostos, direitos e obrigações, se realizam pela participação ativa do cidadão, enquanto exercício político, contribuindo para o equilíbrio social, embora precário, temporal e, algumas vezes, contraditoriamente desigual. (...). A cidadania hoje, como decisão política de uma sociedade em admitir um conjunto de direitos aos seus cidadãos, expressa os direitos civis, políticos e sociais conquistados pela humanidade. (...) Os últimos, os direitos sociais, significaram o reconhecimento de que o exercício pleno da cidadania somente se realizaria se todos os cidadãos desfrutassem das condições mínimas de bem-estar social e econômico: acesso à

moradia, saúde, educação, trabalho e amparo na velhice. (SANTOS, 2016, p. 52-53). *Grifos nossos.*

Onde complementa o autor, a partir do pensamento de Bobbio sobre esses direitos sociais que “os grandes movimentos sociais, desde o final do sec. XIX e durante todo o sec. XX, provam a dura batalha que tem sido a luta pelos direitos sociais enquanto promoção das condições mínimas de dignidade à pessoa humana” (BOBBIO, 2004 *apud* SANTOS, 2016, p. 53).

Santos (2016, p. 59) então, estabelece dois aspectos que dizem respeito diretamente a missão escolar, como “A escola deve estar comprometida no cumprimento de dupla missão: de se constituir como espaço de reconstrução dos saberes da humanidade e de aprendizagem, e vivência da cidadania” onde é este segundo que nos interessa, acerca desta vivência cidadã, o autor subdivide em:

Enquanto espaço de vivência da cidadania, a escola: a) é espaço de participação privilegiado da comunidade – escola da comunidade, como centro de construção de saberes; b) de exercício da cidadania ativa – de protagonismo e participação decisória; c) de aprendizagem em direitos humanos, ou seja, cidadania é uma aquisição, se aprende; d) de compreensão e engajamento na cidadania planetária, enquanto compromisso ético. (SANTOS, 2016, p. 59-60). *Grifos nossos.*

Que de pronta faz lembrar o primordial papel dos educadores, mediante uma formação que deveria ser robusta, integrativa e e pós-iluminista, bem como fosse possível questionamentos quanto aos planejamentos pedagógicos verticalizados institucionalmente (FREIRE, 1982).

Por fim, partimos para análise que essa “educação para cidadania” vive tempos de anormalidade, tal assertiva parte do fato de haver contradições entre as políticas públicas educacionais inclusiva de 2018 em diante, o Governo Federal brasileiro fez do cenário uma verdadeira polarização, no qual um lado visaria representar as políticas desregulatórias conhecida pelo *Estado mínimo* (teoria de ordem político-econômica, precipuamente)⁴⁸, a partir disso trazemos a baila os ensinamentos do teórico Carlos Alberto V. Estevão (2015), onde o autor vem afirmar que há um deslocamento em relação do que deve ser entendido como espaço público e qual espaço a escola deveria ou ocupa nesse lugar, visto que coexiste com sistema privado de ensino (ESTEVÃO, 2015), por muitas vezes desigual e inviável economicamente.

Ao nos referir as OSC’s vemos que a problemática se torna ainda mais complexa, pois a estes o Estado transfere totalmente suas obrigações em parcerias com terceiro setor a fim de complementar a educação especial (na perspectiva inclusiva), inclusive transferindo pecuniariamente a título de contrapartida – o correspondente financeiro a uma segunda

⁴⁸ Estado mínimo: ideologia contrária ao *Welfare State* – Estado de bem-estar social, limitando a participação do Estado e com este, das políticas públicas exequíveis tão somente à proteção de seus cidadãos e ao fiel cumprimento dos contratos entre particulares. *Grifos nossos.*

matrícula deste educando, em organizações próprias do Terceiro Setor (e portanto, sem fins lucrativos) mas de resquício da educação especializada (individual) pré-existente, como vimos.

Retomando ao raciocínio de Estevão (2015, p. 63), tem-se claramente o entendimento acerca dessa educação para cidadania, onde nas palavras deste “cada vez maior “cidadanização” crítica, orientada pelo guia emancipatório dos direitos humanos, em que, por exemplo, a dialética do direito à igualdade e o direito à diferença articulem-se adequadamente” (ESTEVÃO, 2015, p. 63), assim vem contemplar ainda, que essa educação “deviam contribuir para a erradicação de todas as formas de discriminação” (ESTEVÃO, 2015, p. 87). Nesse mesmo sentido, o autor aponta para o elemento substancial dos DH’s na Educação (e para nós, na EI) muito em virtude de uma agenda global vigorante – como vimos, imprimindo a essa pauta, nas palavras dele, o dever de “incluir iniciativas (...) destinadas a criar uma cultura universal de direitos humanos, partilhando conhecimentos” (ESTEVÃO, 2015, p. 88).

O referido autor reputa especial menção ao Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – PMEDH (ONU) e aos Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH3 e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (ambos do Brasil), onde o MEC viria estabelecer diretrizes nacionais para a Educação em Direitos Humanos – EDH⁴⁹ (BRASIL, 2012), assim a pesquisadora Lícia F. Reis (2022, p. 28) vem corroborar no seguinte sentido “conforme expresso, o PNEDH3 dialoga com o PNDH, como referência para a política nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos no Brasil, em que estabelece os alicerces a serem adotados nos âmbitos de todos os entes federativos” (REIS, 2022, p. 28).

Portanto, é condição *sine qua non* a obrigação estatal de conceder ambientes educacionais inclusivos, privilegiando o sistema regular (convencional) de ensino – como vimos, onde nas palavras de André R. Tavares (2009, p. 12) “é inegável a necessidade de que o Estado ofereça estabelecimentos de ensino suficientes para atender às necessidades de sua sociedade” (TAVARES, 2009, p. 12), da qual as necessidades PCD também são de toda a coletividade, com base em princípios da nossa CRFB 1988 como os da *fraternidade* (contida no preâmbulo), da *solidariedade* (art. 3, I) e da *não discriminação* (art. 3, IV) (BRASIL, 1988).

⁴⁹ Por meio da Resolução n. 1 de 30 de maio de 2012, proferida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE (Conselho Pleno – CP) do Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2012).

3 PROBLEMATICIDADES NO DECRETO FEDERAL Nº 10.502, DE 30 SET. 2022

Em 30 de setembro de 2020, o Governo Federal brasileiro vem através dos Ministérios da Educação – MEC (mais especificamente por sua Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação – SEMESP) e Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos – MMFDH (mediante sua Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SNDPD) siglas e disposição à época, instituir a chamada *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*, por meio do Decreto Federal nº 10.502 nesta data, a ser publicada no Diário Oficial da União – DOU em 1 de outubro de 2020⁵⁰ (BRASIL, 2020), que consta na íntegra (*Anexo I*) no bojo do presente trabalho.

Ainda que já tenha sido revogada, por força do Decreto Federal nº 11.370, de 2 de janeiro de 2023⁵¹, do atual Governo brasileiro (contando integralmente no *Anexo II*), utilizou-se deste diploma, apenas para extinguir a política pública anterior, por julgá-la como não inclusive e ofensiva aos Direitos Humanos voltados as Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2023). Entretanto, mesmo não estando mais vigente o Decreto 10.502 de 2020, sua discussão permanece pujante no ordenamento jurídico e nos tribunais brasileiros, conforme a forte tendência da judicialização da política (e junto com elas, leia-se o próprio cumprimento das políticas públicas), o diploma legal mencionado foi alvo de duras críticas por parte de especialidades na área (ramo da pedagogia), de determinadas entidades (como a sociedade civil organizada) ligadas ao movimento dos Direitos das PCD's, onde coube ao Partido Socialista Brasileiro – PSB Nacional, já no dia 23 de outubro de 2020, como um dos legitimados ativos, ajuizar Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI de nº 6.590 (DF) perante o juízo competente do Supremo Tribunal Federal – STF para análise da medida ora instituída, ficando a relatoria da ação com o Min. Dias Toffoli, por ser prevento⁵² sobre esta controvérsia.

Assim, debruçaremos sobre os aspectos mais pertinentes e atacados pelo referido disposto normativo questionado em sede de Suprema Corte, onde ressalta-se desde logo que o relator proferiu Medida Liminar (a fim de acautelar o Direito pretendido), referendou sua medida no Plenário, admitiu muitas entidades e organismos como *amicus curiae* – a fim de consubstanciar legitimamente a causa discutida e até o presente momento, o mesmo resta sem o julgamento de mérito (final), onde tem-se que, mediante a perda do objeto (por força do

⁵⁰ DOU, Atos do Poder Executivo, Edição 189, Seção 1, Página 6, Publicação 1/10/2020. Acesso em 1 set. 2022.

⁵¹ DOU, Atos do Poder Executivo, Edição Extra, Seção 1, Página 4, Publicação 2/1/2023. Acesso em 6 jan. 2023.

⁵² Proposta pelo Partido (Nacional) REDE Sustentabilidade, em Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF n. 751 (DF) no Supremo Tribunal Federal – STF, já desde o dia 5 de outubro de 2020.

Decreto Federal nº 11.370 de 2023 já citado) ficam os questionamentos doutrinários e técnicos sobre o assunto, assim a ADI 6.590/DF segue viva nas discussões acadêmicas, da qual colacionamos aqui abaixo trechos de sua ementa, a fim bem referenciar sob o tema:

EMENTA. Referendo de medida cautelar em ação direta de inconstitucionalidade. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Ato normativo que inova no ordenamento jurídico. Densidade normativa a justificar o controle abstrato de constitucionalidade. Cabimento. Artigo 208, inciso III, da Constituição Federal e Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Educação inclusiva como paradigma constitucional. Inobservância. Medida cautelar deferida referendada. 1. (...) 2. (...) 3. (...) 4. (...) 5. Medida cautelar referendada. (STF - ADI 6590/DF MC-Ref, Relator: Ministro Dias Toffoli. Tribunal Pleno, julgado em 21/12/2020, Processo Eletrônico, DJe publicado em 12/02/2021). *Grifos nossos*.

Este portanto, seria seu último andamento processual, onde nas próximas seções passaremos para análise do inteiro teor da medida proferida e demais aspectos pertinentes ao diploma questionado (Decreto Federal nº 10.502 de 2020), instituidor da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020) aqui abreviadamente passando a se chamar apenas como PNEE (2020).

3.1 Direitos das Pessoas com Deficiência no Ordenamento Jurídico Pátrio

O instrumento normativo questionado em sede de ADI 6.90/DF (STF, 2021) foi devidamente alvo do controle concentrado de constitucionalidade quanto ao seu conteúdo, ou seja, aspectos para além dos formais no processo de sua constituição, conforme nos explica aquele que viria a se tornar Ministro do Supremo, o professor Teori Zavascki (2000, p. 275), nos conceitua:

É decorrência natural e essencial do princípio da supremacia a existência de um sistema de direito hierarquizado, em que se estabelece uma relação de invalidez dos preceitos que, situados em patamar inferior, sejam incompatíveis com os de hierarquia superior. Em tal sistema, a ação dos órgãos com atribuição de produzir normas há de ser pautada no estrito atendimento dos comandos de maior hierarquia, seja no que se refere aos ritos de produção dos preceitos normativos (sem o que haverá inconstitucionalidade formal), seja no que diz respeito ao conteúdo das normas produzidas (sem o que haverá inconstitucionalidade material). (ZAVASCKI, 2000, p. 275).

Tais ensinamentos são importantes, pois o diploma fora questionado em aspectos materiais, mas também carecia de participação daqueles diretamente envolvidos e alvos daquela política pública – as Pessoas com Deficiência, onde já consta da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD (e seu Protocolo Facultativo)*⁵³, o item 3, disposto no

⁵³ Assinados em Nova York em 2007 e promulgado pelo Estado brasileiro no Decreto Federal n. 6.949 de 2009.

Art. 4, sobre a importância dessa participação (através de consultas e afins) e envolvimento efetivo dos mesmos, norma vigente em todo território nacional desde 2009 (como vimos), aduz:

Art. 4 – Obrigações Gerais.

(...)

3. Na elaboração e implementação de legislação e políticas para aplicar a presente Convenção e em outros processos de tomada de decisão relativos às pessoas com deficiência, os Estados Partes realizarão consultas estreitas e envolverão ativamente pessoas com deficiência, inclusive crianças com deficiência, por intermédio de suas organizações representativas.

(...)

(ONU, 2006). *Grifos nossos*.

Essa não participação das PCD's é constada inclusive no parecer jurídico de Laís de Figueirêdo e Stella Reicher (INSTITUTO ALANA, 2020, p. 68), se tornando uma publicação autônoma, vem diagnosticar que o referido Decreto não ouviu sequer seu conselho representativo de direitos a nível federal, o *CONADE: Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência* (da Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SNDPD, vinculado a pasta do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos – MMFDH à época) na elaboração de tal política pública, conforme verifica-se no parecer:

Além de não ter havido consulta formal ao órgão (CONADE) sobre o assunto, sequer todos os conselheiros e conselheiras foram convidados para a cerimônia de assinatura do decreto que aconteceu no Palácio do Planalto. Depois de editado, na terça-feira seguinte, o órgão (CONADE) realizou uma reunião virtual onde se decidiu criar um Grupo de Trabalho – GT para estudar propostas de aperfeiçoamento ao Decreto n. 10.502/2020. Como a votação anterior havida na reunião mencionada para decidir sobre o repúdio ao Decreto perdeu de 9 a 13 votos, é preciso atentar para o que pode sair do CONADE enquanto colegiado em relação ao tema. (INSTITUTO ALANA, 2020, p. 69). *Grifos nossos*.

Estando também, em desconformidade com a legislação brasileira que especifica como devem se proceder essas consultas públicas em âmbito federal (da União)⁵⁴, apregoando padrões e procedimentos exigíveis ao poder público na formulação de suas políticas de Estado, o que poderia ensejar a inconstitucionalidade também formal ao diploma (para além da material, a ser aludida), como traduzido nos ensinamentos do Min. Teori Zavascki supracitado, da qual não aprofundaremos por não se tratar do objeto principal deste pretense estudo acadêmico.

Necessário instar que a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD e seu Protocolo Facultativo*, foram adotados na sede da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU, em Nova York, NY (Estados Unidos da América – EUA) em 13 de dezembro de 2006, onde o Estado brasileiro viria ser país signatário mediante sua assinatura na sede da ONU (NY–EUA) em 30 de março de 2007, tendo sua tradução oficial

⁵⁴ Atribuída pelo Decreto Federal n. 9.191 de 2017, que estabelece as normas e as diretrizes para elaboração, redação, alteração, consolidação e encaminhamento de propostas de atos normativos ao Presidente da República pelos Ministros de Estado.

ficado pronto em abril deste ano, a mesma foi enviada⁵⁵ à Câmara dos Deputados (no Congresso Nacional) para devida tramitação, cumprindo a esta inaugurar o *status* de equivalência dos Tratados Internacionais de Direitos Humanos com força de Emenda Constitucional, conforme redação e ritual próprio (especial) previstos a partir da Emenda Constitucional – EC nº 45 de 8 de dezembro de 2004⁵⁶. Se dava em 9 de julho de 2008, o fim da referida tramitação (especial/própria) junto a casa legislativa do Senado Federal, conforme consta sua aprovação conferida pelo Decreto Legislativo nº 186 do Congresso Nacional, o Estado brasileiro então (através do seu Poder Executivo) viria a promulgá-lo praticamente um ano depois, por instrumento do Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009).

Consoante o exposto, o CDPD vem a ser o primeiro tratado internacional assimilado em nosso ordenamento *interna corpus* conforme o Art. 5, parágrafo 3 (redação conferida pela EC 45 de 2004) da Constituição da República Federativa do Brasil – CRFB que diz “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, 1988).

Esta Emenda Constitucional visava pacificar o entendimento ao chamado Bloco de Constitucionalidade – BC no direito brasileiro (JÚNIOR, 2020), que por força das cláusulas materialmente abertas dos direitos fundamentais, conforme designada em seu Art. 5⁵⁷, parágrafo 2 preleciona “os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte” (BRASIL, 1988), já traria a Educação Inclusiva – EI esse caráter de *supralagelidade* (própria do BC), figurando-a acima das legislações infraconstitucionais, mas abaixo da Constituição, conforme a hierarquização das normas formulada por Hans Kelsen (KELSEN, 2006).

Para não restar dúvidas, temos em território pátrio que desde 2009 conforme seu protocolo facultativo, a CDPD que por óbvio também viria a tratar do Direito à Educação das Pessoas com Deficiência, tem força de emenda constitucional, acima do caráter de supralegalidade que já era conferido a Educação Inclusiva por força de outros tratados de DH’s antes da EC 45 de 2004 (sem ter passado pelo rito especial, portanto) (JÚNIOR, 2020), assim, para facilitar a intelecção, elaboramos a figura abaixo que explica essa gradação hierárquica:

⁵⁵ Através da Mensagem Presidencial n. 711 de 2007.

⁵⁶ Conhecida também como Emenda da Reforma do Poder Judiciário (2004).

⁵⁷ Contida no Título II - Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos da CRFB (1988).

Figura 3 – Compreendendo o Bloco de Constitucionalidade (BC)

BLOCO DE CONSTITUCIONALIDADE	
CRFB 1988	Texto do constituinte originário – Como promulgado em 5 de outubro de 1988
	Texto do constituinte derivado – As Emendas Constitucionais (são 128 no total)
	Tratados Internacionais de Direitos Humanos – formalmente e materialmente
	Conforme o Art. 5, §3 – Como a Convenção Intern. dos Direitos das PCD's
	Tratados Internacionais de Direitos Humanos – apenas materialmente
	Conforme o Art. 5, §2 – Supralegalidade (acima das Leis, mas abaixo da CRFB)
BASE	Todas demais Legislações Infraconstitucionais (seguidas por Portarias e afins...)

Elaboração própria, a partir de JÚNIOR, 2020, p. 453.

Onde é possível verificar conforme o doutrinador Flávio Martins Júnior (2020, p. 454) nos preleciona, ao se referir a Convenção dos Direitos PCD (a CDPD) e o referido Bloco de Constitucionalidade:

Atualmente, foi o que aconteceu com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, e que ingressou no direito brasileiro através do Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Em nosso entender, ingressando no Brasil com força de norma constitucional, é Constituição, faz parte do “bloco de constitucionalidade”, e, por isso, se uma lei infraconstitucional qualquer for incompatível com o seu conteúdo, será inválida, inconstitucional. (JÚNIOR, 2020, p 454).

Portanto, cumpre o caráter materialmente aberto dos Direitos Fundamentais, como vislumbrado pela própria Constituição Federal de 1988 ao permitir que novos diplomas fossem incorporados se materialmente em sintonia ao texto constitucional fosse, por intermédio do seu próprio Art. 5, §2 *in verbis* “os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte” (BRASIL, 1988) e inclusive de aplicabilidade (eficácia) imediata, independentemente se já regulados ou não, como apregoadado no §1 “as normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata”, do mesmo art. 5 (*Cap. I – Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos*) mencionado (BRASIL, 1988). Assim, temos no ensinamento do Min. Gilmar F. Mendes e Branco (2021, p. 16), ao tratar da força da norma constitucional e do espírito das constituições nos tempos atuais que:

O instante atual é marcado pela superioridade da Constituição, a que se subordinam todos os poderes por ela constituídos, garantida por mecanismos jurisdicionais de controle de constitucionalidade. A Constituição, além disso, se caracteriza pela absorção de valores morais e políticos (fenômeno por vezes designado como materialização da Constituição), sobretudo em um sistema de direitos fundamentais autoaplicáveis. Tudo isso sem prejuízo de se continuar a afirmar a ideia de que o poder deriva do povo, que se manifesta ordinariamente por seus representantes. (GILMAR; BRANCO, 2021, p. 16).

Nessa mesma linha, preleciona o professor Dirley da Cunha Jr. (2012, p. 39) ao tratar sobre o

Neoconstitucionalismo:

(...) a justificar a mudança de paradigma, de Estado Legislativo de Direito, para Estado Constitucional de Direito, consolidando a passagem da Lei e do Princípio da Legalidade para a periferia do sistema jurídico e o trânsito da Constituição e do Princípio da Constitucionalidade para o centro de todo o sistema, em face do reconhecimento da força normativa da Constituição, com eficácia jurídica vinculante e obrigatória, dotada de supremacia material e intensa carga valorativa. (CUNHA JÚNIOR, 2012, p. 39). *Grifos nossos*.

Diante desse fenômeno, diante do constitucionalismo moderno que nossa Carta Política é oriunda, vemos que as aspirações de 1988 para cá, já era de se recepcionar os diplomas que fossem materialmente convergentes com a Constituição, ou seja, incorporar os direitos humanos tido na ordem internacional, de maneira a ser internalizada em nosso ordenamento jurídico pátrio – *interna corporis*, onde a doutrina vem a classificar essa recepcionalidade do direito *ius naturale* no direito local como (controle de) Convencionalidade (PIOVESAN, 2022).

Em verdade, em outra obra da autora Flávia Piovesan (2018, p. 82), consagra que existe três situações fáticas onde o aparente conflito entre tratado e direito interno ganha relevo, sendo a de (i) coincidência com o direito assegurado pela constituição e demais normas jurídicas do ordenamento interno do Estado; a de (ii) integração, complementação e/ou ampliação do universo de direitos constitucionalmente previstos; e por fim a de (iii) contrariedade ao preceito do direito interno (PIOVESAN, 2018, p. 83). Nesse sentido, para com as duas primeiras hipóteses, a solução encontra-se autonomamente evidenciada, por ser normas que se complementam materialmente ou até mesmo sejam “idênticas”, não existindo nenhum óbice para que ambas continuem produzindo seus efeitos, como vem a ser o caso da CDPD (ONU, 2006) desde 2009, já o caso da terceira e última hipótese carrega consigo algumas nuances.

Assim a doutrinadora preleciona que analogamente ao controle de constitucionalidade (que veremos na próxima *seção* 3.2), trata-se de um meio de análise de compatibilidade ou como dissemos, de recepção, portanto cumpre-nos estabelecer que em razão da superioridade hierárquica que gozam as referidas normas internacionais recepcionadas, caso as normas infraconstitucionais sejam incompatíveis com as normas recepcionadas, deverão ser declaradas como inconventionais e por pressupostos, devendo ser invalidadas (PIOVESAN, 2018). Em poucas palavras portanto, controle de Convencionalidade pode ser definido como a ferramenta de compatibilização das normas jurídicas provenientes dos tratados internacionais de direitos humanos com as normas internas, caracterizando-se por ser um controle vertical dos tratados internacionais (em patamar digamos “superior”), em face da nossa lei doméstica (em patamar digamos “inferior”), em face e convergência sempre, para com disposto da nossa Constituição da República Federativa do Brasil vigente (BRASIL, 1988).

Neste diapasão, cumpre-nos mencionar que a CDPD não foi alvo de nenhum conflito de norma, por estar dentro do fiel espírito da nossa Carta Magna (BRASIL, 1988), visando assim proteger e priorizar ainda mais um segmento da sociedade ainda tão vulnerável e por vezes marginalizado socialmente. Onde assim, para ser fiel ao que vem sendo apresentado na ordem internacional, destarte a aludida preocupação exposta pela conceituação traçada até aqui, a grande maioria dos tratados e convenções que versam sobre direitos humanos, estão plena concordância com o disposto constitucional, fazendo jus até mesmo, de uma possível aplicação do Princípio de Vedação ao Retrocesso inerente aos Direitos Sociais (CANOTILHO, 1999).

Temos então, que a própria CDPD e seu protocolo facultativo (ONU, 2006), estabelece expressa previsão acerca da sua inaplicabilidade, quando esta fora dispor de tratamento menos favorável ao de ordenamento pátrio, caso aquele país estivesse diplomas locais mais avançados que mesma (o que não vem a ser o caso brasileiro, pois reputamos como complementar), mas essa previsão vem disposta no bojo do Art. 4, item 4, da Convenção Internacional (CDPD):

Artigo 4 – Obrigações Gerais

4. Nenhum dispositivo da presente Convenção afetará quaisquer disposições mais propícias à realização dos direitos das pessoas com deficiência, as quais possam estar contidas na legislação do Estado Parte ou no direito internacional em vigor para esse Estado. Não haverá nenhuma restrição ou derrogação de qualquer dos direitos humanos e liberdades fundamentais reconhecidos ou vigentes em qualquer Estado Parte da presente Convenção, em conformidade com leis, convenções, regulamentos ou costumes, sob a alegação de que a presente Convenção não reconhece tais direitos e liberdades ou que os reconhece em menor grau. (ONU, 2006).

Onde para finalizar, se faz necessário retomar os diplomas legais mais importante de Educação Inclusivo, seja no plano (inter)nacional, dada a transversalidade desses direitos, da qual já abordamos ao pontuá-los no contexto do Capítulo 2, seja pontuando os artigos mais importantes ao trazê-los na *seção 2.1*, ou ao citá-los (todos eles) caso necessite conferência na *seção 2.3* – mais especificamente ao colacionar os mesmos no *Quadro 3 e 4*, onde aqui abaixo passaremos a contrastar apenas os mais relevantes, a fim de recordação para fins deste capítulo:

Quadro 5 – Principais Diplomas Legais (Inter)nacionais sobre Educação Inclusiva (EI)

QUADRO SINÓPTICO EXPLICATIVO		
LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL		
Ano	Organismo Intern.	Nome do Ordenamento Jurídico
1948	ONU	Declaração Universal dos Direitos Humanos
1966	ONU	Pacto Internacional de Proteção dos Direitos Cíveis e Políticos
	ONU	Pacto Intern. sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
1975	ONU	Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência

1990	UNICEF / ONU	Declaração Mundial sobre Educação para Todos
1994	ONU	Declaração de Salamanca
1999	OEA	Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência
2006	ONU	Convenção Intern. sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
LEGISLAÇÃO NACIONAL		
Ano	N. ou Órgão Promotor	Nome do Ordenamento Jurídico ou Disposição
1988	Ordenamento Máximo	Constituição da República Federativa do Brasil
1990	Lei Federal n. 8.069	Estatuto da Criança e do Adolescente
1996	Lei Federal n. 9.394	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
2001	Lei Federal n. 10.172	Plano Nacional de Educação com Educação Especial
2008	Ministério da Educação Portarias n. 555 e 948	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
	Decreto Legislativo n. 186 Congresso Nacional	Aprovação do Texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
2009	Decreto Federal n. 6.949 Presidência da República	Promulga a Convenção Intern. sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência c <i>status</i> Emenda Constitucional
2011	Decreto Federal n. 7.611 Presidência da República	Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outras providências
2014	Lei Federal n. 13.005	Plano Nacional de Educação (decênio 2014-24) Meta n. 4
2015	Lei Federal n. 13.146	Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou também chamado de Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD)

Elaboração própria, extraído das p. 58 e 61 (SILVA, A. C.; OLIVEIRA, M. M., 2021, p. 115-116).

3.2 Direito Fundamental (Social) à Educação Inclusiva no Estado Dirigente

O Direito à Educação Inclusiva é um direito humano posto como tantos outros (vida, liberdade), sendo de caráter universal, indisponível e de indivisibilidade para com de outras esferas, como saúde, locomoção, expressão – tão relevantes ao se analisar a EI de pessoas com deficiência ou altas habilidades, assim, nossa Carta Magna por força de seu próprio texto constitucional, coloca a educação como um Direito Fundamental ao dispô-la em seu *Título II (Dos Direitos e Garantias Fundamentais)* e mais especificamente, *Capítulo II (Dos Direitos Sociais)*, por se tratar de toda uma coletividade, não individualmente dada sua natureza, a CRFB o traz em seu Art. 6 “são direitos sociais a educação (...)” (BRASIL, 1988).

Mas, devido a grandiosidade (extensão) e relevância (a educação como temática), viria a detalhá-la em seu *Título VIII (Da Ordem Social)*, a partir do seu *Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto)*, na *Seção I (Da Educação)*, que vai desde o art. 205 até o art. 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) – onde iremos colecionar em rodapé da página seguinte, os principais artigos auferíveis para a finalidade deste estudo, sendo estes portanto,

o disposto dos Arts. 205; 206 *caput* e inciso I; 207; 208 *caput*, incisos III e V⁵⁸ da CRFB 1988.

Consoante o exposto, também se faz importante mencionar o caráter social presente ao próprio Estado Democrático de Direito, da qual a nossa Constituição Cidadã também viria a positivá-la e devolvendo aos ares brasileiros toda participação social e garantias existenciais mínimas, consubstanciado por princípios que se tornar marcos em busca de concretizá-los, como o Art. 1, inciso III (no princípio da dignidade da pessoa humana), Art. 3 ao tratar dos objetivos fundamentais da República, por meio de seus incisos I (na busca por uma sociedade livre, justa e solidária) e III (pela redução das desigualdades sociais) sendo este último, também tratado no *Título VII* sobre a ordem econômica, pelo seu Art. 170, inciso VII (pela redução das desigualdades também regionais), para além das sociais já citada (BRASIL, 1988).

Os Direitos Fundamentais em simples palavras, como apregoa Cunha Júnior (2012, p. 570) é a assimilação interna dos DH's, como vemos “preliminarmente (...) os direitos fundamentais não passam de direitos humanos positivados nas Constituições estatais” (CUNHA JÚNIOR, 2012, p. 570), complementarmente a esse despeito encontra-se a compreensão do Min. Gilmar Mendes (2021, p. 63) em sua obra, que estabelecer didaticamente o seguinte “os direitos e garantias fundamentais, em sentido material, são, pois, pretensões que, em cada momento histórico, se descobrem a partir da perspectiva do valor da dignidade humana” (GILMAR; BRANCO, 2021, p. 63). Mas a fim de estabelecer um conceito mais translucido sobre os direitos fundamentais, passamos as palavras de Salgado (2001, p. 246) que vem estabelecer assim:

A expressão "direitos fundamentais" tem seu significado garantido num fato político de natureza planetarizante: o fato do Estado de Direito, definido como o Estado cuja finalidade, ou "ratio essendi", é a realização e garantia de direitos subjetivos considerados fundamentais, portanto, que se conferem a todos como pessoas. Esses direitos (...) tem como conteúdo os valores também considerados essenciais que se criaram e se desenvolveram na cultura ocidental. Os direitos fundamentais têm, assim, como elementos definidores, os valores considerados principiais da nossa cultura - como conteúdo, e a declaração ou positividade como reconhecimento universal dos que os declaram - como forma jurídica. De qualquer modo, todos os direitos, em última instância, mostram-se como forma de realização da liberdade, quer no momento objetivo enquanto ordem normativa, quer no momento subjetivo, enquanto direitos subjetivos. (SALGADO, 2001, p. 246). *Grifos nossos.*

⁵⁸ Art. 205. 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; Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (...); Art. 207. As universidades (...) obedecerão o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) III. Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (...) V. Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; (...). (BRASIL, 1988). *Grifos nossos.*

Completa esse pensamento, a ideia de que as constituições vem a ser norma dirigente, não meramente posta, pois não visa somente regulamentar o Poder estatal conferido pelo pacto social, na própria concepção da formação do Estado como tal, mas seu diploma legal (a positivação textual) visaria ser núcleo ativo essencial na garantia desses Direitos, no bojo do *documentae* jurídico de maior força normativa, cabendo ao Estado não só nos “proteger” mas igualmente assegurarmo-nos o livre exercício dos mesmos, como o Direito à Educação incluído (CANOTILHO, 1999), com especial menção a disposição da dignidade da pessoa humana.

Neste diapasão, a teoria conhecida como os quatro status de Jellinek (século XIX)⁵⁹, vem a colocar o Direito à Educação e para nós – a *inclusiva*, como um direito de prestação material do Estado (com fulcro no Estado social, eminentemente) de status positivos, exigíveis pelos sujeitos/indivíduos por intermédio de uma ação concretizada estatalmente, pois como vimos, é um direito social por excelência, da qual inclusive reputamos as atualizações da própria *discriminação positiva* (HELVESLEY, 2004), por vezes tão necessária ao caso de PCD's.

O constitucionalismo atual, contemporâneo e legitimado pelas Democracias mundo a fora, nas palavras do referido professor Cunha Júnior (2012, p. 35) cumpre o seguinte papel “o constitucionalismo moderno, surge vinculado à ideia de Constituição escrita, chegando a seu ápice político com as Constituições rígidas (...) por meio de uma declaração de direitos e garantias fundamentais” (CUNHA JÚNIOR, 2012, p. 35), mas esta ideia já se encontra alongada, como nos bem estabelece o Min. Luís Roberto Barroso (2005, p. 258) ao tratar do *pós-positivismo* nos infere que “o pós-positivismo busca ir além da legalidade estrita, mas não despreza o direito posto. Procura empreender uma leitura moral do Direito, mas sem recorrer a categorias metafísicas” (BARROSO, 2005, p. 258) e continua o raciocínio afirmando que “a interpretação e aplicação do ordenamento jurídico hão de ser inspiradas por uma teoria de justiça, mas não podem comportar voluntarismos ou personalismos (...)” (*ibidem*, p. 25).

Assim, temos que o Direito Fundamental à Educação é um direito eminentemente social, lido como declaratório, já a inclusividade dessa educação, vem a ser uma garantia, de conteúdo dimensional assecutório, pela prestação do Estado de natureza social (JÚNIOR, 2020, p. 613). Neste diapasão, a pesquisadora Duarte (2007) por sua vez, estabelece a importância do Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, 1966), assimilado no ordenamento pátrio em 1992, que cumpre especial papel a fim de estabelecer sobre Educação nos Arts. 13 e 14 que:

Art. 13 – 1. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento

⁵⁹ Jellinek: Georg, viria a classificar os Direitos Fundamentais de acordo a relação do Estado para com indivíduo.

da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

2. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito: a) A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos; b) A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito; c) A educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito; d) Dever-se-á fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo de educação primária; e) Será preciso prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino, implementar-se um sistema adequado de bolsas de estudo e melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente.

3. Os Estados Partes do presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais - e, quando for o caso, dos tutores legais - de escolher para seus filhos escolas distintas daquelas criadas pelas autoridades públicas, sempre que atendam aos padrões mínimos de ensino prescritos ou aprovados pelo Estado, e de fazer com que seus filhos venham a receber educação religiosa ou moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

4. Nenhuma das disposições do presente artigo poderá ser interpretada no sentido de restringir a liberdade de indivíduos e de entidades de criar e dirigir instituições de ensino, desde que respeitados os princípios enunciados no parágrafo 1 do presente artigo e que essas instituições observem os padrões mínimos prescritos pelo Estado.

Art. 14 – Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

(ONU, 1966).

Aliado a este diploma (assimilado *interna corpis* desde 1992, como dissemos), esta o Art. 24⁶⁰ da CDPD (ONU, 2006) já por nós abordada pela *seção 2.1*, onde cumpre-nos estabelecer que os direitos fundamentais como o direito social à educação (na perspectiva inclusiva, sempre) para com todas as pessoas, com e sem deficiência ou altas habilidade (superdotação). Devendo ser analisada portanto, a partir do seu núcleo essencial ora positivado pelo texto constitucional, com a aplicabilidade de eficácia imediata, inclusive com o diapasão das garantias básicas, conforme dispostas na ideia de direitos existenciais mínimos (SARLET;

⁶⁰ 24. 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 (...)
(ONU, 2006). *Grifos nossos*.

MARINONI; MITIDIERO, 2022), exequíveis para com o direito fundamental social à própria EI, mediante a necessária/vigorosa prestação constitucional material – acessutórios (de status positivo), da qual para a finalidade desse nosso objeto de estudo, estabelecemos como sendo o de (i) acesso, o de (iii) permanência e por último como o de (iii) aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, vem a explanação do clássico J. J. Canotilho (1999, p. 327), ao nos apregoar sobre esse núcleo essencial dos direitos sociais (da qual a educação está incluída) como garantidora da *devir* da letra de lei e do espírito constitucional (de leitura contemporânea), aduz:

(...) o núcleo essencial dos direitos sociais já realizado e efetivado (...) deve se considerar constitucionalmente garantido, sendo inconstitucionais quaisquer medidas que, sem a criação de outros esquemas alternativos compensatórios, se traduzem na prática numa "anulação", "revogação" ou "aniquilação" pura e simples desse núcleo essencial. A liberdade de conformação do legislador é inerente auto reversibilidade têm como limite o núcleo essencial (...). (CANOTILHO, 1999, p. 327). *Grifos nossos*.

Avançando na temática, temos o já por nós mencionado *Princípio da Vedação ao Retrocesso Social*, dando a noção de progressividade, acumulação destes direitos – como bem acontece no caso dos diplomas inclusivos (de EI). que se sobrepuseram aos de educação já primariamente estabelecidos, coadunando portanto aos ensinamentos propagado pela doutrinadora Flávia Piovesan (2022, p. 85), acerca desses direitos irretroativos aduz:

Da obrigação da progressividade na implementação dos direitos econômicos, sociais e culturais decorre a chamada cláusula de proibição do retrocesso social, na medida em que é vedado aos Estados retrocederem no campo de implementação desses direitos. Vale dizer, a progressividade dos direitos econômicos, sociais e culturais proíbe o retrocesso ou a redução de políticas públicas voltadas à garantia de tais direitos (...). (PIOVESAN, 2022, p. 85). *Grifos nossos*.

Portanto, cumpre-nos ressaltar o caráter dirigente dessa norma constitucional, onde o nobre professor Cunha Júnior (2012, p. 134) vem estabelecer, ao interpretar o que fora idealizado pelos ensinamentos do constitucionalista clássico J. J. Canotilho (1999), afirma:

Essa Constituição do Estado Social é denominada, por Canotilho, "Constituição Dirigente", concebida por este autor, não como mero estatuto organizatório ou simples instrumento de governo definidor de competências e regulador de processos, mas sim como um plano normativo-material global do Estado e da Sociedade, porém aberto, que determina tarefas, estabelece programas e define fins, voltados ao bem-estar social, que o poder público acha-se vinculado jurídico-constitucionalmente a realizar no campo econômico, social e cultural. (...). A propósito, constata Canotilho que "todas as constituições (...) não pode mais se resumir à simples lei do Estado e só do Estado, devendo se apresentar como um "estatuto jurídico do político", um "plano global normativo do Estado e da Sociedade". (...). Isso é perfeitamente constatável na medida em que as dimensões sociais de uma Constituição dirigente não impediram e não impedem o desenvolvimento e a evolução de políticas alternativas. (CUNHA JÚNIOR, 2012, p. 134-135). *Grifos nossos*.

Consoante a “*dirigencialidade*” das constituições sociais do Estado Democrático de Direito, como é o caso de nossa CRFB de 1988, no sentido de fazimento/providência, a fim de

suplantar as desigualdades sociais previamente impostas historicamente, da qual a pessoa com deficiência custou a tardar para ver-se garantido em seu direito público subjetivo de caráter indisponível à EI, a partir do dogma da *não discriminação* exclusivamente pelo fato da deficiência, como preleciona a Convenção Internacional sobre os Direitos PCD (ONU, 2006) em seu preâmbulo⁶¹; igualmente no Art. 2 ao conceituar discriminação; também na letra b) do Art. 3, sobre os princípios do tratado; igualmente importante na letra e) do Art. 4, sobre as obrigações gerais pactuadas; e pelo próprio Art. 5 que vem a ser o igualdade e não-discriminação, aduzem:

Art. 2. Definições – Para os propósitos da presente Convenção: (...) “Discriminação por motivo de deficiência” significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável. (...)

Art. 3. Princípios Gerais – (...) b) A não-discriminação; (...). Art. 4. Obrigações Geral – 1. Os Estados Partes se comprometem a assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência (...). (...)

Art. 5. Igualdade e Não-discriminação – 1. Os Estados Partes reconhecem que todas as pessoas são iguais perante e sob a lei e que fazem jus, sem qualquer discriminação, a igual proteção e igual benefício da lei. 2. Os Estados Partes proibirão qualquer discriminação baseada na deficiência e garantirão às pessoas com deficiência igual e efetiva proteção legal contra a discriminação por qualquer motivo. 3. A fim de promover a igualdade e eliminar a discriminação, os Estados Partes adotarão todas as medidas apropriadas para garantir que a adaptação razoável seja oferecida. 4. Nos termos da presente Convenção, as medidas específicas que forem necessárias para acelerar ou alcançar a efetiva igualdade das pessoas com deficiência não serão consideradas discriminatórias.

(ONU, 2006). *Grifos nossos*.

Fundamentando pois, que ao ser assimilado no ordenamento jurídico pátrio pela CRFB desde 2009 (como vimos) (BRASIL, 1988; *ibidem* 2009), o status de Emenda Constitucional fora conferido seja materialmente, tão como formalmente pelo Congresso Nacional, o diploma

⁶¹ Preâmbulo: (...) c) Reafirmando a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a necessidade de garantir que todas as pessoas com deficiência os exerçam plenamente, sem discriminação; d) Lembrando o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, o Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, a Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes, a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e Membros de suas Famílias; (...) h) Reconhecendo também que a discriminação contra qualquer pessoa, por motivo de deficiência, configura violação da dignidade e do valor inerentes ao ser humano; (...) p) Preocupados com as difíceis situações enfrentadas por pessoas com deficiência que estão sujeitas a formas múltiplas ou agravadas de discriminação por causa de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, origem nacional, étnica, nativa ou social, propriedade, nascimento, idade ou outra condição; (...). (ONU, 2006). *Grifos nossos*.

legal da CDPD (ONU, 2006) então, tem status de emenda constitucional, é igualmente Constituição (força, imperatividade), portanto descumprir este Tratado Internacional (e com tantos artigos sobre a não discriminação, pelo simples fato da deficiência) é descumprir a Carta Magna *per se*, como bem vimos prelecionado pelo doutrinador Flávio Martins (JÚNIOR, 2021).

Ao retomar o a dimensão Social deste Direito a EI, temos o pensamento da já abordada pesquisadora Duarte (2007, p. 705), que vem elaborar sobre o dileto *Princípio da Igualdade de Condições para com as Demais Pessoas* que acaba de por nós ser conjecturado para com o objeto deste trabalho, a autora vem a complementar no seguinte sentido, nas palavras dela:

O princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola constitui uma diretriz fundamental que deve informar as políticas públicas educacionais. Em um país de imensas desigualdades sociais e regionais, torna-se imperativo aos poderes públicos a implementação de políticas públicas voltadas à redução das condições que levam a altos índices de abandono (evasão ou não permanência na escola), reprovação e distorção na relação idade-série. Só assim será possível garantir a permanência, o reingresso e o sucesso escolar de grupos que apresentam maior vulnerabilidade (Veras & Martins, 2000, p. 402⁶²). Aí se incluem, por exemplo, as políticas públicas de combate ao trabalho infantil, o prolongamento do tempo de escolaridade e da jornada escolar, as atividades de recuperação, valorização do professor, implantação de um sistema de transporte escolar, material didático etc. (DUARTE, 2007, p. 705).

Outro sim, conforme o exposto até esse momento, mediante a hierarquia vertical da legislação compreendida pelo que fora aludido na pirâmide de Hans Kelsen (2006) já por nós atribuída no presente, tem-se, pelo outro lado – no plano *Infraconstitucional* que se faz válido rememorar, pois como norma dirigente, a Constituição Cidadã (BRASIL, 1988) precisara de normas programáticas e complementares, a fim de dispor e detalhar as assecuções impostas, pelas características desse direito fundamental social demasiadamente expostas nesta *seção 3.2*. Em linhas apartadas, no fulcro pela busca de *corpus documentae* norteadores da inclusão educacional de PCD's e altas habilidades/superdotação, de ordem infraconstitucional temos os seguintes diplomas que se fazem relevantes considerar, desde a longínqua DUDH (ONU, 1948) apregoava em seus Arts. 1 “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948) e complementa em seu Art. 2, parágrafo 1 que diz “todo homem tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou outra condição” (ONU, 1948).

⁶² A autora cita a obra de Maria Eudes B. VERAS & Ricardo C. de R. MARTINS. O financiamento da educação pública no Brasil. In: *ENCONTROS pela Justiça na Educação*. Brasília, DF: MEC; FUNDESCOLA, 2000.

Relevante instar a cartilha de Inclusão Digital e Social de Pessoas com Deficiência da UNESCO (2007, p. 18), que viria consubstanciar o tema em fortalecimento da inclusão, principalmente pelo instrumento das tecnologias assistivas surgidas e o avançar veloz da informatização, como vem a alertar que “segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), 82% das pessoas com deficiência vivem abaixo da linha de pobreza, e cerca de 400 milhões de pessoas com deficiência vivem em condições precárias em países em desenvolvimento⁶³” (UNESCO, 2007, p. 18). A título de exemplo, o Estado brasileiro tem profícuas normas técnicas atribuídas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, que vigoram há quase quarenta anos em território nacional, como a Norma Brasileira – NBR 9050/2020⁶⁴ ao versar sobre acessibilidade e barreiras arquitetônicas e/ou estruturais (ABNT, 2020).

A referida cartilha da UNESCO (2007, p. 13) mostra ainda muito atual, como podemos verificar nas palavras da mesma, tal compreensão que “na sociedade atual, não existe cidadania sem cidadão e cidadã; os indivíduos que intervêm e modificam a realidade, participam de forma ativa da vida social e política” (UNESCO, 2007, p. 13), vindo a completar a linha de raciocínio, no seguinte sentido “a cidadania não é dada, ela é construída e conquistada por meio da vivência, da organização, participação e intervenção social” (*ibidem*, p. 13). Outro documento primordial é cartilha *Educação Profissional para Pessoas com Deficiência: Um Novo Jeito de Ser Docente* (UNESCO, 2015), que de maneira mais recente vem consubstanciar o debate público, com parâmetros norteadores de grande relevo, em suas mais de 270 páginas sobre.

Por derradeiro, temos que ter o norte de ações comissivas por parte do Estado social em termos futuros ou conforme as trilhas de direção política materialmente abertas ao tempo, sem que se retroceda, conforme o *dever* constitucional preleciona, de imposição para que com toda sociedade, se planeje diretivas, tarefas a fim de concretizar esse direito fundamental mínimo (e social) à Educação Inclusiva, novamente como apregoa Duarte (2007, p. 710) ao referendar “em outras palavras, a satisfação do direito não se esgota na realização do seu aspecto meramente individual (...), mas abrange a realização de prestações positivas de natureza diversa por parte do poder público, num processo que se sucede no tempo” (DUARTE, 2007, p. 710).

A referida autora portanto, assim bem nos estabelece em linhas apartadas de a) a g):

- a) ocupa posição de destaque no ordenamento jurídico, servindo mesmo como razão de ser de toda a ordem jurídica, juntamente com os demais direitos fundamentais;
- b) tem aplicabilidade imediata, embora sua realização integral só possa se dar de

⁶³ Pesquisa realizada e publicizada em língua inglesa, conforme verificado United Nations (UN). *Guidance Note Disability and Development for EU Delegations and Services*. New York: United Nations, 2003.

⁶⁴ A de 2020 compreende a revisão de parte do conteúdo da ABNT NBR 9050:2015, sendo mantido o restante do seu conteúdo inalteradamente, assim, essa Emenda 1, de 03.08.2020, em conjunto com a ABNT NBR 9050:2015 já referida, equivale à ABNT NBR 9050:2020 (ABNT, 2020). *Grifos nossos*.

forma progressiva; c) não pode ser suprimida do ordenamento jurídico por meio de emenda constitucional; d) pertence a todos, mas deve priorizar categorias de pessoas que se encontram numa mesma posição de carência ou vulnerabilidade; e) tem como sujeito passivo o Estado; f) realiza-se por meio de políticas públicas ou programas de ação governamental; g) vincula a todos os poderes públicos (...), que devem adotar medidas (...) até o máximo dos recursos disponíveis, para a satisfação daquilo que foi eleito como prioritário (núcleo mínimo obrigatório), reconhecendo o direito à educação como um verdadeiro direito (DUARTE, 2007, p. 710-711). *Grifos nossos.*

3.3 Ativismo Judicial como Jornada Emancipatória das (Minorias) PCD's

Após cumprida a etapa de introduzir a temática, tanto pela metodologia do trabalho apresentada na *seção 1.1*, quanto na introdução explanada ao dispormos inicialmente este *Capítulo 3*, ressalta-se que este versa sobre a aludida política pública em questionamento, conferida pelo diploma do suplantado Decreto Federal nº 10.502 de 2020, mas que cabe-nos a análise após bem conceituado o fenômeno do Neoconstitucionalismo (CUNHA JÚNIOR, 2012), onde para este contexto esta *seção 3* versa sobre o estado da arte acerca dos resultante da atividade judicante comumente vinculada ao Poder Judiciário brasileiro – com especial análise para a Suprema Corte (formalmente chamada de Supremo Tribunal Federal – STF), a fim de bem satisfazer os direitos fundamentais, como os próprios de segunda geração do direito social à EI em que todos possam (con)viverem juntos, preferencialmente inseridos/incluídos ao sistema regular (convencional) de ensino para com as PCD's e superdotados/altas habilidades.

Diante do exposto, tomamos como objeto central para este estudo a alcunha popular transubstancia de “judicialização da (atividade) política”, qual seja na própria execução das políticas públicas por parte do Estado, vistas como ações concretas de combate às desigualdades (menção assecutória, sentido não negativo prestacional), tomando como base Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI de nº 6.590/DF, sob a relatoria do Min. Dias Toffoli (STF, 2021), subdividindo-a nas *seção 3.3.1* de caráter geral a normativa combativa, e *seção 3.3.2* da decisão cautelar da relatoria referendada em plenário, bem como, tentar compreender se tais prestações jurisdicionais salvaguardam o direito das minorias em detrimento da hegemonia da maioria, como vem a ser o aludido caso *in tela*, pelo direito da sala de aula comum/regular à todos.

De maneira muito perceptível, as políticas públicas que categorizavam os educandos alvos da política de educação especial prementemente como titulares hábeis a estarem no sistema geral de ensino ou quando não, por uma deficiência do espaço à sua volta e não mais da pessoa (conforme conceituação atual, do modelo social), vê-se peremptoriamente a partir *Gráfico 1* – disposto na *seção 2.2* (dados provenientes INEP/MEC, 2009-2019), o quão efetiva foi à inclusão de PCD's nas salas de aula convencionais, desde a PNEEPEI (BRASI, 2008) a

título de exemplo, progredindo paulatinamente ao longo dos últimos anos (conforme a década), a ponto de praticamente bem atingir os 100% destas matrículas, neste referido sistema (comum) para com todo território nacional do Brasil (INEP/MEC, 2009-2019), ainda tão vasto e desigual.

Nessa senda, é necessário mencionar para casos muitos específicos e de evidenciada necessidade imposta por alguns poucos tipos de deficiências, digamo-nos arriscadamente tidas como “mais difíceis”, temos como política pública presente em todo país o Atendimento Educacional Especializado – AEE⁶⁵, assim reputamos como não sendo uma verdade empírica, a necessidade de se modificar o entendimento até aqui, onde neste sentido é preciso dizer que os direitos sociais não visam o coletivo em detrimento do individual como pode aparentar, mas na obra base do Min. Gilmar (2021, p. 61) já se verifica o entendimento pacificado que “os direitos de segunda geração são chamados de direitos sociais, não porque sejam direitos de coletividades, mas por se ligarem a reivindicações de justiça social – na maior parte dos casos, esses direitos têm por titulares indivíduos singularizados” (MENDES; BRANCO, 2021, p. 61).

Conforme disposto, resta por refutada a afirmação que estaria se colidindo um direito subjetivo individual em detrimento de forçarmos as PCD’s no sistema geral (ora inacessível), pois, a bem da verdade, a inclusão plena vem a ser uma utopia também nos ambientes individualizados – conforme os veremos mais a frente na *subseção 4.1.1*, onde cumpre-nos apontar que historicamente, colocar esses sujeitos a margem de sistema *erga omnes*, sempre acentuou a exclusão e nefastamente levaram a invisibilidade perene das PCD’s (DINIZ, 2007).

O constitucionalismo moderno então, esculpiria o princípio da vedação ao retrocesso social, tendo sido mencionado pela primeira vez, na atividade judicante europeia, da qual cita-se aqui em especial a experiência de Portugal, do doutrinador J. J. Gomes Canotilho que preleciona categoricamente “entendia que quando um direito social, constitucionalmente garantido, tiver obtido certo nível de realização legal, é possível conceber-se uma ação judicial contra o retrocesso ou desigualdade” (POMPEU; PIMENTA, 2015, p. 223). Acerca dessa reinvidicação do direito social por meio de uma ação junto ao Poder Judiciário, tem-se a compreensão do que vem a ser Controle de Constitucionalidade, dada hierarquia da norma constitucional verticalmente para com as demais (como na *Figura 3*), onde em muitos de seus *papers*, o dileto Min. Luís Roberto Barroso (2009) preleciona sobre o tema, afirmando que tal alcunha iniciou-se no direito norte americano, na década de 50 de maneira mais progressista por parte da Suprema Corte de lá, em deferência aos negros e as mulheres (BARROSO, 2009).

⁶⁵ Empregado precipuamente no contraturno ao aluno, com atendimento específico e multidimensional, para aqueles com necessidades educacionais especiais (próprias), que justificadamente vise complementação.

No caso brasileiro, o ministro é exitoso em apontar, conforme nossa Constituição Federal de 1988 é dotada de muitas normas programáticas, a fim de sua exequibilidade para atender os fundamentos e objetivos da República, como o de redução da desigualdade, onde a própria CRFB prolata que o Poder Judiciário não é facultado a possibilidade de deixar de decidir, se tornando assim a última *ratio* para muitas das questões socialmente postas, como positivado pelo Art.5, inciso XXXV que diz “a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito” (BRASIL, 1988), igualmente apregoado pelo Código de Processo Civil brasileiro (Lei Federal nº 13.105 de 2015), em seus Art. 3 (ao repetir o inciso da Constituição), Art. 4 que prolata “as partes têm o direito de obter em prazo razoável a solução integral do mérito, incluída a atividade satisfativa” e Art. 6, ao afirmar “todos os sujeitos do processo devem cooperar entre si para que se obtenha, em tempo razoável, decisão de mérito justa e efetiva” (BRASIL, 2015), da qual não cabe a este poder fazer escusas ao *ius decidendi*.

Neste diapasão, conforme Barroso (2009, p. 31) preleciona, a judicialização brasileiro é um contexto resultante das necessidades impostas pelo modelo constitucionalmente adotado, assim diz “(...) é um fato, uma circunstância que decorre do modelo constitucional que se adotou, e não um exercício deliberado de vontade política. Em todos os casos referidos acima, o Judiciário decidiu porque era o que lhe cabia fazer, sem alternativa” (BARROSO, 2009, p. 21), e continua seu raciocínio na linha Neoconstitucionalista abordada, vim apregoar que “a ideia de ativismo judicial está associada a uma participação mais ampla e intensa do Judiciário na concretização dos valores e fins constitucionais, com maior interferência no espaço de atuação dos outros dois Poderes” (BARROSO, 2009, p. 22).

O ministro assim é claro ao dizer que o judiciário brasileiro é sim, muitas das vezes, provocado a decidir e visto como “ativista” portanto, como afirma “o Judiciário, no Brasil recente, tem exibido, em determinadas situações, uma posição claramente ativista” (BARROSO, 2009, p. 23), entretanto isso não precisa ser visto como algo temerário ou até mesmo desarrazoado, negativo, onde nas palavras deste “o fenômeno tem uma face positiva: o Judiciário está atendendo a demandas da sociedade que não puderam ser satisfeitas pelo parlamento (...)” (*ibidem*, p. 24), o que no caso dos vulneráveis no Brasil, impedindo retrocessos. Tem-se também a diferenciação entre ativismo judicial (intromissão na atividade política, executora) para com os outros Poderes, e o fenômeno da judicialização pleiteados individualmente em busca de seu Direito (mas que podem conter casos análogos, *erga omnes*).

Em outro escrito, o referido autor Barroso (2001, p. 158) inclusive aponta a importância de valer-se do Poder Judiciário a fim de salvaguardar os direitos sociais historicamente conquistados (pelo advento dos Direitos Humanos), assim temos que a ideia já abordada do

Princípio da Vedação ao Retrocesso Social, cabíveis em alguns temas, como o de Direito à Educação, ele prolata:

O princípio da proibição do retrocesso decorre justamente do princípio do Estado Democrático e Social de Direito, do princípio da dignidade da pessoa humana, do princípio da máxima eficácia e efetividade das normas definidoras dos direitos fundamentais, do princípio da proteção da confiança e da própria noção do mínimo existencial (BARROSO, 2001, p. 158).

Cumprе salientar, que conforme consta nos ensinamentos de Almeida (2007), tem-se que é através da Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948) e principalmente da Convenção Americana sobre Direitos Humanos ou mais conhecida como Pacto de San José da Costa Rica⁶⁶ (OEA, 1969), o Brasil teria adotado cabalmente o princípio ao não retrocesso em matéria social, lido como uma espécie de aplicação progressiva no tocante a estes direitos, onde as Constituições garantem ao cidadão o respectivo acúmulo deste patrimônio jurídico (ALMEIDA, 2007). Sempre frisando pela garantia da prestação constitucional devida, através de atitude comissiva por parte do Estado dirigente (como vimos), afinal, tais hipóteses foram acolhidas expressamente pelo Brasil através do reconhecimento dos direitos sociais como direitos humanos fundamentais (*ibidem*, 2007), assim como nossa própria CRFB 1988 já os previa.

Outro sim, em que pese o rol extensivo da Constituição Cidadã a fim de prolatar em texto constitucional uma maior quantidade de garantia de direitos possíveis, dado o período histórico proveniente da mesma, no topo da pirâmide consta esculpido em letra de lei vários desses itens necessários a plenitude social, nesse mesmo sentido vem apregoar os ensinamentos do professor Dirley da Cunha Júnior (2011, p. 26), onde cumpre ao judiciário o dever de concretização desses:

(...) uma exigência da sociedade contemporânea, que tem dele reclamado um destacado dinamismo ou ativismo na efetivação dos preceitos constitucionais, em geral; e na defesa dos direitos humanos e valores substanciais, em especial. Essa demanda social, fruto das novas condições sociais e econômicas, tem propiciado um crescente reconhecimento do fenômeno do controle judicial das políticas públicas, por meio de uma intervenção do Poder Judiciário na análise dos programas políticos do Estado, a fim de aferir o seu cumprimento em face dos princípios e regras da Constituição (CUNHA JÚNIOR, 2011, p. 26). *Grifos nossos*.

Assim, percebemos claramente que muitos dos direitos voltados a grupos minoritários socialmente precisaram de uma atuação ativa e por parte do Poder Judiciário, especialmente da Suprema Corte brasileira, mas essa reivindicação a prestação de seus direitos fundamentais sociais, por parte das políticas públicas estatais não se confunde em nenhum momento com o papel da magistratura política, no sentido partidário e jocoso do termo, como bem assevera o autor “o juiz-político continua imparcial e não cede às pressões de grupos e

⁶⁶ Considerando que foi promulgada pelo Brasil, com o Decreto Presidencial n. 678, de 6 de novembro de 1992.

partidos; continua limitado e vinculado à Constituição, de modo que sua politização é tão-somente expressão (...) não de um processo de negação ou recusa da legalidade constitucional” (CUNHA JÚNIOR, 2011, p. 31). Onde Campilongo (2002) vem bem esclarecer o *paradoxo* da qual vivencia a magistratura, uma vez que precisam necessariamente decidir, inclusive com base de fundamentação frente o direito vigente, mas deve igualmente interpretar, conjecturar, dar sentido – muitas vezes, as legislações que indubitavelmente advém do sistema político e necessitam deste (através das políticas públicas) para concretizá-los (CAMPILONGO, 2002).

Não obstante, fica o papel da sociedade civil organizada, da academia como produtora de conhecimento e dos legitimados de toda ordem, através dos instrumentos sociais e históricos, que vão Supremo Tribunal Federal para que o texto da Constituição seja devidamente cumprido, através da plena satisfação para com essa categoria de direitos fundamentais, em que pese a multiplicidade de interesses difusos e particulares de uma sociedade, mas reiteradamente continua a não favorecer grupos menos privilegiados, como José Eduardo Faria (2002, p. 111) preceitua “uma sociedade que, nos segmentos mais desfavorecidos, não tem achado socorro tanto na Constituição quanto na imensa profusão de leis e códigos em vigor” (FARIA, 2002, p. 111) precisará se valer de algo, para assim poder reivindicar seu legítimo (e igualitário) dever constitucional prestacional inerente ao Estado dirigente, das democracias modernas e sociais.

Como próprio da Teoria dos Direitos Fundamentais, vimos que o direito à Educação Inclusiva como participe dos direitos ora sociais, não cabem apenas a versão negativa dos direitos humanos e fundamentais, mas positiva como meio de exequibilidade das normas programáticas constitucionalmente postas (CUNHA JÚNIOR, 2021), entretanto no caso em tela, é ainda mais gravoso, vez que a administração pública legislou (sentido amplo) contrariamente ao objetivos e fundamentos da República (pela CRFB de 1988), onde o Poder Executivo federal deveria ter se absterido de criar tais normas, conforme as PCD’s teriam seus direitos de versão negativa também violados, ao qual o nobre professor bem nos apregoa “(...) impedir que os órgãos do poder formulem atos contrários a esses direitos fundamentais sociais: qualquer lei que atente contra os objetivos dos direitos sociais é inconstitucional, surgindo daí o direito subjetivo de recusá-la” (CUNHA JÚNIOR, 2021, p. 20).

Por isso, dada a complexidade inerente ao Teoria destes direitos, vem a ser muito importante tracejar categoricamente o núcleo central contido pela norma de direitos fundamentais, a fim de bem estabelecer tais delimitações e conseqüentemente estabelecer os sopesamento de valores e princípios – caso necessário (ALEXY, 2008). Coadunamos assim, com a pretensa ideia de que a esfera judicial pode sim, ser uma via adequada para debater

algumas destas questões, se provocado e dentro ditames da *legalidade*, cabendo ao terceiro poder (Judiciário) a força cogente de fazer os outros dois (Legislativo e Executivo) se voltarem as normas programática para porem e exequibilidade, como se verifica, nas palavras do doutrinador Dirley Cunha Jr. (2021, p. 21) ao dizer “desse modo, ante a necessidade de se assegurar a existência de um padrão mínimo, deve-se reconhecer direitos subjetivos a prestações” (CUNHA JÚNIOR, 2021, p. 21), da qual vem a ser ainda mais claro, ao constatar que no direito constitucional moderno a ideia clássica de separação dos Poderes resta refutada, e era fundamentado nesta que se vinha as grandes críticas da intromissão judicial, apregoa o autor no sentido de que:

A separação de Poderes não é nenhum óbice à atuação judicial concretizadora dos direitos fundamentais, sobretudo em face do advento do Estado Social (...) confiando ao Poder Judiciário a tarefa de “arquiteto social” desse novo Estado, responsabilizando-o, igualmente, pela efetivação dos postulados da justiça social. Por isso, o velho dogma da separação está fadado (...) de tal modo que, no constitucionalismo contemporâneo, não mais se fala em separação, mas sim em equilíbrio entre os Poderes (*ibidem*, p. 24). *Grifos nossos*.

Finalizamos pois, apregoando que se aplicado sob correição e fundamentado na norma vigente (como deve ser) com fulcro na razoabilidade e na boa técnica jurídica, a atividade precípua judicante deste Poder não deve ser vista como ameaçadora, e sim como garantidora, afinal este vem a ser devidamente um dos legitimados conforme a própria Carta Magna (BRASIL, 1988) preleciona, na pretensa intenção de que suas normas executoras/assecutórias saiam do prisma de mera letra de lei e passe a fazer parte no mundo real, a essas tantas teorias do mínimo existencial aplicáveis aos direitos socialmente postos, como verifica-se aqui que:

(...) não se pode dizer, em absoluto, que a possibilidade de controle jurisdicional das políticas públicas configuraria uma invasão da esfera de competências do Legislativo e do Executivo. Partindo da premissa de que o Texto Constitucional veicula consensos políticos mínimos para um Estado Democrático de Direito, não se pode admitir que a inércia ou a opção política das maiorias ocasionais interfiram na esfera mínima de fundamentalidade garantida pelo constituinte originário. Sendo o Judiciário intérprete e guardião da Constituição, não se deve negar a ele o papel de guardião de tais consensos políticos (GAUDENZI, 2011, p. 56). *Grifos nossos*.

Com a obviedade inerente de que existem alguns limites, como o da própria razoabilidade, que é apregoadado pelo Código de Processo Civil brasileiro (já citado) e nos ensinamentos do doutrinador Ingo W. Sarlet (2003, p. 256) não deixando dúvida neste quesito, ao analisar um caso sobre direito educacional inclusive, na Suprema Corte alemã, o autor esclarece que “(...) a prestação reclamada deve corresponder ao que o indivíduo pode razoavelmente exigir da sociedade, de tal sorte que, (...) não se pode falar em uma obrigação de prestar algo que não se mantenha nos limites do razoável” (SARLET, 2003, p. 256), que para nosso objeto, isso afasta a ideia errônea de que se objetiva uma disposição para cada educando.

3.3.1 CONTROLE DE CONSTITUCIONALIDADE E VÍCIOS DA POLÍTICA PÚBLICA

O controle concentrado de constitucionalidade provenientes aos regimes das democracias modernas, visam justamente salvaguardar a força cogente da norma e valores constitucionais, sob o prisma da hierarquia vertical apresentada, a Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI é prevista no Art. 102, I, “a” da Carta Magna de 1988 esculpindo “compete ao Supremo Tribunal Federal, precipuamente, a guarda da Constituição, cabendo-lhe: I - processar e julgar, originariamente: a) a ação direta de inconstitucionalidade de lei ou ato normativo federal ou estadual (...)”⁶⁷ (BRASIL, 1988) e é regulada pela Lei Federal nº 9.868 de 1999, ao dispor de como se daria o processo e julgamento das ADI’s perante o Supremo, onde o PSB – como vimos, vem a ser um dos legitimados para propositura (BRASIL, 1999). O doutrinador Flávio Martins Júnior (2020, p. 519) coloca o conceito da mesma como sendo “a principal ação que integra o controle concentrado da constitucionalidade (...) tem o objetivo de, mesmo sem existir um caso concreto, apreciar a constitucionalidade das leis e atos normativos do poder público” (JÚNIOR, 2020, p. 519).

Assim, ocorreu que no dia 23 de outubro de 2020, se daria o ajuizamento da ADI nº 6.590/DF, no Supremo Tribunal Federal, onde a relatoria da ação ficou com Min. Dias Toffoli por ser prevento, desse modo, para esta *subseção 3.3.1* serão elencados alguns pontos identificados com “inadequados” para com política pública ora discutida – o Decreto Federal nº 10.502 de 2020 (BRASIL, 2020) que em muitos pontos, vem a ser apontado como peremptoriamente inconstitucional, para com vícios materiais (frontais, a demonstra-se) e não meramente formais, conforme constituído sem participação do público alvo (como apontado).

O diploma em tela ofende a Constituição (1988) uma vez que a Educação (e extensivamente a EI) é um direito fundamental social, inalienável e indisponível, reconhecido indistintamente para com todos os cidadãos brasileiros (PCD’s ou não), em corresponsabilidade da família, sociedade e Estado (Ar. 205⁶⁸ da CRFB). Na teoria dos Direitos Fundamentais, é visto como direito público subjetivo, que se vincula autonomamente aos conceitos de Cidadania e Dignidade da Pessoa Humana, como bem apregoa o clássico ensinamentos de José Afonso da Silva (1998, p. 92):

Poderíamos até dizer que a eminência da dignidade da pessoa humana é tal que é dotada ao mesmo tempo da natureza de valor supremo, princípio constitucional fundamental e geral que inspiram a ordem jurídica. Mas a verdade é que a

⁶⁷ Redação foi complementada pela Emenda Constitucional n. 3, de 1993.

⁶⁸ Art. 205. 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).

Constituição lhe dá mais do que isso... (...). Daí sua natureza de valor supremo, porque está na base de toda a vida nacional. (SILVA, 1998, p. 92). *Grifos nossos*.

Parte dessa discussão, encontra-se fundamentada no bojo do Recurso Extraordinário – RE nº 888.81541/RS, que foi dada repercussão geral pelo STF (válido para todos, portanto), de relatoria do então Min. Roberto Barroso, em relação ao *homeschooling* considera e destaca, na linha apontada que:

EMENTA: CONSTITUCIONAL. EDUCAÇÃO. DIREITO FUNDAMENTAL RELACIONADO À DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E À EFETIVIDADE DA CIDADANIA. DEVER SOLIDÁRIO DO ESTADO E DA FAMÍLIA NA PRESTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL. NECESSIDADE DE LEI FORMAL, EDITADA PELO CONGRESSO NACIONAL, PARA REGULAMENTAR O ENSINO DOMICILIAR. RECURSO DESPROVIDO.

1. A educação é um direito fundamental relacionado à dignidade da pessoa humana e à própria cidadania, pois exerce dupla função: de um lado, qualifica a comunidade como um todo, tornando-a esclarecida, politizada, desenvolvida (CIDADANIA); de outro, dignifica o indivíduo, verdadeiro titular desse direito subjetivo fundamental (DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA). No caso da educação básica obrigatória (CF, art. 208, I), os titulares desse direito indisponível à educação são as crianças e adolescentes em idade escolar. 2. É dever da família, sociedade e Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, a educação. (...). (...)

(STF - 888.81541/RS RG, Relator: Ministro Roberto Barroso. Tribunal Pleno, julgado em 12/09/2018, Processo Eletrônico, DJe publicado em 21/03/2019). *Grifos nossos*.

Para com objeto proposto, sobre a EI, a Constituição Federal já traz em seu Art. 206, I a igualdade de condições para o acesso e permanência, como verifica-se “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...)” (BRASIL, 1988) e neste diapasão, logo após (já no ano seguinte), o disposto da Lei Federal nº 7.853 de 1989 que trata do apoio as PCD’s e sua integração social, onde em seu Art. 2, I (traz sobre aspectos da educação) e na letra “f” deste inciso, vem a ser categórico em prolar “(...) I - na área da educação: (...) 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).

Assim, temos o entendimento pacificado junto a Suprema Corte brasileira e ao ordenamento jurídico pátrio que todas as pessoas com deficiência quando possível, devam se integrar ao sistema regular de ensino, inclusive sem justificativa para este não matriculá-las, dada sua compulsoriedade, a fim de não alija-los. Em total similaridade (não conflitante), está o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Federal nº 8.069 de 1990, que em seu Art. 55 também traz essa obrigatoriedade para com os pais, ao dizer que “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

A importância da EI com preferência ao sistema geral é tamanha na CRFB, que em seu Art. 208, III prolata “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

(...) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (...)” (BRASIL, 1988), onde neste mesmo artigo, no §2 continua “o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1988), da qual o constituinte originário imputa inclusive crime de responsabilidade em caso de descumprimento.

Para além do Art. 24⁶⁹ da CDPD, norma hierarquicamente constitucional (material e formalmente com *status* de EC), exaurida ao longo deste estudo, importante frisar que a mesma foi grande responsável pela confecção da Lei Brasileira de Inclusão – LBI, conferida pela Lei Federal nº 13.146 de 2015, igualmente denominada de Estatuto da Pessoa com Deficiência – EPD, que em seu Capítulo IV trata do Direito à Educação, principalmente no Art. 27 e Art. 28, incisos I a III, *in verbis*:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

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

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades (...);
 II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
 III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (...).
 (...)

(BRASIL, 2015). *Grifos nossos*.

Tem-se que o referido Decreto em análise, visava segregar as pessoas com deficiência em ambientes educacionais especializados (próprios), simplesmente pelo fato de serem PCD, arraigados por uma visão ultrapassada para com a EI ordinariamente empregada até aquele instante, verificada seja pelas falas do Min. da Educação (MEC) que chefiava a pasta à época

⁶⁹ Art. 24. 1(...). 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(...). 4(...). 5(...). (ONU, 2006). *Grifos nossos*.

(TENENTE / G1, 2021), onde igualmente na lógica anterior, para além do Art. 2⁷⁰ da CDPD e sua força normativa de EC, o Capítulo II da LBI/EPD vem tratar sobre a não discriminação da PCD, que para nosso contexto se verifica principalmente nos Art. 4 *caput* e §1, Art. 5 com sua condição de hipervulnerabilidade (já tratada) e pelo Art. 8, ao prolatar os deveres, assim temos:

Art. 4. Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação. §1. Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

(...)

Art. 5. A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante. Parágrafo único. Para os fins da proteção mencionada no caput deste artigo, são considerados especialmente vulneráveis a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência.

(...)

Art. 8. É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, (...) à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 2015). *Grifos nossos*.

Portanto, o dever da não discriminação é um axioma imposto ao próprio Estado dirigente, onde não se reputa mais como lícito em tempos atuais, ainda que a despeito de melhor cumprir as adaptações como razoáveis – vê-se que é vedado pela CDPD, Art. 24, 2., letra “c”, que diz “adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas” (ONU, 2006), bem como a cláusula de não discriminação – igualmente vedada pela CDPD, Art. 24, 2., letra “a”, que para o tocante a Educação é categórico ao afirmar que “as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência” (ONU, 2006).

Outro ponto particularmente sensível, é facultar a escolha dos pais, em qual sistema seu filho (menor) deveria estudar, se no especial ou no geral, quando neste caso não vem a ser uma faculdade de escolha, mas uma fuga da regra em exceção, que muitos ambientes educacionais se utilizaram historicamente a fim de não promover a inclusão efetiva, reputando ainda para os

⁷⁰ Art. 2. Para os propósitos da presente Convenção: (...) “Discriminação por motivo de deficiência” significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável. (...). (ONU, 2006). *Grifos nossos*.

pais, conforme Cartilha publicada em 2020 pelo Ministério da Cidadania (Secretaria Nacional de Assistência Social – SNAS e Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação – SAGI), relativo a números trazidos de 2019, vemos que 4,3 milhões de PCD's se encontravam registradas no Cadastro Único e destes, aproximadamente 2,6 milhões eram detentores de BPC em setembro daquele ano (BRASIL, 2020), o documento ainda aponta que em sua grande maioria, 51,0% destes teriam como cuidador algum membro de sua família, somado a outros 35,3% que não recebiam nenhum tipo cuidado, registrados junto ao Cad. Único em 2019 (BRASIL, 2020), portanto é possível denotar que dada a vulnerabilidade social desse segmento, os pais em muitos casos não teriam a competência técnica para fazer essa escolha, uma vez que as próprias condições inerentemente correlacionadas não seriam iguais e equânimes entre si.

Para além da perplexidade do aludido diploma normativo apontar categorias de escolas/classes inclusivas e não inclusivas, conforme preleciona seu Art. 2, incisos VI, VII e X do Decreto Federal 10.502 de 2020⁷¹, tem-se que o Art. 13, 1. e 2.⁷² do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, 1966), já mencionava que essa possibilidade de escolha dos pais (presente no item 1. do Pacto, na CRFB e no ECA) não deve ser interpretado no sentido de restringir os Direitos ou liberdade desses indivíduos (item 2. do Pacto), desde que observado padrões mínimos exigíveis pelo Estado, da qual no caso da EI é a própria adaptação plena ou total de seus espaços e metodologias, estando em desconformidade o referido Decreto.

Por fim, tem-se outros institutos passíveis de ser elencados a fim de declarar a política pública como eivada de inconstitucionalidade, seja por intermédio do Princípio da Vedação ao Retrocesso Social, conforme pensado lá em Canotilho (já apontado) e aplicáveis a esses direitos sociais, ou seja através de dois outros Princípios adjacientemente suscetíveis, o da (i) Proibição da Proteção Insuficiente inerente a proteção aos Direitos e Garantias Fundamentais por Atos que contrariem a devida prestação constitucional (podendo ser inconstitucionais, por

⁷¹ Art. 2. (...) VI - escolas especializadas: instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos; VII - classes especializadas: classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas; (...) X - escolas regulares inclusivas: instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos; (...). (BRASIL, 2020). *Grifos nossos*.

⁷² Art. 13. (...) 1. Os Estados Partes do presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais - e, quando for o caso, dos tutores legais - de escolher para seus filhos escolas distintas daquelas criadas pelas autoridades públicas, sempre que atendam aos padrões mínimos de ensino prescritos ou aprovados pelo Estado, e de fazer com que seus filhos venham a receber educação religiosa ou moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. 2. Nenhuma das disposições do presente artigo poderá ser interpretada no sentido de restringir a liberdade de indivíduos e de entidades de criar e dirigir instituições de ensino, desde que respeitados os princípios enunciados no parágrafo 1 do presente artigo e que essas instituições observem os padrões mínimos prescritos pelo Estado. (ONU, 1966). *Grifos nossos*.

dessarazoabilidade em sentido estrito) (ALANA, 2020), onde os esclarecimentos do doutrinador José dos S. Carvalho Filho (2005, p. 44), vem bem estabelecer o seguinte “o poder regulamentar não cabe contrariar a lei (*contra legem*), pena de sofrer invalidação. Seu exercício somente pode dar-se *secundum legem*, em conformidade com o conteúdo da lei e nos limites que esta impuser” (CARVALHO FILHO, 2005, p. 44). Ou pela (ii) Primazia da Norma mais Favorável, aplicada aos Direitos Humanos na Ordem Internacional, que nenhuma norma de DH’s deve ser utilizada para limitar quaisquer outras, como verifica-se em André de Carvalho Ramos (2019, p. 149) que diz “de acordo com tal princípio, nenhuma norma de direitos humanos pode ser invocada para limitar, de qualquer modo, o exercício de qualquer direito ou liberdade já reconhecida por outra norma internacional ou nacional” (RAMOS, 2019, p. 149).

3.3.2 ANÁLISE DA DECISÃO CAUTELAR (STF) PELO PARADIGMA INCLUSIVO

Na referida decisão em sede de medida liminar, que fora referendada e seguida pela grande maioria dos seus pares, no Pleno do Tribunal (com voto divergente do Min. Marco Aurélio), o relator Min. Dias Tofolli menciona outra ADI anteriormente já enfrentada pelo Supremo, a de nº 5.357/DF de relatoria do Min. Edson Fachin (STF, 2016), que nas palavras do Min. Dias Tofolli ao se referir a ela diz que “na ocasião, a maioria do Plenário acompanhou o voto do Ministro relator (...), para fundamentar a vedação da exclusão de pessoas com deficiência ou necessidades especiais do sistema geral de educação” (STF, 2021) e completa:

O Min. Edson Fachin destacou que “o ensino inclusivo milita em favor da dialógica implementação dos objetivos esquadriados pela Constituição da República. É somente com o convívio com a diferença e com o seu necessário acolhimento que pode haver a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, em que o bem de todos seja promovido sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º, I e IV, CRFB)”. (STF, 2016 *apud* STF, 2021).

Assim, ficaria a ADI nº 5.357/DF que fora ajuizada ainda em 2015 pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – CONFENEN, para que as PCD’s pudessem pagar valores diferenciados na prestação educacional junto as redes particulares, o Min. relator Edson Fachin viria apregoar brilhantemente em seu voto “em suma: à escola não é dado escolher, segregar, separar, mas é seu dever ensinar, incluir, conviver” (STF, 2016), continuando aduz “ademais, o enclausuramento em face do diferente furta o colorido da vivência cotidiana, privando-nos da estupefação diante do que se coloca como novo, como diferente” (STF, 2016), restando emendado:

EMENTA: AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE. MEDIDA CAUTELAR. LEI 13.146/2015. ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. ENSINO INCLUSIVO. CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS

DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. INDEFERIMENTO DA MEDIDA CAUTELAR. CONSTITUCIONALIDADE DA LEI 13.146/2015 (arts. 28, § 1º e 30, caput, da Lei nº 13.146/2015). 1. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência concretiza o princípio da igualdade como fundamento de uma sociedade democrática que respeita a dignidade humana. 2. À luz da Convenção e, por consequência, da própria Constituição da República, o ensino inclusivo em todos os níveis de educação não é realidade estranha ao ordenamento jurídico pátrio, mas sim imperativo que se põe mediante regra explícita. 3. (...). 4. (...). 5. (...). 6. (...). 7. A Lei nº 13.146/2015 indica assumir o compromisso ético de acolhimento e pluralidade democrática adotados pela Constituição ao exigir que não apenas as escolas públicas, mas também as particulares deverão pautar sua atuação educacional a partir de todas as facetas e potencialidades que o direito fundamental à educação possui e que são densificadas em seu Capítulo IV. 8. Medida cautelar indeferida. 9. Conversão do julgamento do referendo do indeferimento da cautelar, por unanimidade, em julgamento definitivo de mérito, julgando, por maioria e nos termos do Voto do Min. Relator Edson Fachin, improcedente a presente ação direta de inconstitucionalidade.

(STF - ADI 5357/DF, Relator: Ministro Edson Fachin. Tribunal Pleno, julgado em 09/06/2016, Processo Eletrônico, DJe publicado em 11/11/2016). *Grifos nossos*.

Retomando a decisão liminar do Min. Tofolli (STF, 2021), verifica-se que o mesmo já menciona o disposto no Art. 4, incisos I e III⁷³ combinados com Art. 58, §1 e §2⁷⁴ da LDB (Lei Federal nº 9.394 de 1966) é inteiramente de caráter excepcional, da qual a regra deve ser sempre a tentativa válida junto ao sistema regular convencional/comum, apregoa “(...) todavia, expressa a excepcionalidade da medida de exclusão, estabelecendo como primeira hipótese a matrícula de todos os alunos no sistema geral” (STF, 2021). Portanto, cumpre-nos salientar conjuntamente com o Min, que o AEE é dotado de natureza pedagógica complementar ou suplementar, ou seja, como de apoio e não deve ser interpretado como substitutivo às classes ou salas de aulas comuns, conforme se verifica em seu voto, referindo-se ao Decreto nº 7.611 de 2011, apregoa-nos:

Registre-se, ainda, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado enquanto o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos utilizados de forma “complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação”. (STF, 2021).

⁷³ Art. 4. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; (...). III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (...). (*Redações conferidas pela Lei n. 12.796, de 2013*). (BRASIL, 1996). *Grifos nossos*.

⁷⁴ Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (*Redações conferidas pela Lei n. 12.796, de 2013*). §1. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. §2. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (...). (BRASIL, 1996). *Grifos nossos*.

Em seu voto, o Min. Toffoli bem categoriza o Paradigma da Inclusão, vivenciado atualmente, onde aduz “O paradigma da educação inclusiva, portanto, é o resultado de um processo de conquistas sociais (...) não comporta a transformação da exceção em regra, pois significaria uma involução na proteção de direitos desses indivíduos” (STF, 2021), continuando seu raciocínio mais a frente categorizando a prioridade absoluta presente na EI, onde afirma “(...) não cabendo ao Poder Público recorrer aos institutos das classes e escolas especializadas para furtar-se às providências de inclusão educacional de todos os estudantes (...) ainda que demande adaptações por parte das escolas” (STF, 2021). O Ministro compreende assertivamente o quanto a PNEE 2020 é nefasta para com ordenamento jurídico pátrio, fazendo-nos refletir qual sociedade queremos ser e assim, nos tornaremos, Toffoli assim vem a sintetizar:

Portanto, verifico que o Decreto nº 10.502/2020 pode vir a fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino, pelo que, diante do exposto, considero configurada a fumaça do bom direito para efeito de concessão de medida cautelar. (STF, 2021).

Neste mesmo sentido, antes mesmo da decisão da Suprema Corte, o próprio Conselho Nacional dos Direitos Humanos – CNDH já recomendava a revogação do diploma em discussão, por entender igualmente que este viria desfavorecer as PCD’s, reforçando desigualdades, discriminações e estereótipos, como citado pelo professor Luís Henrique Zouein (2023, n.p.) que diz:

Rapidamente, as instituições se manifestaram. O Conselho Nacional dos Direitos Humanos (CNDH), por meio da Recomendação n. 15 de 19 de outubro de 2020, recomendou sua revogação. Para o CNDH, o Decreto “desrespeita toda a história de lutas e conquistas pela garantia dos direitos à educação das pessoas com deficiência no Brasil, buscando restaurar concepções e estruturas obsoletas de organização da oferta de educação escolar no Brasil, intensificando desigualdades e reforçando preconceitos e discriminações”. Afinal, “estimula mecanismos de segregação de estudantes e classes e instituições segregadas, sob o argumento de garantia de direito de escolha de famílias, fragilizando a efetividade dos direitos humanos das pessoas com deficiência, bem como o direito de todas as crianças e adolescentes à educação escolar, na rede regular de ensino” (ZOEIN, 2023, n.p.).

Por isso o voto do Min. vem a ser tão eficaz, a fim de salvaguardar esse Direito Fundamental Social a EI e de (con)vivência em espaços promotores de diversidade, em síntese:

Percebe-se, portanto, que o Brasil internalizou, em seu ordenamento constitucional, um compromisso com a educação inclusiva, ou seja, com uma educação que agrega e acolhe as pessoas com deficiência ou necessidades especiais no ensino regular, ao invés segregá-las em grupos apartados da própria comunidade. (...) Revela-se, portanto, imperativa a adoção de providências voltadas à inclusão educacional de todos os estudantes no ensino regular. (...) A educação inclusiva não se refere apenas a uma modalidade de ensino, constituindo-se no paradigma constitucional para a educação da criança com deficiência, a qual demanda a adaptação de todo o sistema de educação regular, de modo a congrega alunos com e sem deficiência no âmbito de uma mesma proposta de ensino, na medida de suas especificidades (STF, 2021). (STF - ADI 6590/DF MC-Ref, Relator: Ministro Dias Toffoli. Tribunal Pleno, julgado em 21/12/2020, Processo Eletrônico, DJe publicado em 12/02/2021). *Grifos nossos.*

4 DIVERSIDADE ESCOLAR COMO PRESSUPOSTO DE INCLUSÃO SOCIAL

O presente capítulo visa abordar a problemática da presença PCD em salas de aulas comuns regulares de ensino já aludida na *seção 2.2* a partir das múltiplas crises vivenciadas pelo Estado brasileiro aqui referenciadas, no que diz respeito ao seu indesejado reflexo resultante de exclusão social em detrimento da inclusão social (ou até mesmo integração) tão perquirida neste trabalho, tal realidade encontra-se circunscrita a uma matriz de ordem fundamentalmente capitalista, onde a preocupação com o outro se funda apenas no valor intrínseco deste para o capital – seja pela força de trabalho, seja por instrumentos do consumo.

Consoante esse plano de fundo (pré)existente, da qual as matrizes hegemônica já encontravam-se estabelecidas, os contextos das mesma serão abordados por autores críticos desse modelo atual, não integrativo e com finalidades humanística, bem como visa ouvir dos próprios envolvidos pessoas(sujeitos) com deficiência que frequentaram o ambiente comum/convencional durante sua fase escolar, sejam esta em idade adequada ou não, para com os demais educandos (com)sem deficiência alguma, eliminando os casos de altas habilidades ou superdotação (como ainda é chamado *hodiernamente*⁷⁵) para com este estudo de campo.

Nessas entrelinhas, temos a compreensão a partir do pensamento de Yamamoto (2013, p. 330) que a respectiva “(...) gênese da “questão social” encontra-se no caráter coletivo da produção e da apropriação privada do trabalho, de seus frutos e das condições necessárias à sua realização” (IAMAMOTO, 2013, p. 330), advém deste cenário a ideia de que a educação fosse meramente para formação técnica e porque não *capacitista* (em todos os âmbitos da palavra) para mão de obra com força para o trabalho, visando assim sua subsistência pessoal, a autora então completa “é, portanto, indissociável da emergência do trabalhador livre, que depende da venda de sua força de trabalho para a satisfação de suas necessidades vitais” (*ibidem*, p. 330).

4.1 Os Números e as Vozes das Pessoas com Deficiência por Elas Mesmas

Assim, chegamo-nos a primeira seção deste referido capítulo, que vem a se subdividir duplamente para a melhor fins de melhor abordagem/cognição, a primeira parte com demais dados relevantes (mas adjacentes) constante das pesquisas já apresentadas e a segunda, a pesquisa de campo de abordagem interdisciplinar, primado pela ética e total confidencialidade de seus respondentes, por instrumento autodeclarável metodologicamente descrito na *seção 1.1*.

⁷⁵ Hodiernamente: algo descrito como ainda utilizado, recorrente, próprio do tempo recente, atual. *Grifos nossos*.

4.1.1 OS DADOS CONEXOS DA PRESENÇA PCD NO ENSINO REGULAR

De maneira correlata, iremos apregoar para com esta subseção os outros números relevantes para com a presença destes educandos, que são alvo da educação especial na realidade brasileira, tomando como base na mesma pesquisa do Censo da Educação Básica realizada pelo INEP/MEC (2019), tem-se que se observarmos apenas o recorte do último ano por nós delimitado, o referido órgão realizou alguns novos marcadores para com seus respondentes (as escolas, por instrumento autodeclarável), que vem consubstanciar fundamental todas as questões levantadas até o presente momento. Nesse diapasão, os dados colhidos na pesquisa apontam que em 2019, um total de 56% das escolas investigadas se declararam com acessibilidade totalmente inexistente e 45% com banheiros acessíveis (INEP/MEC, 2019), o que vem a ser ultrajante, dada a obviedade de que os educandos passam horas nesses ambientes e vem a necessitar por vezes de fazerem uso do banheiro, alguns até mesmo para fins de cateterismo.

A pesquisa então continua apontando que somente 23% das escolas respondentes tinha atributos básico (e barato) como corrimãos, já o cenário para o piso tátil viria a ser bem pior, apenas 7% desse total de escolas e alguns equipamentos de acessibilidade ainda mais caros, como é o caso de elevadores plataforma por exemplo, para locomovê-los de um andar para outro, somente 3% desses ambientes educacionais se declararam possuir (INEP/MEC, 2019). Vale mencionar, que corrimão não depende de fornecedor específico como muitas vezes vem a ser o caso dos pisos táteis e elevadores, sendo de fácil difusão em qualquer territorialidade brasileira e inclusive, este não versa atender só pessoas com deficiência, mas também todo grupo de mobilidade reduzida – como grávidas, idosos(as) eventualmente funcionários ou não, fazendo jus ao lema do segmento PCD que afirma “acessibilidade é bom pra todo mundo”.

Os dados ainda mencionam que 44% (menos da metade) das escolas se diziam com rampas, aqui nem entramos no mérito se esta de padrões adequados ou se mais de uma – sendo necessária a todos os ambientes como refeitório, laboratório, sanitários e afins, esse número vem a ser muito parecido com os do Banheiro mencionado logo no primeiro parágrafo, e como muitas dessas escolas fora construída no passado (sem todas as legislações de padrões e normas técnicas arquitetônicas atualmente vigentes), ao ser indagadas sobre vão livres, com amplo acesso para que os educandos não esbarrem uns nos outros a título de exemplo, apenas 26% destas escolas afirmaram possuir (INEP/MEC, 2019), assim percebe-se que somente estamos tratando de barreiros estruturais, nada sobre aspectos metodológicos e de aprendizagem, como adaptações razoáveis de avaliações, participação em trabalhos de equipe e demais contextos.

Somente para não deixar de citar, a pesquisa menciona por fim mais três categóricos sobre sinais, sendo o (i) sonoro simplesmente 1% alegavam ter tal tecnologia assistiva instalada, o (ii) tátil – como leitura em braile nas portas da salas para que os educandos com deficiência visual consiga se encontrar espacialmente, somente 3% das respondentes possuíam e por último, o (iii) visual – que vem a ser por exemplo toda comunicação visual de assento prioritário, sinalização para pessoas com espectro autista e etc, apenas 6% também viriam a possuir em seus ambientes educativos e isso, vale dizer, são quantitativos que se referem as escolas tanto públicas quanto privados do país (INEP/MEC, 2019).

Com isso, vê-se claramente que os educandos que sejam pessoas com deficiência ou altas habilidades foram incorporados em um sistema que muitas vezes não promoveu as adequações necessárias para recebê-los, entretanto se faz necessária sua presença para que tais ambientes sejam modificados, rechaçando por vezes o período da invisibilidade (DINIZ, 2007), ainda que apenas lido como o direito de acesso e não de total permanência por alguns teóricos.

Outras informações relevantes para com este objeto de estudo, é o que consta do relatório realizado pelo reputado organismo internacional Human Rights Watch, que em publicação específica ainda em 2018⁷⁶, tratou do tema da Institucionalização de Pessoas com Deficiência – PCD's (HUMAN RIGHTS WATCH, 2018), onde apontava para estes problemas de instituições que se tornavam depósitos de pessoas (ora vulneráveis), sem acompanhamento pelo poder público e métricas educacionais concretas a serem tangenciáveis e auferidas regularmente, inclusive o próprio documento já ressaltava que essas pessoas eram colocadas nessa ambiente, porque as famílias (principalmente pais e avós) desses não encontravam meios de prover o cuidado necessário ao mesmo, uma vez que não existe no país uma política pública de rede apoio, assim, viria a afirmar cabalmente para com o Brasil que “o governo brasileiro oferece apoio insuficiente para que famílias de crianças com deficiência criem seus filhos em casa e que adultos com deficiência vivam de forma independente, resultando na escolha pela institucionalização” (HUMAN RIGHTS WATCH, 2018).

Por estarem em idade escolar obrigatória, muitos desses centros se tornam escolas “formais”, no resquício de algumas instituições ainda em voga em território pátrio, como vimos ao longo deste trabalho, e por conta do caráter *geracional* dos Direitos Humanos, dá-se a edição

⁷⁶ De ampla divulgação, dada a capilaridade do organismo internacional promovendo, ocasionando inclusive repercussões jurídico-política para o Brasil, disponibilizado em português: <https://www.hrw.org/pt/report/2018/05/23/318010> e publicação inglesa intitulada: “*They Stay until They Die*”: *A Lifetime of Isolation and Neglect in Institutions for People with Disabilities in Brazil*. Acessados em 5 jan. 2023.

de duas legislações (no mesmo ano de 2018)⁷⁷, a fim de corroborar com essas premissas ora contrárias ao paradigma da inclusão, pois diplomas normativos como o da aprendizagem ao longo da vida necessitam de uma análise muito peculiar, onde a educação emancipatória e de formação integral para cidadania não esteja alijada desse processo de apenas “esquecermos” que essas pessoas ora existam e que peremptoriamente precisam (con)viver igualdade em sociedade (DINIZ, 2007), conforme tantos (demais) autores aqui já abordados neste interim.

Por fim, tem-se mais dois outros *corpus documentaes* muito importantes, já de âmbito mais recentes, qual seja, outro relatório internacional de monitoramento mas dessa vez realizado pelo UNESCO (2020), sendo possível extrair para América Latina que mais da metade dos professores de países como Colômbia, México e Brasil relatam de uma pujante necessidade de aprimoramento em seus desenvolvimentos pessoal para aplicação na educação especial (UNESCO, 2020). E a pesquisa específica sobre “o que a população pensa sobre Educação Inclusiva” encomendada e publicizada pelo Instituto Alana (2019), com realização do Datafolha, ouvindo mais de dois mil entrevistados distribuídos por 130 municípios do país, tem-se o resultado que 76% destes, acreditam que crianças com deficiência e sem aprendem mais juntos que segregados, onde 68% discordam que a presença de PCD’s na sala de aula comum/regular atrasa o aprendizado das demais crianças, bem como, 71% dos entrevistados acreditam que os professores tem interesse em lesionar para educandos com deficiência, apesar de 67% corroborarem com o fato de que estes profissionais não tem a formação devida (INSTITUTO ALANA, 2019).

4.1.2 PESQUISA DE CAMPO COM O DEVIDO LUGAR DE FALA DA PCD

Agora partimos para a primeira etapa que compreendeu a presente pesquisa de campo, sendo a de (i) coleta dos socioeconômico dos respectivos entrevistados, quais sejam – 10 pessoas com deficiência que frequentaram o ambiente educacional geral durante um período como próprio da sua fase escolar ordinária, tendo para esta primeira análise o diapasão de contextualizar os marcos categóricos que venham a ser resultantes, desse segmento da sociedade ainda tão vulnerabilizado socialmente, conforme metodologia científica descrita na *seção 1.1*, seguindo aqui abaixo o quadro (para fins de melhor comparabilidade, inclusive) com as assertivas obtidas (questionário fechado), para com esta primeira etapa de ida à campo,

⁷⁷ Lei Federal n. 13.632, que institui a educação e aprendizagem ao longo da vida (na LDB), e a Lei Federal n. 13.716 ao assegurar atendimento ao aluno (da educação básica) internado para tratamento de saúde (regime hospitalar ou domiciliar) por tempo prolongado e/ou indeterminado.

a fim de comparar tais compreensões a partir da realidade brasileira geral existente, obtivemos:

Quadro 6 – Perfil Socioeconômico dos Entrevistados com Deficiência

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10
TCLE ⁷⁸	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Faixa Etária	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64
Sexo/Gênero	Masc.	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.	Hom. Masc.	Masc.	Masc.
Etnia/Cor/Raça	Bran.	Pard.	Bran.	Mest. Parda	Pret. Negr.	Negr.	Bran.	More. Parda	Negr.	Pard.
Considera PCD	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Classificação da Deficiência	Mot.	Mot.	Mot.	Mult.	Sens.	Mot.	Mot.	Sens.	Vis.	Vis.
Limitações de Origem/Duração	Adq.	Cong.	Adq.	Adq.	Cong.	Cong.	Adq.	Cong.	Cong.	Adq.
Apoio de Terceiros	Sim -Fam.	Não Prec. Apoio	Sim -Fam. -Vol.	Sim -Fam. -Vol.	Sim -Vol.	Sim -Fam. -Vol.	Não Cont. Apoio	Sim -Func. -Parc.	Sim -Vol.	Sim -Fam. -Func. -Vol. -Parc.
Formas de Ingresso	Pub. s/ Ben.	Pub. s/ Ben.	Pub. s/ Ben.	Priv. s/ Bol.	Pub. s/ Ben.	Pub. s/ Ben.	Priv. s/ Bol.	Priv. s/ Bol.	Pub. s/ Ben.	Priv. c/ Bol.

Elaboração própria a partir dos dados empíricos coletados, por intermédio de instrumento autodeclarável.

Percebemos no quadro acima, conforme neste transcrito todos os dados objetivos colhido na etapa à campo, sendo possível apontar os seguintes resultados obtidos, para este primeiro bloco (sobre informações pessoais) todos encontravam-se entre 25 a 64 anos de idade, preferiu-se utilizar a mesma marcação etária proposta pelo IBGE, pois se auferíssemos a idade exata poderia expor o participante, dada a importância da confidencialidade/sigilo de todo instrumento de coleta. Nos itens de Gênero e Raça, optou-se por autodeclaração, assim dos 10 respondentes, foram 6 Mulheres (Feminino) e 4 Homens (Masculino), sendo que o Disc. 8 se declarou como *Homem* (dada sua Deficiência Sensorial, que precisou ser compatibilizada ao questionário), no item da racialidade autointitulados como Brancos foram 3, como Pardos foram 4 e como Negros foram 3 (sendo que o Disc. 4 usou o termo *Mestiça*, o Disc. 8 usou o termo *Moreno* e o Disc. 5 utilizou o termo *Preto*), dados correlacionáveis com população de Salvador.

Para o segundo bloco de perguntas (informações sobre a Deficiência) vê-se que todos os 10 respondentes consideram-se PCD's (se encontram em desigualdade para com as demais pessoas), onde se autodeclaram com Deficiência (Física) Motora 5 pessoas, com Deficiência

⁷⁸ TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

(Física) Visual 2 pessoas, Deficiência Sensorial 2 pessoas (sendo 1 Síndrome de Down e 1 com Espectro Autista) e por fim, apenas 1 pessoa se declarou com Deficiência Múltipla (mais de uma correlacionada). O próximo dado vem a ser, se a Deficiência daquela pessoa fora Adquirida ao longo da vida (independente da causa) ou se Congênita (desde nasceram, portanto), entretanto esses são os números que menos refletem a realidade concreta, pois ao pedirem para sinalizarem a patologia (vulgo, doença) percebe-se que não foi muito bem compreendido pelos mesmos, assim metade (um total de 5) se autodeclararam PCD's da vida inteira e a outra metade (os outros 5) se tornaram PCD's a partir de algum momento, mesmo que sejam ainda quando bebês, como é próprio em casos de paralisia infantil e outras síndromes presentes em estágios iniciais, ademais cumpre estabelecer que todos se encontravam no momento da entrevista com suas Deficiências Permanentes (ou seja, sem possibilidade de reversão a condição biotípica).

Finalizando essa primeira etapa, no terceiro bloco (sobre aspectos da fase escolar) temos que o Disc. 2 (PCD Motor desde que nasceu) não precisou de nenhum tipo de Apoio de Terceiros ou suporte diários durante a fase escolar, seria por exemplo o caso de *moletantes* e outros, já o Disc. 7 (igualmente PCD Moto de nascença) precisou sim do Apoio diário de Terceiros, mas não contou com estes durante sua vivência na escola. Todos os outros 8 respondentes precisaram sim de Apoio diário de Terceiros durante sua jornada como educando, sendo as de maior predominância/incidência que colaboravam junto aos entrevistados, foi de Voluntários – como colegas de classe/turma (citada por 6 pessoas), seguido pela Família – algum membro o acompanhava (citada por 5 pessoas), depois por Parceiros – como instituições conveniadas/próprias (citada por 2 pessoas), neste quesito nota-se ainda que 5 destes fizeram uso de mais de um tipo de Apoio ao longo do período escolar, tendo o último entrevistado (Disc. 10, portanto) tido contato com quatro tipos diferentes de categorias para com este suporte.

Nas formas de ingresso ao sistema regular/geral de ensino, vemos que a maioria, 6 do total estiveram presente na maior parte do tempo junto a rede pública de ensino, e os outros 4 conviveram maior período na rede privada de ensino (escolas particulares), os estudantes de escolas públicas apontaram que não fizeram uso de nenhum tipo de benefício assistencial ou social do Governo durante o período, já para os discentes oriundos de escolas particulares (dos 4 totais) somente 1 deste utilizou-se de bolsas de ensino ou de descontos consideráveis como política afirmativa do estabelecimento, sendo que os outros 3 restantes, eram suas famílias/responsáveis que realizavam os pagamentos das mensalidades educacionais. Cumpre mensurar que nenhuma Pessoas com Deficiência (Física) Auditiva foi auferida pois estes muitas vezes estudaram em escolas especializadas – ou seja, não gerais (dada a condição tão própria e de entraves comunicacionais ainda intransponíveis tecnologicamente).

Já para segunda etapa da pesquisa de campo, compreendida pela fase de respostas subjetivas ao questionário proposto, fora trazida (ii) três formulações de livre manifestação por parte dos entrevistados, com base em sua realidade vivencial, a partir das seguintes questões (questionário aberto) – quais sejam: **a)** Se pudesse elencar três palavras (em ordem de importância) que digam respeito ao seu período na escola (normal) quais seriam? Excetuando as palavras Inclusão e Acessibilidade (por ser termos já implicitamente ligados ao gênero proposto e de genérica amplitude de interpretação por parte dos respondentes); **b)** Em poucas palavras, com base em sua experiência, considera que conseguiu aprender conjuntamente com as demais crianças/jovens ou acredita que estivesse mais bem compreendido em um ambiente educacional próprio/individualizado? (Caso necessário, fora procedida a explicação entre os sistemas regulares e especiais de ensino); **c)** Em poucas linhas, considera que teve durante sua fase escolar, experiências para além do conhecimento formal (de aprendizagem)? Como por exemplo, diálogos sobre Direitos Humanos, Igualdade, Cidadania ou outros (mensurando se a educação deste teria sido orientada para formação integral do sujeito, com respeito e alteridade).

No item **a)** vemos que a grande maioria das palavras elencadas foram no sentido negativo para com objetivo proposto, como Dificuldade (única palavra de maior incidência, tendo sido citada 2 vezes, por duas pessoas distintas), Esforço, Obstáculo, Luta, Descaso, Exclusão, Capacitismo (citadas 1 vez), as únicas observações positivas para este quesito foram do Disc. 2 “Empatia; Equidade; Tolerância”, do Disc. 7 “Participação; Respeito; Inclusão” e principalmente Disc. 10 “Família; Amigos; Dedicção”. Para o item **b)** todos os 10 respondentes reputam que conseguiram aprender junto ao sistema geral de ensino e não trocariam para o especializados, reputando coisas positivas acerca de sua vivência para com as diferenças, nesse mesmo sentido o Disc. 9 afirma “Sim, considero que o pouco que aprendi agradeço o convívio em diversidade e as dificuldades encontradas foi devido à falta de preparo de profissionais capacitados”, o Disc. 3 diz “Considero que o aprendizado em conjunto foi importante para meu desenvolvimento educacional”, conjuntamente com Disc. 1 apregoa “Considero sim, o convívio com os demais foi fundamental”.

Assim, para com o último quesito, item **c)** tem-se a indagação mais complexa/difícil de assimilação por parte dos respondentes, tendo sido mesclada os sentidos das respostas trazidas, alguns reputaram que tiveram e outros que não tiveram experiências nesse sentido de DH’s e Cidadania, onde o Disc. 2 diz “Não houve, puxando pela memória só me lembro de palestra sobre drogas”, já o Disc. 6 prolata em sentido contrário a vivência da participante anterior “Sim, muitas. Igualdade e Equidade são questão distintas e quando aprendemos seu significado durante a convivência, equidade acaba se tornando um conceito e não uma questão legalista”.

4.2 Tempos de Crises e a Presente Questão Social da “Deficiência”

Diante de uma sociedade dividida, sem um projeto nacional para educação, se vê em tempos correntes multiplicado suas “questões sociais” por conta das inúmeras crises própria desse sistema – de capitais, que se viu como agente potencializador e auto-influenciado *per se* por aspectos de ordens distintas, como a de (i) matriz sanitária, por conta da Pandemia vivenciada pelo vírus da Covid-19 mudando hábito e acentuando desigualdade (inclusive de acesso básicos), a de (ii) matriz econômica, no emprego das tecnologias atuais nem sempre acessíveis e os reflexos propiciados pelo lockdown (necessário, diga-se de passagem) e por fim, (iii) de matriz política, já tão presente ao cenário jurídico-constitucional brasileiro, mas que ganha novas nuances a partir do ano de 2018 em diante, formando assim o tripé basilar dessas múltiplas crises vívidas por nossa sociedade atual, mas endêmica ao próprio sistema capitalista.

Nesse diapasão, o filósofo húngaro Mészáros (2006, p. 1007) compreende as crises do capital como estrutural e constante, seguida uma das outras, assim viria a assinalar que a problemática vigoraria na incapacidade de o próprio sistema capitalista encontrar soluções para demandas constituídas historicamente e que nos afetam no século XXI, sendo possível inferir profundas influências desse processo na óbice da dominação de uma classe, o que é acentuado em contextos de exclusão em momentos mais agudos (como provocada pela crise pandêmica, por nós evidenciada), mas estruturante e generalizada desde sempre, pelo próprio sistema:

A frequência sempre crescente com que os “distúrbios e disfunções temporárias” aparecem em todas as esferas de nossa existência social e o completo fracasso das medidas e instrumentos manipulatórios concebidos para enfrentá-los são uma clara evidência de que a crise estrutural do modo capitalista de controle social assumiu proporções generalizadas. (MÉSZÁROS, 2006, p. 1007-1008).

É nesse crítico, de tensões sociais que se refletem no mundo jurídico, através do sistema político que fazem as Leis, seja o Parlamento como é sua atividade típica – seu dever originário, seja pelo Executivo (excepcionalmente no caso brasileiro), que atipicamente legisla e muito, como foi o caso do Decreto Federal nº 10.502 de 2020 por nós abordado, concentrando um poder centralizador que não lhe seria devido, conforme a tripartição do Estado pensada lá atrás por Montesquie⁷⁹ (MONTESQUIE, 2015), mas que não nos toca diretamente.

Para se compreender por que excluímos, eivamos pessoas de conviverem com outras pessoas, seja por instrumentos mais perversos ou por outros mais reducionistas, reputando ser “o melhor” para aqueles próprios marginalizados, que permanecessem à margem. Recorremos

⁷⁹ Montesquieu: filósofo francês, formulou os três poderes para limitar a soberania naquela época (século XVIII).

pois, a áreas de conhecimento que lidam diretamente com esses sujeitos, em pese as condições de vulnerabilidade existentes, como o próprio serviço social no Brasil, vê-se ainda presente uma espécie de “problemática da defectologia” como apontada por Marques (1998, p. 109), onde tal pensamento encontra ressonância na ordem política/econômica do nosso seio social, reputa o autor que essa visão estigmatizadora imporia limites e se torna facilitador da exclusão de PCD’s, afirma “independentemente de suas potencialidades individuais, encontram-se amordaçadas por uma ideia globalizante de incapacidade e invalidez (...) que diminui suas possibilidades de realização afetiva, educacional e política” (MARQUES, 1998, p. 110).

Completa o autor que, dessa maneira, ao impor uma inferioridade corpórea, a sociedade atual de modelo capitalista viria a limitar as possibilidades de realização em todas as áreas da vida desses sujeitos, principalmente a escolar (dado o tecnicismo exigido), onde outro pesquisado, viria categorizar o sistema de ensino brasileiro como agente dessa marginalização:

Numa sociedade capitalista existe um processo constante de alienação e reprodução das relações sociais de produção capitalista. A escola contribui para esse processo na medida em que se caracteriza pelos altos índices de repetência, de evasão e pelo limitado número de vagas (...). Esse "processo de seletividade" empreendido pelo sistema educacional brasileiro encontra suas causas na maneira como a escola lida com os alunos das classes populares (...). (SANT'ANNA, 1988, p. 89 *apud* MARQUES, 1998, p. 112). *Grifos nossos.*

A assistente social já mencionada, vem apontar em outro escrito seu mais longo Iamamoto (1999), que o capital seria o grande responsável por essas mazelas, imprimindo a essa ciência e seus precursores problemas desafiadores em tempos de divisas, ou seja – *crises*, assim a autora, afirma para tanto que a produção da vida social perpassa pela materialidade e subjetividade dos grupos sociais que possam viver do seu trabalho, onde caberia a cada sujeito individualmente ter as plenas condições de fazê-lo (o que envolveria de pronto, outras questões – como o estudo), por isso “(...) decifrar a questão social é também demonstrar as particulares formas de luta, de resistência material (...) pelos indivíduos sociais a questão social” (IAMAMOTO, 1999, p. 59). Isto posto, nos interessa, pois analisar a questão social é partir da gênese das próprias desigualdades sociais, fundadas nas crises oriundas do capitalismo e do “sistema” em suas diversas matizes e ordens (como apontado), geradora por sua vez de violência e abismo sociais, como as mais diversas formas de pobreza, viria a afirmar a mesma.

O trabalho então vem a ocupar, nas palavras dela, aquilo que o ser humano vem entender por necessidade, sendo “uma atividade que se inscreve na esfera da produção e reprodução da vida material” (IAMAMOTO, 1999, p. 26). Mas, aliado a visão capitalista, esta “questão social” acabaria por perpetuar desigualdades, na qual o trabalho é coletivo (assim como a educação, por ser um *direito social*), mas os resultados de seus esforços vêm a ser

privados, o que geraria tensões, visto seu manifesto interesse distintos (IAMAMOTO, 1999).

No ramo da sociologia por sua vez, segundo nos preleciona Octavio Ianni (2000), temos a interpretação da história do país como moldada pelo evidente “jogo das forças sociais e os arranjos dos blocos de poder, tomando em conta as determinações internas e externas” (IANNI, 2000, p. 56) nas palavras dele. Assim, sobre o fato de o Brasil ser plural e diverso, compreende pois, em sua trajetória, elementos que sempre configuraram uma luta de poderes antagônicos, fazendo da mitigada pacificação brasileira um falácia, pois vem afirmar que “federalismo; estado forte e sociedade civil débil; (...) conciliação e reforma; luso-tropicalismo e democracia racial; economia primária exportadora e industrialização substitutiva de importações; mercado emergente e neoliberalismo” (IANNI, 2000, p. 56).

Diante de oposições tão acentuadas, como a vista sobre a perspectiva da educação especial *versus* educação inclusiva, vê-se que jogar com as tensões e com estes grupos sociais envolvidos é característica própria desse capitalismo *tupiniquim*, onde as classes dominantes não permitem a emancipação das demais (abaixo) (SOUZA, 2018). O pensamento social então, tende a ser dissipar e transmitir por gerações o arcabouço teórico-político *do nós, contra eles*, com a finalidade de (des)organizar a diversidade do país, em bloco unificado e unificante.

Observa-se assim, que o Estado tem, efetivamente, forte influência sobre o pensamento social e, de igual modo, contribui para a integração dos indivíduos ao ser um formador de opinião e de políticas públicas que visem implementar, a fim de justificá-las (como vimos no caso do Decreto 10.502 de 2020), onde de sobremaneira explícita, não existe resposta fáceis para problemas complexos e por muitas vezes, o caminho do atalho (ao não se responsabilizar igualmente pelas pessoas (com)sem deficiência) é o não auspicioso até aqui, como preleciona Ianni (2000, p. 60):

Assim, a história aparece como uma coleção de tipos relativos a indivíduos e coletividades, a situações e contextos marcantes, a momentos da geo-história que se registram metafórica ou alegoricamente. Esclarecem ou ordenam o que se apresenta complexo, contraditório, difícil, como é habitualmente a realidade histórico-social, em suas formas de sociabilidade e em seus jogos de forças sociais. (IANNI, 2000, p. 60).

Por isso, ainda não podemos renunciar a fim de bem compreender o fenômeno do preconceito nesse diapasão, presente em todo seio social – como a abordagem elucidativa trazida por nós nas ideias sobre o *Estigma social*, do antropólogo Erving (GOFFMAN, 2013). Nesse sentido, vem assinalar sobre o preconceito ainda tão presente na nossa sociedade atual Cíntia Campos e Cláudio Rosa (2020, p. 5), que no aspecto da deficiência “o preconceito pode acontecer quando há opiniões formadas baseadas apenas em estereótipos, sobretudo em relação a grupos historicamente marginalizados como, por exemplo: pessoas com deficiência”

(CAMPOS; ROSA, 2020, p. 5), completando sua linha de raciocínio ao afirmar que “em geral, o preconceito pode gerar uma crença de que determinados grupos sociais são incapazes de exercer algumas funções na sociedade (...) sem dúvidas, ainda vivemos em uma sociedade que trata determinados grupos com indiferença e inferioridade” (*ibidem*, p. 5).

A ausência do convívio de pessoas com(sem) deficiência por sua vez, é o grande gargalo que levaria esse grupo marginalizado social ao seu evidente histórico excludente em muitas sociedades distantes, seja por localidade ou tempo histórico, impossibilitar a inclusão e com ela a (con)vivência é impedir a observância da suas futuras contribuição na sociedade de ontem, de hoje, mas principalmente de amanhã, onde dialeticamente a construção do pensamento social, pode nos denotar uma relação de causa-efeito, como apregoado por Aranha (1995, p. 64) que:

Consideramos que o homem existe num contexto regulado e regulamentado por norma e regras provenientes do sistema de valores criado a partir das relações de produção vigentes em cada momento histórico. É no contexto das relações de produção que se determina quem "vale e quem "não vale" no sistema. Esta avaliação é associada a características e peculiaridades de indivíduos e grupos sociais, expandindo-se através dos diversos setores e mecanismos sociais, vindo a constituir um verdadeiro sistema de valores e significados, que norteia a construção de concepções quanto a avaliação social que se faz dos indivíduos. (ARANHA, 1995, p. 64).

Esse portanto, vem a se difundir diária e paulatinamente no bojo das relações sociais, que muitas vezes, sem que haja uma consciência coletiva, somos e estamos inseridos nesse contexto há gerações, da qual precisamos denunciá-lo e rechaça-lo em dimensões constantes, afinal, continuam pois como seres/pessoas detentoras de nossa plena capacidade de transformação de nossa realidade, conforme nossa criticidade, nossa esperança e até mesmo, nossa utopia – como exequíveis e capazes de serem percorridas (FREIRE, 1982).

Na referida obra de Paulo Freire (1982) já anteriormente abordada, o mesmo nos inquieta na seguinte inflexão, ao questionar “para que conhecer” e “como conhecer”, nos leva a reflexão que a educação é também, política, esta não estaria neutra a serviço da humanidade, mas ao contrário é um instrumento de poder, onde muitas vezes, por não ser vista dessa maneira, deixa de ser instrumento de transformação (FREIRE, 1982). Conforme sua ideologia para educação, como uma utopia de um sonho a ser possível, Freire nos provoca afirmando ser necessário que se questione “a favor de quem eu estou” e “a favor de que eu estou”, por pressuposto que manter uma dita neutralidade não gera mudanças efetivas (*ibidem*, 1982).

Poderíamos alegar, neste sistema de capitais *crítico*, que essa construção poderia soar como ingênua, sonhadora, inalcançável, mas o pensador sempre nos preleciona que o sonho é viável, mas exige uma postura de (re)pensar, que vai desde a prática pedagógica até as concepções pessoais que influenciam nessa *práxis* laboral, como é entendida hoje, o autor nos

lembra sempre que haverá para ambos os lados, educando e educador e que uma educação libertadora é a não domesticadora, neste contexto Freire (1982, p. 100) viria apontar o seguinte:

A questão dos sonhos possíveis tem que ver com a educação libertadora enquanto prática utópica (...). Utópica no sentido de que vive a prática dialética, dinâmica (...) entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora e o anúncio de um sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos espoliadora, pelo menos do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas. (FREIRE, 1982, p. 100). *Grifos nossos.*

Importante é, salientar na contramão do dito “progresso” em tempos capitalistas, alguns setores têm atuado no intuito de promover a participação pujante de PCD’s na sociedade, forçando imperiosamente que o coletivo se defronte no seu próprio espelho (SOUZA, 2018). Dessa movimentação é que se extrai estudos de abordagens interdisciplinar como este, partindo-se da compreensão de uma análise histórica, com destaque premente das lutas e conquistas de classes ora marginalizadas, não por assim o desejarem, mas de modo que podemos observar, ao aproximarmos esses sujeitos de cidadania a partir da integração social possível ser perquirida, onde têm-se constatado que a sociedade conseguiu dirimir alguns individualismos mais proeminentes e assim, “celebrar” auspiciosamente tempos ditos mais humanos.

Em um país tão flagelado, de múltiplas crises e desigualdades, arraigadas de parâmetros excludentes desde seu nascedouro, seja com os índios no “descobrimento”, seja com os negros durante o período da escravidão, ou seja, com as minorias em tempos mais presentes, tende-se a aceitação de maneira naturalizada. Nesse diapasão, todo debate que pretenda avocar estruturas dominantes ora reinantes no seio social, vem a causar incômodo e uma pronta “retaliação” em defesa das lógicas vigente até aqui aquele momento.

Retomando os escritos do sociólogo Octavio Ianni (1992), essas disparidades nas relações desses agentes sociais provêm das múltiplas disparidades da “questão social” com características étnico-raciais, visões sobre o meio ambiente, lutas das classes trabalhadoras, LGBTQIAP+, PCD’s e até mesmo formações regionais/locais, colocando *in causa* amplos segmentos da sociedade civil no acesso aos bens da civilização, disponíveis para poucos (como era o caso da educação) e finito na lógica do acúmulo de capital. Dialeticamente é nesta dimensão estrutural que se reputa esse *Capítulo 4*, enraizada na produção social que se contrapõe detrimientos coletivos e individuais, assim a “questão social” aflige de forma voraz a vida dos sujeitos – em uma luta constante, aberta e flagrante pela cidadania (IANNI, 1992).

Tal processo histórico das classes, é inundado de conformismos e porque não “rebeldias”, trazendo à tona a consciência e luta que aglutina forças para o então reconhecimento das necessidades individuais e àquelas que são da esfera coletiva, onde

contemplar o passado é entender que foram essas lutas sociais que romperam o domínio privado nas relações de poder entre o capital e o trabalho, agregando a essa questão social, a noção do Estado de bem-estar social na esfera dos poderes públicos, passando a se exigir deste (o Estado), o reconhecimento de direitos conquistados e os deveres dos sujeitos sociais envolvidos.

Conforme o pensamento do autor, essas classes tidas como minorias, assim como as demais, não seriam agentes fora do sistema ou intrusos, todos esses fizeram e fazem parte das estruturas que formam as matizes ideológicas e afins, por isso (re)pensar a exclusão (e a inclusão por pressupostos) vem a ser tão relevante, visto que pensar esses fatores é não alijá-los dos aspectos proeminentes do fenômeno da globalização e do *soft power* de uma agenda global por nós já remetida, mas também de seus aspectos nefastos, onde o Brasil, deixaria de ter em sua base preocupação o bem-estar da sociedade como um todo e passa a ter como prioridade última, promover a adequação da própria economia à mundial (IANNI, 2009), assim nos esclarece o autor, ao tratar da globalização e a América Latina, da qual completa:

A razão que esclarece, compreende, explica, também recobre, mutila e obscurece. Quando permanece no nível das aparências, das partes invertebradas, das singularidades exóticas, a reflexão pode tornar-se prisioneira do que observa, do que se vê, sem nunca apreender o segredo da realidade, os nexos constitutivos das formas de sociabilidade, dos jogos das forças sociais em suas configurações e em seus movimentos, perdendo-se as possibilidades do devir. (IANNI, 2009, p. 208).

Conforme explanado, é preciso um olhar mais aprofundado acerca desses movimentos estruturais e suas esferas de poder, em constantes mudanças e transformações, com especial menção a agenda neoliberal, onde a sociedade vê-se esvair os objetivos de alteridade no tempo presente, onde ainda se faz necessário o bem comum e a luta pela efetivação de direitos, atribuindo a esses fatores esse dito fenômeno de declínio da ideia geral de *welfare state*, onde a tão almejada inclusão perpassa ainda por fatores desiguais muito latentes.

Isto posto, a situação se vê agravada pela visão estigmatizante de que o mercado estaria acima dos direitos sociais, aumentando práticas discriminatórias e as violações dos direitos sociais adquiridos (como o da educação inclusiva) que é essencialmente um direito no plano constitucional e de Direitos Humanos na ordem internacional. Talvez por esse motivo, a luta pela educação inclusiva seja tão importante para a construção de um novo modelo de sociedade, primando por ambientes cada vez mais inclusivos e que atendam às necessidades tanto educandos com(sem) deficiência ou altas habilidades, que atenda assim toda a coletividade.

Por entender que é justamente no âmbito escolar e nos seus múltiplos espaços de saberes, que os diferentes se encontram, dialogam, debatem suas visões de mundo e experiências da própria vida são trocadas entre si, reputa-se a esse espaço e aos agentes sociais

ali envolvidos possam aprender juntos, resgatando valores éticos e de respeito mútuo, incorporando em seu desenvolvimento e caráter a ideia de que só é possível diversidade por intermédio do contato do outro – o diferente, como tal, a fim de como resultante, venha-se a obter a (con)vivência igualitária para que seja como for, e quem for possa aprender juntos. Da qual atuação do Estado, como agente garantidor dos direitos adquiridos de inclusão, deve ser no seguinte sentido:

A atuação do Estado, neste contexto de inclusão deve se dar no sentido de garantir os meios necessários para que de fato o processo inclusivo tenha sucesso com condições estruturais e legais necessárias, enfim, como referencia Lacerda, o Estado tem um papel importante na construção da cidadania, mas esta “jamais será concessão do Estado, pois é essencialmente uma conquista dos excluídos, através do exercício político, de lutas” (LACERDA, 2000, p. 137 *apud* BOB, 2009, p. 16).

Assim, todos esses agentes sociais precisam verdadeiramente assumir o desafio das descobertas, das superações históricas e da construção da sociedade perquirida desde o *paradigma da inclusão (Capítulo 2)*. Dessa maneira, tornar-se-á o meio social e educacional de educandos com(sem) deficiência em de verdadeira (atua)ção transformadora, se reverbera para toda a sociedade, como a própria Declaração de Madri (ONU, 2002) ousou apregoar – que sua reverberação seria não em benefício de uns, mas de todos no futuro, para toda a sociedade, onde o estado da arte já exaustivamente viria a esclarecer que todos os indivíduos são capazes de aprender, cada um no seu tempo, respeitando suas particularidades, aptidões e com fulcro contemporaneamente nas chamada inteligências múltiplas (GARDNER, 1995).

4.3 Sintomas e seu Reflexos na Segregação Social à Brasileira

O nosso ciclo vicioso de *crises* vem desde a Revolução Industrial, agravada pós-crise humanitária da 2ª Guerra Mundial, até os tempos atuais com a crise global do Coronavírus, nos levando a verdadeiras de manobras geradoras do estado bem-estar social, como o enfraquecimento de participação popular nas públicas de qual fazem parte, desfortalecimento das classes trabalhadores e um esvaziamento das políticas educacionais inclusivas, principalmente pelo desinvestimento propiciado por instrumentos como a Emenda Constitucional nº 95 de 2016, que congelaria os gastos públicos impondo limites severos na aplicação pecuniária em setores eminentemente estratégicos, como a acessibilidade arquitetônica e capacitação dos atores escolares para vencimento de suas barreiras.

O fenômeno do Neoliberalismo⁸⁰ portanto, pode ser apontado como uma dessas crises, onde esta veria o Estado como o causador dos problemas sociais, reputando a iniciativa privada, como uma possível solucionadora, esses ideais podem precarizar os serviços ditos como sociais onde o investimento tende a ser na sustentação do capital e não nas estruturas necessárias para o cumprimento dos Direitos e Dignidade da Pessoa Humana como um todo. Assim, visto que é responsabilidade do Estado o atendimento aos setores mais excluídos da sociedade, conforme o *welfare state*, porém ele tem terceirizado suas próprias funções, como ao legitimar as escolas especiais como ambientes adequados e de espaços não totalmente inclusivos.

Atribui-se ao “recente” processo de industrialização e urbanização brasileiro, como apontado como um fator de forte influência nesse comportamento da sociedade. A partir do surgimento da classe média, observa-se uma diferenciação nas mudanças culturais e comportamentais que conduziram ao surgimento de rivalidades e novos preconceitos, pois a competição entre as classes também aumentou. Assim, em tempos de crise, a rivalidade pelo sobrevivente do mais forte tem sido preponderante para o fortalecimento das desigualdades sociais, visto “privilegio” de se estar em nível de superioridade aos demais (SOUZA, 2018).

Temos assim, que o *mercado*, não estaria preocupado com a inclusão social de PCD's, como já demasiadamente discutida historicamente no entendimento como fato social (DINIZ, 2007), os ideais *igualistas* de Amartya Sen (2011) imprimiriam a dimensão econômica do utilitarismo uma visão não agregadora e pró-Direitos Humanos, pois esta não consideraria os direitos individuais subjetivos de âmbito intransponíveis, onde a maioria nem sempre poderia estar acima do âmbito particularizado. Essa seria a grande justificativa da segregação educacional especializada, primando pelo desempenho pessoal de aprendizagem (direito individual), frente a obrigação de estar em sala de aula convencional (em desvantagem) ainda que melhor para toda sociedade por propiciar integração social – como o utilitarismo impusera (bem comum sobre o bem individual), aquela ideia do interesse público sobreposto ao particular (MORAES; MARTINS, 2021).

Esse consequencialismo para os educandos PCD's vigora até hoje, onde se fazem os questionamentos, por que adaptar somente para um aluno? Para que mexer nas estruturas física se temos outra prioridade? Justifica a compra de material didático adaptado para atender única e exclusivamente uma pessoa? Pra responder essa pergunta, cabe o sempre pertinente e atual professor de Havard, Michael Sandel (2015), que nas palavras dos autores anteriores, o mesmo viria refutar o utilitarismo pois “(...) ele não consegue respeitar os direitos individuais;

⁸⁰ Neoliberalismo: doutrina político-econômica de prevalectimento financeiro/ideológico de Estado mínimo.

indivíduos têm importância apenas enquanto suas preferências forem consideradas em conjunto com os demais” (MORAES; MARTINS, 2021, p. 20), o que concordamos. Conforme os autores, nesse interim também se encontra o pensamento de Sen (2011), da qual traria suas ponderações no seguinte sentido podemos ver apontada por Moraes e Martins (2021, p. 20):

Sen (1999)⁸¹ argumenta que questões econômicas não são apenas questões de praticidade e eficiência, mas também de moralidade e justiça. Ética e Economia são duas áreas que, apesar de se encontrarem juntas em seu estado embrionário, foram, ao longo do tempo, sendo cada vez mais separadas, o que acarretou sérios danos a como a Economia teoriza sobre os problemas que lhe dizem respeito e, em consequência, a como isso é aplicado. Ainda segundo Sen (1999), a economia normativa ou economia do bem-estar, que trabalha com as formulações de política econômica e com julgamentos normativos baseados em abordagens éticas, tem sido extremamente influenciada pelo pós-utilitarismo ou *welfarismo* que se apoiam no auto interesse, muito em conta da tradicional interpretação dada à obra de Smith, como discutido na seção anterior, e na ética utilitarista iniciada com Bentham. (MORAES; MARTINS, 2021, p. 20-21).

Tais diferenças entre o pensamento utilitarista versus o igualitarista, entendemos pela constitucionalidade de poder reivindicar direitos individuais a fim de bem combater a desigualdade, qual seja – tratar os desiguais desigualmente (discriminação positiva), consoante o exposto, os autores vêm corroborar aspectos conceituais desse bem-estar social, afirmando:

A relevância de compreender o bem-estar a partir do espaço basal dos funcionamentos e capacitações, que considera questões relacionadas a como um ser humano vive de forma digna, preenche as lacunas éticas e morais da economia ao tratar de temas como diferentes desigualdades e a garantia de direitos humanos na sociedade. Ao refletir sobre essas duas visões opostas de bem-estar, utilitarismo benthamita e igualitarismo seniano, a segunda apresenta mais possibilidades de compreender e propor soluções para problemas de desigualdades e pobreza. A proposta seniana almeja trilhar um caminho ciente da complexa realidade humana, em que pessoas, para além de simples formulações matemáticas e sujeitas ao bem-estar da coletividade, são entendidas a partir de suas reais condições de vida (...). (MORAES; MARTINS, 2021, p. 30). *Grifos nossos.*

Entretanto, para o ambiente o âmbito escolar, esse dever entendido a partir do real papel de ensinar – sem nenhum tipo de exclusão/distinção, seja ela de cor, credo, etnia, ou de capacidades físicas/intelectuais, cabendo-nos fiscalizar se a escola consegue receber todos os indivíduos que a buscam, sem a necessidade de rotulá-los ou discriminá-los, isso incluído aquele com necessidades educativas “especiais”, como traz Oliveira *et al* (2007, p. 8), acerca da função das escolas:

Se a função da escola, numa concepção de enfrentamento ao poder centralizador e antidemocrático, que conduz à liberdade e autonomia, é a de educar, possibilitar a construção de conhecimentos, conteúdos, metodologias e a discussão da própria realidade, bem como ampliar a habilidades e valores, é necessário que educadores e gestores escolares repensem a prática educacional. Os problemas detectados na maioria das escolas, especialmente nas públicas, revelam que o ensino e as práticas educativas precisam de uma urgente ressignificação, pois, a partir dos

⁸¹ Obra de Amartya Sen, *Sobre Ética e Economia*. 1 ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1999.

novos paradigmas educacionais, que permitem a aproximação e o respeito à alteridade dos indivíduos, haverá a possibilidade de desenvolvimento de alternativas de gestão escolar mais coerentes com as modernas concepções de homem, escola e sociedades que se quer. (OLIVEIRA; CÁRDIAS; ROCHA, 2007, p. 8).

A fim de suplantarmos esse ideário utilitarista, principalmente de matiz econômica, onde, após cumprida essa etapa de assinalação das crises contidas no título deste trabalho, e do olhar da sociedade através das duas teorias apresentadas, cabíveis à educação especial de PCD's, um dos críticos é o desse meio comum em detrimento do ganho pessoal/particular é Lino (2008, p 1) onde os educandos com deficiência estariam no sistema regular convencional para atender as pessoas sem deficiência e não a si mesmos, inclusive sendo esta a atuação de algumas OSC's:

(...) a educação inclusiva não existe, o que há na verdade é uma interação entre os indivíduos ditos normais com os de necessidades educacionais especiais. A inclusão é um projeto utópico, longe da realidade. Seus organizadores não são observadores, tampouco pensadores da realidade, pois a verdade é a lógica da realidade. Não há inclusão, porque uma pessoa que é inserida num ambiente nunca fará parte dele, será sempre um corpo estranho. Exemplo disso é só colocar em sala de ensino regular um deficiente físico e um superdotado, será possível notar que estes serão sempre heterogêneos, pelo fato do preconceito em relação ao deficiente e pelo sentimento de inferioridade dos demais em relação ao superdotado. Por isso, esses alunos/educandos nunca serão incluídos. (LINO, 2008, p. 1). *Grifos nossos.*

O que discordamos de pronto, pois como vimos, não cabe a dupla responsabilização da pessoa em detrimento de sua deficiência, caracterizando-se como preconceito/discriminação pelo simples fato ser PCD, o professor/educador vem a ter um papel demasiadamente importante neste cenário, onde a escola passe a ser a esfera de promoção da transformação do indivíduo, mesmo que observemos muitas vezes que, aqueles que mais precisam desse reconhecimento, se tornariam os mais excluídos, da qual essa exclusão seja por negligência ou leniência/inexperiência daqueles que detêm a outorga em sala de aula. Advindo por vezes do pensamento ultrajado de que a educação fosse um sistema homogêneo, pois na verdade, como já estabelecido é fundamentalmente apontado como heterogêneo pelos pedagogos, onde cada indivíduo carrega consigo seus saberes, suas especificidades, mas também suas potencialidades.

Assim, ao insistir em fazer uma educação na qual se trata de igual para igual, sem as adaptações necessárias, mas sem recorrer a fáceis caminhos de tirar indivíduos do convívio social com os outros, corremos o risco de excluir ainda mais, pois, é através da visão diferenciada do outro, da diferença, da troca e da experiência que o conhecimento se dá e assim, todos juntos possamos aprender mais. Um grande fator que pode ser proeminente no futuro é o avançar tecnológico para cumprir um papel importante nas lacunas educacionais de aprendizagens para alguns aspectos de algumas deficiências em específico, apesar de nosso estudo basicamente se aprofundar do caráter atitudinal e público das barreiras impostas.

Por isso, reputar a escola as suas duas funções mais primordiais, a de formar cidadãos conviventes e respeitosos, bem como ensinar os conteúdos científicos e técnicos, onde os educandos relacionem os saberes populares (seus), com os científicos (da humanidade), com isso, aprimora-se o sujeito e o torna capaz de agir no ambiente no qual está inserido, mas lhes ensina também saber respeitar as diferenças em um mundo tão múltiplo e diverso. A esses tempos alteres, de plano crítico e de relações meramente líquidas (sem uma preocupação verdadeira com o outro e o bem comum), não podemos ser meros sabedores de direitos e deveres, mas sim, aprendermos a se posicionar frente às dificuldades ainda surgidas, para que se possa buscar soluções e alternativas se faça demonstradas dignidade, alteridade e empatia.

Desse modo, é a partir das questões que levam a repensar os posicionamentos dentro e fora das instituições de ensino que as percepções entre o que inclui e o que exclui se modificam e até mesmo se aperfeiçoam, inclusive conforme as próprias “justificativas” para exclusão assim também evoluem, é uma educação não emancipatória e de integração formação do sujeito para cidadania (ESTEVÃO, 2015). Assim, acreditar que a mudança é factível, que o sonho não é um devaneio, é um importante modo de ir de encontro ao sistema explorador, segregador, da qual o profissional da educação muitas vezes não tem os instrumentos e os meios necessário para praticar a inclusão em suas salas de aulas comuns/regulares, como abordado por Sant’Anna (2000, p. 27), ao dizer que “os professores, em sua maioria, cansados, carentes financeiramente, enfrentando uma fase de transição social da humanidade, não estão dispostos a arriscar e permitir ao educando caminhar com suas próprias pernas” (SANT’ANNA, 2000, p. 27).

Por conta das *crises* atuais, reputa-se como ainda mais importante o papel da escola e do ambiente para transformação do meio, e não só para transferência pura e simples de conhecimento, nesse interim Carlos V. Estevão (2015a, p. 23) afirma que a escola estaria a “(...) transmutar-se num "lugar de vários mundos", de várias justiças, de vários direitos, de vários públicos, pelo que a visão mais tradicional que a encarava como uma instituição, com uma função socializadora e integradora (...) já não se adequa à nova ambição da escola” (ESTEVÃO, 2015a, p. 23), assim completa o raciocínio constatando categoricamente “mas se vivemos num tempo com uma tendência crescente para uma menor capacidade de pensar e de argumentar e a favor de uma formatação funcionalista pelas necessidades sociais e económicas originárias do mundo mercantil” (ESTEVÃO, 2015a, p. 24).

Com base em Paulo Freire (2000), na sua obra intitulada *Pedagogia da Indignação*, o nobre educador viria apresentar reflexões relevantes quanto a possibilidade de transformação do tecido social por meio da Educação (e de nosso objeto, da EI), onde cabe ao ambiente educativo provocar mudanças significativas a fim de bem promover a liberdade e a igualdade

todas as pessoas. Nesse sentido, o autor vem defender que a educação é a ferramenta mais importante para burlar sistemas pré-concebidos de disparidades e segregação oriunda do não reconhecimento da diversidade, conforme percebido nas palavras deste, Freire (2000, p 43):

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra. (FREIRE, 2000, p.43).

O que coaduna com pensamento de Estevão (2015a, p. 25) ao tratar da Educação (sob o olhar dos DH's) na lógica do mercado de capitais, afirma que “combater as fantasias do mercado e os seus efeitos sociais e educativos será então um objetivo que deverá presidir à educação crítica de hoje, deixando de ser uma espécie de *Cinderela*⁸² dos tempos anormais” (ESTEVÃO, 2015a, p. 25), completando pois com a proeminente missão escolar para que não fosse “(...) um simples palco para representações estranhas à sua alma e aposte antes numa alternativa que exercite as razões e os afetos, a racionalidade e a razoabilidade, a justiça e o cuidado, o conhecimento e o reconhecimento, a crítica e a solidariedade, o saber e a sabedoria” (*ibidem*, p. 25).

Entretanto, os desafios existentes no tocante à educação especial de qual melhor lugar viria ocupar a pessoa com deficiência, resta como superada, assim como a utopia Freiriana, que só funcionaria se aliada à práxis, ao dia a dia, a cada contexto e pessoas, onde parta-se do princípio da inserção dos educandos com deficiência e altas habilidade no mundo e não na adaptação a ele (FREIRE, 2000). Por pressuposto, inserir também deveria implicar incluir, ou seja – ser, estar e modificar a realidade a sua volta, pois a moldar-se, adequar-se ao meio e a sociedade, também estaria por transformá-la, de maneira endógena e “naturalizada”, como nos clarifica Camargo (2017) em seu pensamento que diz “nos contextos sociais inclusivos, tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela. Assim, em relação dialética com o objeto sociocultural, transformam-no e são transformados por ele” (CAMARGO, 2017, p. 1), fazendo-nos suplantar todo o tempo, da imprescindibilidade da referida crítica social as classes dominadas, dominantes e o primordial papel da educação nesta.

⁸² Personagem principal de um conto de fadas, animação da Disney (1950), jornada de plebeia a princesa.

5 (CONSIDERAÇÕES FINAIS) DE UMA INTEGRAÇÃO SOCIAL POSSÍVEL

De maneira conclusiva, o presente trabalho de pesquisa aborda os principais *corpus documentae* a partir do objeto de pesquisa sobre Educação Inclusiva no Brasil, começando por um profícuo histórico acerca do público-alvo destas políticas públicas, quais sejam – as pessoas com deficiência e/ou altas habilidades (superdotação) que integram a Educação Especial, a partir de um levantamento ao próprio Estado da Arte, inicialmente na tentativa de pacificar os números acerca desse segmento social pesquisado e logo em seguida partindo para a considerada (hiper)vulnerabilidade dessa parcela da sociedade por parte do Superior Tribunal de Justiça.

Ao tracejar toda linha de caráter teórica-metodológica, partiu-se para análise de todos marcos legais sobre educação de PCD's existentes até o momento, de ordem (inter)nacional sob o julgo dos Direitos Humanos, que viria a nortear aquilo que conhecemos por Paradigma da Inclusão (visão holística e contemporânea), ao versar sobre tais diplomas normativos, procedeu-se a uma discussão no plano jurídico constitucional de uma educação com formação integral do sujeito, para uma condição emancipatória e de aspectos da cidadania plena.

Tais compreensões culminou em toda reformulação da Educação ora Especializada em detrimento da, a partir de então, Inclusiva, onde tem-se com diletta consideração a PNEEPEI de 2008 por parte do Ministério da Educação – MEC brasileiro, que em conformidade à Constituição Federal de 1988 prelecionaria o ambiente educacional comum/regular como sendo o local preferencial para que os educandos com deficiência (e altas habilidades) pudessem estudar. Entretanto, viu-se que nem todas as instituições de ensino adequaram-se para receber discentes com especificidades em detrimento das demais crianças e adolescentes em fase escolar, mas as políticas públicas a esse respeito se mostrariam como acertada nos últimos anos, fazendo com que praticamente 100% desses estudantes público-alvo da educação já se encontre nas salas de aulas convencionais (comuns) por todo Brasil, seja no ensino público ou privado

A partir desse contexto, a pesquisa identifica que ambientes especializados de educação se tornaria não legítimo e promotor de *igualdades*, ao colocar de lado aspectos de avaliação e aprendizagens – que se tornaria um problema para a educação como um todo (não só no caso de PCD's), ainda assim os dados, vezes e vozes desse segmento vem categorizar que enquanto a inclusão plena é uma utopia Paulo Freriana (perquirida e possível), que a integração social não se retroceda ao período da invisibilidade para com este público tão marginalizado.

Considerando o caráter eminentemente social da Carta Magna de 1988, o Estado brasileiro se tornaria parte de uma série de Tratados Internacionais de Direitos Humanos, a partir dos/desses DH's constitucionalmente posto pelos Direitos e Garantias Fundamentais,

como vem a ser o caso da Educação Inclusiva para as pessoas com deficiência como um direito social, sob a ótica de um mandato forte de instrumentalização normativa que a partir de seu texto impõe ao Brasil suas normas programáticas, inerente ao Estado Democrático de Direito e dirigente, de maneira prestacional e assecutória para esse público vulnerabilizado.

Logo em seguida, adentra no Controle de Constitucionalidade brasileiro, realizado pelo Supremo Tribunal Federal, a partir da confecção por parte do Governo Federal (âmbito federativo da União), abordando a convencionalidade e suprallegalidade presente no Direito brasileiro, bem como o pujante vício acostado na política pública do PNEE 2020: Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (conferida pelo Decreto Federal nº 10.502 de mesmo ano) já revogado, reacendendo a discussão pública e acadêmica sob o tema, a partir da inconstitucionalidade de tal diploma normativo.

Nesse interim, o segmento social das minorias, a partir do segmento social organizado das PCD's valeu-se do Supremo Tribunal federal, por instrumento da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.590/DF apregoada por um de seus legitimados – o partido político PSB, a fim de resguardar seu direito fundamental posto, conseguido obter cauterlamente a suspensão de tal normatividade, o que aborda esse presente trabalho a fim de corroborar com a extirpação do referido Decreto para com as políticas públicas promotoras de inclusão.

Consoante o exposto, este estudo menciona a questão social de/da/sobre Deficiência e de diversidade escolar como único caminho possível a ser adotado pelo Estado brasileiro, onde a inclusão social de PCD's vem a ser resultante da troca de (con)vivências entre educandos com e sem deficiência, onde cabe ao Poder Judiciário dizer o direito, por interpretações adstritas ao fenômeno do Neoconstitucionalismo, como próprio das democracias sociais do século XX.

Por fim, mas não menos importante, traz a pesquisa de campo com transcrição das próprias pessoas com deficiências por elas mesmas, a partir de suas experiência junto ao sistema regular (comum) de ensino, apontando para a realidade brasileira tão impúbere, bem como desigual por natureza, dadas suas condições territoriais, regionais e de múltiplas crises face ao capitalismo ultraliberal de características individualistas para com os sujeitos.

A pesquisa se (inter)relaciona que os ambientes focados na especificidade (mesmo que justificadamente válidos), não são capazes de acolher princípios de diversidade e alteridade inerente ao ensino, onde não se justifica transubstanciar exceções em regra, caracterizando por discriminação em virtude da deficiência, prolatando inegavelmente, que todas as escolas devem ser hoje e sempre, para todos os alunos, a partir de um dever axiológico de integração social quanto possível, que para conhecer, necessariamente se faz convivendo com (não)PCD's, cabendo a missão precípua da Educação (como um Direito Social) não furta-se de praticá-la.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA

- ABNT, Associação Brasileira de Normas Técnicas. *NBR 9050/2020 (9050:2015/Em1:2020): Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. (Inglês) Accessibility to buildings, equipment and the urban environment, Rio de Janeiro, 2020.
- ALEXY, Robert. *Teoria dos Direitos Fundamentais*. (Tradução) Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Editora Malheiros, 2008.
- ALMEIDA, Dayse Coelho de. A fundamentalidade dos direitos sociais no Estado Democrático de Direito. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais y Jurídicas*, v. 15, 2007.
- ANSELMO, Willio Campos. *Democracia Participativa e Direito de Educação: A contribuição do Orçamento Participativo na efetividade do direito social de educação no Município de Belo Horizonte/MG*. 99f. Dissertação (Mestrado) Departamento de Ciências Jurídicas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC Rio, cidade do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=14082> Acesso em 20 dez. 2022.
- ARANHA, Maria Salete F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. In: *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, 1995, p. 63-70.
- ARISTÓTELES. *Política*. 3 ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.
- BARROSO, Luís Roberto. Judicialização, ativismo judicial e legitimidade democrática. In: *Anuario Iberoamericano de Justicia Constitucional*, n. 13, Madrid, 2009, p. 17-32.
- _____. Neoconstitucionalismo e constitucionalização do Direito: o triunfo tardio do direito constitucional no Brasil. In: *Boletim da Fac. de Direito – Univ. de Coimbra*, n. 81, 2005, p. 233-289.
- _____. *O direito constitucional e a efetividade de suas normas*. 5 ed. Rio de Janeiro, Ed. Renovar, 2001.
- BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e Avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BOB, Isorobete Moreira. *Educação inclusiva em uma sociedade excludente: desafios da gestão educacional em escolas públicas de Cruzeiro do Oeste/PR*. 57f. Monografia de Especialização em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, 2009.
- BOBBIO, Norberto. *A Era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. *Cartilha do Censo 2010: Pessoas com Deficiência*. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível em: <https://inclusao.enap.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido-original-eleitoral.pdf> Acesso em 30 mar. 2021.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: texto promulgado em 5 de outubro de 1988*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989. *Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências*. Brasília: Diário Oficial da União, 1989.

_____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. *Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1990.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

_____. Lei 9.868, de 10 de novembro de 1999. *Dispõe sobre o processo e julgamento da ação direta de inconstitucionalidade e da ação declaratória de constitucionalidade perante o Supremo Tribunal Federal*. Brasília: Diário Oficial da União, 1999.

_____. Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002. *Institui o Código Civil*. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.

_____. Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o §3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990*. Diário Oficial da União, Brasília, 2012.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (decênio 2014-2024) e dá outras providências*. Brasília: Diário Oficial da União, 2014.

_____. Lei 13.105, de 16 de março de 2015. *Código de Processo Civil*. Brasília: Diário Oficial da União, 2015.

_____. Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Brasília: Diário Oficial da União, 2015.

_____. Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. *Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, 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*. Brasília: Diário Oficial da União, 2007.

_____. Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009. *Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007*. Brasília: Diário Oficial da União, 2009.

_____. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Brasília: Diário Oficial da União, 2011.

_____. Decreto 8.368 de 2 de dezembro de 2014. *Regulamenta a Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Brasília: Diário Oficial da União, 2014.

_____. Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020. *Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Brasília: Diário Oficial da União, 2020.

_____. Decreto 11.370, de 1 de janeiro de 2023. *Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Brasília: Diário Oficial da União, 2023.

_____. Ministério da Cidadania. *Cartilha da Proteção e Promoção Social de Pessoas com Deficiência no Brasil: uma abordagem a partir de indicadores sociais e relatos de caso, n. 4*. Brasília: Monitoramento SAGI; Série Relatos de Casos SNAS, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/cidadania/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/ministerio-da-cidadania-lanca-obra-que-detalha-situacao-das-pessoas-com-deficiencia-no-brasil/20092020_relatos_casos.pdf Acesso em 8 jan. 2023.

_____. MEC, Ministério da Educação. CNE, Conselho Nacional de Educação – CEB, Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001: Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC–CNE/CEB, 2001.

_____. CNE, Conselho Nacional de Educação – CP, Conselho Pleno. *Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Profs. da Educação Básica*. Brasília: MEC–CNE/CP, 2002.

_____. CNE, Conselho Nacional de Educação – CP, Conselho Pleno. *Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012: Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH)*. Brasília: MEC–CNE/CP, 2012.

_____. SECADI, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. DPEE, Diretoria de Políticas de Educação Especial. *Nota Técnica n. 55, de 13 de maio de 2013 – Orientação à Atuação dos Centros de AEE, na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2013.

_____. SEESP, Secretaria de Educação. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. SEESP, Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. SEESP, Secretaria de Educação Especial. *Declaração de Salamanca: Recomendações para Construção de Uma Escola Inclusiva (Saberes e Práticas da Inclusão 3)*. Org. Maria Salete e Fábio Aranha. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

_____. SEESP, Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. SEESP, Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. *Política Nacional de Educação Especial (PNEE): Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – Instituída pelo Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Brasília: MEC/SEMESP, 2020.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. (Editorial) *Ciência Educação*, Bauru, v. 23, n. 1, 2017, p. 1-6.

CAMPILONGO, Celso Fernandes. *Política, Sistema Jurídico e Decisão Judicial*. 2 ed. São Paulo: Ed. Max Limonad, 2002.

CAMPOS, Cíntia L. H.; ROSA, Cláudio A. *A Inclusão das pessoas com deficiência no mundo do trabalho: reflexões a partir da legislação vigente*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação e Diversidade) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Canoinhas, 2020.

CANOTILHO, José Joaquim G. *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. 3 ed. reimp. Coimbra: Livraria Almedina, 1999.

CANTISANO, Pedro Jimenez. Quem é o Sujeito de Direito? A construção científica de um conceito jurídico. *Revista Direito, Estado e Sociedade*, n. 37, 2014, p. 132-151.

CARVALHO FILHO, José dos S. *Manual de Direito Administrativo*. 14 ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris. 2005.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de. *A inserção de pessoas com deficiência em empresas brasileiras: um estudo sobre as relações entre concepções de deficiência, condições de trabalho e qualidade de vida no trabalho*. 314f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CHATEAU, Lilian et al. A associação da expressão necessidades especiais ao conceito de deficiência. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, v. 12, n. 1, 2018, p. 65-71.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 10 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

CUNHA JÚNIOR, Dirley da. A Constituição Federal de 1988, O Estado Constitucional Inclusivo e os Desafios da Efetividade dos Direitos Fundamentais Sociais. *Revista FAPAD – Faculdade Pan-Americana de Administração e Direito*, Curitiba-PR, v. 1, n. 2, p. e056, 2021.

_____. Ativismo Judicial e Concretização dos Direitos Fundamentais. *Revista Baiana de Direito*, v. 5, 2011, p. 23-38.

_____. *Curso de Direito Constitucional*. 6 ed. rev. atual. e ampl., Salvador: JusPodivm, 2012.

DE MARCO, Mario Alfredo. Do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial: um projeto de educação permanente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 30, n. 1, 2006, p. 60-72.

DI NUBILA, Heloisa Brunow Ventura; BUCHALLA, Cassia Maria. O papel das Classificações da OMS – CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. *Revista Brasileira de Epidemiologia*. 2008, v. 11, n. 2 p. 324-335.

DINIZ, Debora. *O que é deficiência? (Coleção Primeiros Passos; 324)*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DOS SANTOS, Eliseu Muniz. Educação para a cidadania: estamos preparando nossas crianças e jovens para serem cidadãos?. *Revista Parlamento e Sociedade*, v. 4, n. 6, 2016, p. 45-63.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. *In: Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, 2007, p. 691-713.

ESTEVIÃO, Carlos Alberto V. *Direitos Humanos, Justiça e Educação: uma análise crítica das suas relações complexas em tempos Anormais*. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2015.

_____. Tempos anormais e novas fantasias: novas tendências em direitos humanos, justiça e educação. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 28, n. 2, 2015a, p. 7-29.

FARIA, José Eduardo. O Judiciário e os direitos humanos e sociais: notas para uma avaliação da justiça brasileira. *In: FARIA, José Eduardo (organizador). Direitos Humanos, Direitos Sociais e Justiça*. São Paulo: Malheiros, 2002, p. 94-112.

FARIAS, C. C.; CUNHA, R.; PINTO, R. *Estatuto da Pessoa com Deficiência comentado artigo por artigo – conforme novo CPC*. 1 ed. Salvador: JusPodivm, 2016.

FEIJÓ, Alexsandro Rahbani Aragão; PINHEIRO, Tayssa Simone de Paiva Mohana. A Convenção da ONU sobre o direito das pessoas com deficiência e seus efeitos no direito internacional e no brasileiro. *In: Direito Internacional dos Direitos Humanos*. Florianópolis: FUNJAB, v. 1, 2012, p. 239-257.

FERNANDES, L. B.; SCHLESNER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. *Rev. Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia*. v. 2, Curitiba, 2011, p. 132-144.

FLICK, Uwe. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. (Trad.) Magda Lopes; (Rev. Tec.) Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

FONTELES, Samuel Sales. *Direitos Fundamentais*. 2 ed. Salvador, BA: JusPodivm, 2016.

FREIRE, Paulo. Educação: O Sonho Possível. *In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). O Educador: Vida e Morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982, p. 89-101.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. *Pedagogia da Indignação*, São Paulo, Unesp, 2000.

FREITAS, Juliana Viana. *O acesso, a acessibilidade e a permanência no Ensino Superior: trilhas, desafios e expectativas da pessoa com deficiência e sua família*. 143f. Tese (Doutorado) – Família na Sociedade Contemporânea. Programa de Pós-graduação da Universidade Católica do Salvador (UCSal), 2019.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: La teoria en la práctica*. Barcelona: Paidós Educación, 1995.

GARGHETTI, Francine Cristine; MEDEIROS, José Gonçalves; NUERNBERG, Adriano Henrique. Breve história da deficiência intelectual. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, n. 10, 2013, p. 101-116

GIL, Antonio Carlos; VERGARA, Sylvia Constant. *Tipos de pesquisa*. Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, 2015.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GUGEL, Maria Aparecida. *A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade*. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/v1/wp-content/uploads/2014/09/A-pessoa-com-deficiência-e-sua-relação-com-a-história-da-humanidade-1.pdf> Acesso em 13 jan. 2022.

HELVESLEY, José. Isonomia constitucional. Igualdade formal versus igualdade material. *Revista da Esmafe*, v. 7, 2004, p. 143-164

HUMAN RIGHTS WATCH. *“They Stay until They Die”: A Lifetime of Isolation and Neglect in Institutions for People with Disabilities in Brazil*. Brazil. New York, 2018. Disponível em: https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/brazil0518_web2.pdf Acesso 6 jan. 2023.

HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos; uma história*. Companhia das Letras, 2009.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O Brasil das desigualdades: “questão social”, trabalho e relações sociais. In: *SER Social*, v.15, n. 33, 2013, p. 326-342.

_____. O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

IANNI, Octávio. A Questão Social. In: *A ideia do Brasil moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1992, p. 87-109.

_____. Enigmas do pensamento latino-americano. In: *Pensamento de Octavio Ianni: Um balanço de sua contribuição à interpretação do Brasil*. (Org.) Marilda Iamamoto; Elaine Behring. Rio de Janeiro: FAPERJ/7 Letras, 2009, p. 195-244.

_____. Tendências do Pensamento Brasileiro. In: *Tempo Social*, v. 12, 2000, p. 55-74.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

_____. *Nota Técnica 1 de 2018: Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington*. Diretoria de Pesquisas: IBGE, 2018. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/metodologia/notas_tecnicas/nota_tecnica_2018_01_censo2010.pdf Acesso em 20 abr. 2021.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. MEC, Ministério da Educação. *Microdados do Censo Escolar da Educação Básica (2009-2019)*. Recurso eletrônico. Brasília: INEP, 2009-2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar> Acesso em 27 nov. 2022.

_____. MEC, Ministério da Educação. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2009-2019)*. Recurso eletrônico. Brasília: INEP, 2009-2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/ptbr/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica> Acesso em 29 nov. 2022.

_____. MEC, Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 23 de nov. 2022.

_____. MEC, Ministério da Educação. *Painel de Monitoramento do PNE (Plano Nacional de Educação) 2014-2024*. Recurso eletrônico. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne> Acesso em 30 nov. 2022.

INSTITUTO ALANA. *O que a população brasileira pensa sobre Educação Inclusiva*. Pesquisa Datafolha coletada 10-15 jul., encomendada pelo Instituto Alana. São Paulo: Instituto Alana, pub. jul. 2019. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Pesquisa-Datafolha_o-que-a-populacao-brasileira-pensa-sobre-educacao-inclusiva.pdf Acesso 7 jan. 2023.

_____. *Parecer Jurídico – Análise do Decreto n. 10.502/2020 (Política Nacional de Educação Especial): Avaliação sobre Retrocessos no Ordenamento Jurídico*. Autoria LOPES, Laís de Figueirêdo; REICHER, Stella Camlot encomendada pelo Instituto Alana. São Paulo: Instituto Alana, pub. out. 2020. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2020/10/ALANA_parecer_educacao_inclusiva-4.pdf Acesso 7 jan. 2023.

JÚNIOR, Flávio Martins Alves N. *Curso de Direito Constitucional*. São Paulo: Saraiva, 2020.

KELSEN, Hans. *Teoria Pura do Direito*. 9 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LINO, W. *A inclusão excludente*. Blog Pessoal, Texto de Opinião. Disponível em: www.cinform.com.br/textodeopiniaoinclusao+excludente Acesso em 02 jan. 2023.

MACIEL, Maria Regina C. Portadores de Deficiência: A questão da inclusão social. In: *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 2, 2000, p. 51-56. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/3kyptZP7RGjkdQdLFgxJmg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 18 nov. 2022.

MANTOAN, Mara Teresa Eglér. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo, SP: Editora Moderna, 2003.

_____. O Atendimento Educacional Especializado na Educação Inclusiva. *Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial*, v. 5, n. 1. jan. / jul. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2010. p 12-15.

MARQUES, Carlos Alberto. Implicações políticas da institucionalização da deficiência. *In: Educação & Sociedade*, v. 19, 1998, p. 105-122. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL19N62/EDS_ARTIG_O19N62_3.PDF Acesso em 05 jan. 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 3, 2006, p. 387-405.

MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo G. *Série IDP – Curso de Direito Constitucional*. São Paulo: Editora Saraiva, 2021.

MÉSZÁROS, István. *Para Além do Capital – Rumo a uma teoria da transição*. 2 reimp. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

MIRANDA, Teresinha G. *Educação Inclusiva: como a sociedade está se organizando para atender as pessoas com deficiência, por meio de políticas públicas*. Espaço do Autor, Entrevista a Pablo Santana. Salvador: EDUFBA, 2016. Disponível em: <https://edufba.ufba.br/dialogos/theresinha-guimaraes-miranda> Acesso em 6 dez. 2022

_____; GALVÃO FILHO, T. A. *O Professor e a Educação Inclusiva: Formação, Práticas e Lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 124-139.

MONTESQUIEU, Charles-Louis de Secondat. *O Espírito das Leis*. 3 ed. (Trad.) Cristina Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MORAES, Alexandre de. *Direitos Humanos Fundamentais: Teoria Geral (comentários aos arts. 1 a 5 da Constituição da República Federativa do Brasil), Doutrina e Jurisprudência*. 10 ed. 3 reimp., São Paulo: Editora Atlas, 2013.

MORAES, Maiara da Mata; MARIN, Solange Regina. Bem-estar social em economia: Utilitarismo Benthamita ou Igualitarismo Seniano?. *In: Economia e Desenvolvimento*, Santa Maria, v. 33, e5, 2021.

MORIÑA, Anabel. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. *Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial*. v. 5, n. 1. jan. / jul. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2010. p. 16-25.

NUNES, S. da S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: entre a história, os preconceitos, escola e família. *In: Psicologia Ciência e Profissão*, v. 35, 2015, p. 1106-1119.

OEA, Organização dos Estados Americanos. *Convenção Americana sobre Direitos Humanos “Pacto de San José de Costa Rica”*. Assinado em San José - Costa Rica, 1969.

OLIVEIRA, Oséias Santos de; CÁRDIAS, Sibebe e ROCHA, Aline. Mudanças Paradigmáticas: Administração x Gestão Escolar, da Educação Básica ao Ensino Superior. In: *Anais Encontro da ANPAE da Região Sul – Reinventando a gestão educacional: políticas públicas e conhecimento*. Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Coord.), Universidade de Passo Fundo (UPF). Passo Fundo: Editora UPF, 2007.

ONU, Organização das Nações Unidas. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez. 2006.

_____. *Declaração de Madri: A não discriminação e a ação afirmativa resultam em inclusão social*. (Trad.) Romeu K. Sasaki. Congresso Europeu de PCD's (Proclamação ao Ano Europeu das PCD's de 2003), Madri-Espanha, ONU, 2002.

_____. *Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)*. Assembleia Geral das Nações Unidas, Paris-França, procl. pela Res. 217 A (III), ONU, 1948.

_____. *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*. Assembleia Geral das Nações Unidas, ad. pela Res. 2.200-A (XXI), ONU, 1966.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 20 ed. (Prefácio) Henry Steiner; (Apres.) A. A. C. Trindade. São Paulo: Editora Saraiva, 2022.

_____. *Temas de Direitos Humanos*. 11 ed. (Prefácio) Fábio K. Comparato. São Paulo: Editora Saraiva, 2018.

POMPEU, Gina V. M.; PIMENTA, Camila A de A. O princípio da vedação do retrocesso social diante da crise econômica do século XXI. *Rev. Direito e Desenvolvimento: PPG de Direito e Des. Sus. da UNIPÊ*, v. 6, n. 12, Centro Univ. de João Pessoa, 2015, p. 216-237.

RAMOS, André de Carvalho. *Teoria Geral dos Direitos Humanos na Ordem Internacional*. 6 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2019.

REIS, Lícia F. *Direito Educacional Constitucional: Prático e Simplificado*. 1 ed. (Prefácio) M. M. Oliveira. Salvador: Editora Mente Aberta, dez. 2022.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. *Política Pública, Diversidade e Formação Docente: Uma Interface Possível*. 278f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvol., Instituto de Economia da UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.

_____; SANTOS, Thiffanne Pereira dos. Educação Especial: Da Segregação à Inclusão. *IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX)*, 2015, p. 113-119.

ROTHENBURG, Walter Claudius. Igualdade Material e Discriminação Positiva: o princípio da isonomia. In: *Novos Estudos Jurídicos*, v. 13, n. 2, 2008, p. 77-92.

SALGADO, Joaquim Carlos. Princípios hermenêuticos dos direitos fundamentais. *Revista Faculdade de Direito da Univ. Fed. de Minas Gerais (UFMG)*, v. 39, 2001, p. 245-266.

SANT'ANNA, Ilza. Martins. *Porque avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos*. 6 ed. São Paulo: Editora Vozes, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*. 1999, p. 1-63.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

_____. As dimensões da dignidade da pessoa humana: construindo uma compreensão jurídico-constitucional necessária e possível. In: SARLET, Ingo Wolfgang (Ed.). *Dimensões da dignidade: ensaios de filosofia do direito e direito constitucional*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009, p. 15-44.

_____. MARINONI, Luiz G.; MITIDIERO, Daniel. *Curso de Direito Constitucional*. São Paulo: Editora Saraiva, 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos*. Prefácio: Prof. Dr. Antonio S. Clemente Filho. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1997.

_____. Terminologia sobre Deficiência na Era da Inclusão. *Mídia e Deficiência*. Brasília: ANDI / Fundação Banco do Brasil, 2003, p. 160-165.

SILVA, Antonio Carlos da; OLIVEIRA, Matheus Martins de. DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: Um Estudo de Caso Acerca das Representações Docentes e Discentes com Deficiência, Sob o Escopo da Diversidade e Alteridade. *Cadernos do CEAS: Revista Crítica de Humanidades*, v. 46, n. 252, 2021, p. 103-133. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25247/2447-861X.2021.n252.p103-133> Acesso em 24 abr. 2022.

SILVA, José Afonso da. A dignidade da pessoa humana como valor supremo da democracia. *Revista de Direito Administrativo*, n. 212, 1998, p. 89-94.

SOARES, Maria Victoria de Mesquita Benevides. Cidadania e Direitos Humanos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 104, 2013, p. 39-46.

SOARES, Ricardo Maurício Freire. *O Princípio Constitucional da Dignidade da Pessoa Humana*. São Paulo: Editora Saraiva, 2010.

STF, Supremo Tribunal Federal. *ADI 5357/DF e Medida Cautelar Indeferida pelo Tribunal Pleno, Relatoria do Ministro Edson Fachin*. Data de Julgamento 09/06/2016, Data de Publicação DJe 11/11/2016.

_____. *ADI 6590/DF e Medida Cautelar Referendada pelo Tribunal Pleno, Relatoria do Ministro Dias Toffoli*. Data de Julgamento 21/12/2020, Data de Publicação DJe 12/02/2021.

_____. *RE: 888.81541/RS e Repercussão Geral pelo Tribunal Pleno, Relatoria do Ministro Luís Roberto Barroso*. Data de Julgamento 12/09/2018, Data de Publicação DJe 21/03/2019.

STJ, Superior Tribunal de Justiça. *REsp: 586316/MG, Relator: Ministro Herman Benjamin*. Data de Julgamento 17/04/2007, T2-Segunda Turma, Data de Publicação DJe 19/03/2009.

_____. *REsp: 935.513/RS, Relator: Min. Carlos Fernando Mathias*. Data de Julgamento 25/11/2009, S1-Primeira Seção, Data de Publicação DJe 27/09/2010.

TAVARES, André Ramos. Direito fundamental à educação. In: *Ânima: Revista Eletrônica do Curso de Direito da OPET*, v. 1, seção 1 - arts. dos consel., 2009, p. 1-21. Disponível em: https://www.opet.com.br/faculdade/revista-anima/pdf/animal/artigo_Andre_Ramos_Tavares_direito_fund.pdf Acesso em 22 dez. 2022.

TAYLOR, Charles. *As fontes do Self: A construção da identidade moderna*. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

TENENTE, Luiza (G1 Portal de Notícias). “*Inclusivismo*”: *Ministro usa termo da teologia para falar de educação de crianças com deficiência*. Publicação 24 ago. 2021, versão online. Grupo Globo, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/24/inclusivismo-milton-ribeiro-ministro-da-educacao.ghtml> Acesso em 28 out. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020*. (Org.) Priscila Cruz (Todos Pela Educação); Luciano Monteiro (Editora Moderna). São Paulo: Ed. Moderna, 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wpcontent/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf> Acesso em 05 dez. 2022.

TOSI, Giuseppe. Anotações sobre a história conceitual dos direitos do homem. In: *Formação em Direitos Humanos na Univer*. João Pessoa: Univ. Fed. da Paraíba (UFPB), 2001, p. 19-28.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Inclusão digital e social de pessoas com deficiência: textos de referência para monitores de telecentros*. Brasília, DF: UNESCO, 2007, p. 1-71. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160012> Acessado em 20 mai. 2022.

_____. *Educação Profissional para Pessoas com Deficiência: m novo jeito de ser docente*. Brasília: UNESCO, 2015, p. 1-272. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232079> Acesso em 20 mai. 2022.

_____; MEC-Espanha. *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, Salamanca-Espanha, UNESCO/ONU, 1994.

_____. *Global Education Monitoring Report. 2020: Inclusion and Education / All means all*. France: Global. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718> Acesso em 6 jan. 2023.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Conferência de Jomtien - Tailândia, UNICEF/ONU, 1990.

VASCONCELLOS, Milton Silva de. *Uma Cidade Deficiente: O acesso às praias para pessoas com deficiência física em Salvador*. 115f. Dissertação (Mestrado) – Prog. de Pós-graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador (UCSal), 2019.

ZAVASCKI, Teori Albino. Eficácia das liminares nas ações de controle concentrado de constitucionalidade. *Revista de Processo*, 2000, p. 275-294.

ZOUEIN, Luís Henrique L. *Manual de Direitos Fundamentais à luz do Direito Internacional dos Direitos Humanos*. 1 ed., (Pref.) Siddharta Legale, (Apres.) Rodrigo Baptista Pacheco. Belo Horizonte: Editora CEI (Círculo de Estudos pela Internet), 2023.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALEXY, Robert. Direitos Fundamentais no Estado Constitucional Democrático. *Revista de Direito Administrativo*, v. 217, 1999, p. 55-66.

BRASIL. MEC, Ministério da Educação e Cultura. *Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão*. Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva". Montreal, Quebec-Canadá. Aprovado em 5 jun. 2001. (Trad.) Romeu K. Sasaki. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf Acesso em 19 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KURZ, Robert. Os paradoxos dos Direitos Humanos: inclusão e exclusão na modernidade. *Revista Eletrônica Exit*. (Trad.) Luis Repa, 2003. Disponível em: <http://obeco.planetaclix.pt/rkurz116.htm> Acesso em 16 mar. 2022.

LOPES, Laís V. C. de F. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, seu Protocolo Facultativo e a Acessibilidade*. 228 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2009.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de Fala*. Pólen Produção Editorial, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Entrevista. In: *Revista Integração*, Brasília, v 8, n. 20, 1998.



_____. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 1 e 2. *Revista Nacional de Reabilitação*, ano X, n. 57, jul./ago. 2007 e ano X, n. 58, set./out. 2007.

SILVA, Márcia Duarte da. *ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: A eficácia do programa escola acessível em escolas das redes municipal e estadual de Salvador, Bahia, Brasil*. 149f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador (UCSal), Salvador, 2019.

SILVA, Sidney Pessoa Madruga da. *Discriminação Positiva: Ações afirmativas na realidade brasileira*. Brasília: Brasília Jurídica, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE I – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA DA PESQUISA EMPÍRICA⁸³

 UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR	UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR (UCSal) PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA	 fapesb Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COLETA DE DADOS JUNTO AS PCD's		
ETAPA 1 – Aceite ou Recusa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)		
<p>O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa intitulada “DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO SOCIAL EM TEMPOS DE CRISES: Sujeitos com Deficiência como Pressuposto da Diversidade na Educação” que está em desenvolvimento pelo pesquisador Matheus Martins de Oliveira, em investigação social de nível Mestrado Acadêmico, com financiamento dos estudos pela FAPESB, junto ao Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador – UCSal.</p>		
<p>A presente pesquisa tem o objetivo de identificar, apontar e (inter)relacionar qual melhor caminho a ser adotado pelo Estado brasileiro ao tratar de Educação Inclusiva? Tomando como base a elaboração do Decreto Federal n. 10.502 de 2020 para com a presença de/das PCD's preferencialmente no Sistema Regular de Ensino em detrimento ao Ensino Especial(izado). Sua participação consistirá em ser entrevistado(a), em duas etapas com base em questões relacionadas ao tema, (I) na primeira parte de caráter objetivo quanto as informações pessoais (e sociodemográficas), de sua(s) deficiência(s) e política de ingresso junto as fases escolares; já (II) na segunda parte, o disposto em três questões de subjetivas para com as representações conceituais sobre Diversidade/Alteridade, Direitos Humanos e Inclusão Social de/das PCD's.</p>		
<p>Para garantir a proteção de participantes, haverá o cuidado em manter total confidencialidade para com os respondentes, mantida a privacidade nas informações coletadas nas entrevistas e disponibilizar oferta de amparo psicológico e/ou assistencial, para eventual caso de necessidade mediante suporte de profissional especializado. Ao decidir participar deste estudo, cumprir esclarecer o seguinte: 1. Caso não se sinta à vontade com alguma questão da entrevista, o(a) senhor(a) poderá deixar de respondê-la, sem qualquer prejuízo; 2. As informações serão utilizadas em trabalhos científicos e/ou acadêmicos, sem identificação, assegurando-lhe total confidencialidade e sigilo; 3. Sua participação não lhe causará nenhum custo financeiro e igualmente visa não lhe(s) trazer nenhum ônus de qualquer natureza.</p>		
<p>A pesquisa trata-se de um Roteiro de Entrevista(s) multireferenciada com questões formuladas para serem respondidas sob o escopo de uma Pesquisa de Opinião, não estando submetida a apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa – CEP da UCSal, constando no rol de excepcionalidade mediante total conformidade para com a Resolução 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde. Reiteramos que este TCLE contém duas vias, sendo uma para o(a) entrevistado(a), da qual o(s) respondente(s) por instrumento de <i>Google Formulário</i> receberão via e-mail constante no momento que completar todas as etapas; e outra para o pesquisador envolvido. Em qualquer tempo, caso desista da entrevista, basta não continuar e/ou atpe mesmo sinalizar via e-mail, onde o pesquisador assumirá a responsabilidade de interromper e/ou excluir os dados coletados até o momento que se declare não anuência em prosseguir.</p>		

⁸³ Instrumento de coleta autodeclarável realizado pela plataforma *Google Formulário*, de maneira virtualizada.

O benefício de sua participação consiste na ampliação do conhecimento sobre Educação Inclusiva e Pessoas com Deficiência como (com)viventes entre os diferentes, sob visão holística e histórica dos Direitos Humanos, para com as acepções das Questões Sociais e de Cidadania, através dos resultados parciais e finais na produção e difusão do conhecimento em nível de *stricto sensu* no Brasil. Em caso de dúvida, esclarecimentos ou quaisquer outras necessidades a possibilidade de comunicação com o pesquisador será realizada através dos seguintes meios de contatos, número de celular (71) 98850-1449 – *Whastapp*, ou pelo e-mail institucional matheusm.oliveira@ucsal.edu.br.

Para melhores esclarecimentos ou validação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP (UCSal), é possível através do e-mail cep@ucsal.br ou pelo telefone (71) 3206-7830, responsável Cristina Lima e coordenado por Eliana Brito, localizado no Bloco C (prédio da Pós-graduação), do Campus de Pituvaçu (Av. Prof. Pinto de Aguiar, n. 2589, Bairro Pituvaçu), da UCSal (Salvador-BA), CEP 41740-090. Assim, o presente Comitê foi criado para defender os interesses dos participantes em pesquisa(s).

Em caso de necessidade, para suporte psicológico em detrimento dos problemas provenientes esta pesquisa, contatar Letícia Isídio, psicóloga, devidamente inscrita no Conselho Regional de Psicologia – CRP, sob o n. 03/19730, através do celular (71) 99920-1854 – *Whastapp*. Reafirmando mais uma vez, que será resguardada total confidencialidade e sigilo de identidade como respondente, compondo tão somente análise de conteúdo para fins acadêmicos e/ou científicos. () Aceito () Não Aceito

ETAPA 2 (Parte I: Questionário Objetivo) – Dados Sociodemográficos dos(as) Entrevistados(as)

I. Dados Pessoais (Mantida Confidencialidade)

Nome Completo: _____, denominado Discente nº _____

Faixa Etária: () até 24 anos () de 25 a 64 () acima de 65

Etnia / Cor / Raça: _____ Sexo / Gênero: _____
(autopreenchimento) (autopreenchimento)

(Próximo II) Considera-se uma Pessoa com Deficiência: () Sim () Não

II. Dados Sobre sua(s) Deficiência(s)

Caso tenha respondido (X) Sim, no quesito anterior, você avançaria para esta próxima parte da pesquisa.

Grupo Pertencente: () Deficiência Física: () Motora () Visual () Auditiva () Múltipla
() Deficiência Intelectual: () “Mental” () Sensorial () Outra: _____

Limitações: () Transitória / Adquirida () Permanente / Congênita Descrição: _____

(Próximo III) Estudou Algum Período no Sistema Regular de Ensino: () Sim () Não

III. Dados proveniente(s) da Fase Escolar

Igualmente, caso tenha respondido (X) Sim no quesito anterior, você avançaria para esta próxima parte.

Contou com Apoio diário de Terceiros ao longo de sua Vida Escolar: () Sim () Não

Quais: () Familiares () Contratados diretos () Integrados ao Serviço (como Terceirizados)
() Parceiros (como Instituições) () Voluntários (como Colegas de Classe) () Outros(as)

**APÊNDICE II – COMPILAÇÃO COM TODAS AS RESPOSTAS SUBJETIVAS
DA COLETA EMPÍRICA DOS(AS) ENTREVISTADOS(AS)**

Discente 1 – Respostas aos quesitos **a)** Dificuldade – Empenho – Esforço

b) Considero sim, o convívio com os demais foi fundamental.

c) Considero sim. *(Mas o participante não citou nenhum exemplo ou complementou a resposta).*

Discente 2 – Respostas aos quesitos **a)** Empatia – Equidade – Tolerância

b) Aprendi igual todas as outras crianças ou jovens.

c) Não houve, puxando pela memória só me lembro de palestra sobre drogas.

Discente 3 – Respostas aos quesitos **a)** Obstáculo – Luta – Apoio

b) Considero que o aprendizado em conjunto foi importante para meu desenvolvimento educacional.

c) Houve, sobre conjuntura Política e Direito Sociais somente.

Discente 4 – Respostas aos quesitos **a)** Preconceito – Exclusão – Desinformação

b) Consegui aprender conjuntamente com os colegas, mas seria mais fácil se tivesse acessibilidade.

c) Não houve. *(Onde o participante não citou nenhum exemplo ou complementou a resposta).*

Discente 5 – Respostas aos quesitos **a)** Violência – Omissão – Desagradável

b) Foi importante estudar com pessoas neurotípicas, mas o mínimo de adaptação às minhas necessidades teria sido um diferencial.

c) Houveram diálogos sobre diferentes tipos de crença e diversidade.

Discente 6 – Respostas aos quesitos **a)** Frustração – Recomeço – Objetivo

b) Sim, meu aprendizado foi uma troca na sala de aula, por estar em um ambiente diversos em relação às condições físicas das pessoas.

c) Sim, muitas. Igualdade e Equidade são questão distintas e quando aprendemos seu significado durante a convivência, equidade acaba se tornando um conceito e não uma questão legalista.

Discente 7 – Respostas aos quesitos **a)** Participação – Respeito – Inclusão

b) Considerando que em meados dos anos 70 uma criança com deficiência física estudou em escolas regulares, eu considero que aprendi com os demais colegas das minhas classes.

c) Para além do conhecimento formal, pude aprender sobre Diversidade, Política, Participação Social e Religião.

Discente 8 – Respostas aos quesitos **a)** As escolas serão para todos – Ninguém é igual a ninguém
– Todos tem o Direito de escolha

b) Considero sim, eu gostei por ter sido apoiado *(ou apoiadores)* pelos meus professores.

c) Sim, afinal todos nós somos diferentes, ninguém é especial, quem tem energia gasta mais energia.

Discente 9 – Respostas aos quesitos **a) Dificuldade – Descaso – Capacitismo**

b) Sim, considero que o pouco que aprendi agradeço o convívio em diversidade e as dificuldades encontradas foi devido à falta de preparo de profissionais capacitados.

c) Sim, o próprio convívio com os colegas e as experiências negativas com o despreparo dos profissionais daquele convívio social, percebo que muitas experiências positivas deixei de aprender, assim, acredito que a educação tem tomado novos rumos.

Discente 10 – Respostas aos quesitos **a) Família – Amigos – Dedicção**

b) Na minha opinião, o aprendizado juntamente com as demais crianças/jovens foi sim muito produtivo. Pois, estando na sala de aula com os demais, pude participar das atividades realizadas, algumas com a devida adaptação. Isso é claro, com o apoio da família, escola e do profissional da educação especial, permitindo assim que eu não apenas fosse inserido mas também incluído totalmente. Vale lembrar que, esse contato com os colegas fazia com que eles mesmos me ajudassem com as atividades.

c) Lembro de durante minha fase escolar de temas com a própria deficiência, o preconceito em qualquer aspecto possível e a questão da cidadania. Esses debates ocorreram principalmente na época do ensino médio, quando em trabalhos interdisciplinares abordando livros de literatura conversávamos a respeito. Recordo que numa dessas oportunidades, acabei compartilhando com a turma um pouco da minha própria história e dos desafios que a pessoas com deficiência enfrenta na vida.

Instrumento de autopreenchimento realizado pela plataforma *Google Formulário*, de maneira virtualizada.

ANEXOS**ANEXO I – DECRETO FEDERAL Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020**

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO
DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020⁸⁴

Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

D E C R E T A:

CAPÍTULO I
DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

I - educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

II - educação bilíngue de surdos - modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua;

III - política educacional equitativa - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem os seus melhores resultados, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do educando na sociedade;

IV - política educacional inclusiva - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias para desenvolver, facilitar o desenvolvimento, supervisionar a efetividade e reorientar, sempre que necessário, as estratégias, os procedimentos, as ações, os recursos e os serviços que promovem a inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana, da cidadania e da cultura, o que envolve não apenas as demandas do educando, mas, igualmente, suas potencialidades, suas habilidades e seus talentos, e resulta em benefício para a sociedade como um todo;

⁸⁴ Publicação DOU, Atos do Poder Executivo, Edição n. 189, Seção 1, Página 6, de 1 out. 2020. ISSN 1677-7042. Disponível em: <http://www.in.gov.br/autenticidade>, pelo código n. 05152020100100006. Acesso em 1 set. 2022.

V - política de educação com aprendizado ao longo da vida - conjunto de medidas planejadas e implementadas para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do educando, com a percepção de que a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto;

VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade;

VIII - escolas bilíngues de surdos - instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos, que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação;

IX - classes bilíngues de surdos - classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua;

X - escolas regulares inclusivas - instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos; e

XI - planos de desenvolvimento individual e escolar - instrumentos de planejamento e de organização de ações, cuja elaboração, acompanhamento e avaliação envolvam a escola, a família, os profissionais do serviço de atendimento educacional especializado, e que possam contar com outros profissionais que atendam educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

CAPÍTULO II DOS PRINCÍPIOS E DOS OBJETIVOS

Art. 3º São princípios da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - educação como direito para todos em um sistema educacional equitativo e inclusivo;

II - aprendizado ao longo da vida;

III - ambiente escolar acolhedor e inclusivo;

IV - desenvolvimento pleno das potencialidades do educando;

V - acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares;

VI - participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada;

VII - garantia de implementação de escolas bilíngues de surdos e surdocegos;

VIII - atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no território nacional, incluída a garantia da oferta de serviços e de recursos da educação especial aos educandos indígenas, quilombolas e do campo; e

IX - qualificação para professores e demais profissionais da educação.

Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - garantir os direitos constitucionais de educação e de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

II - promover ensino de excelência aos educandos da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades de educação, em um sistema educacional equitativo, inclusivo e com aprendizado ao longo da vida, sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito;

III - assegurar o atendimento educacional especializado como diretriz constitucional, para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar;

IV - assegurar aos educandos da educação especial acessibilidade a sistemas de apoio adequados, consideradas as suas singularidades e especificidades;

V - assegurar aos profissionais da educação a formação profissional de orientação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, com vistas à atuação efetiva em espaços comuns ou especializados;

VI - valorizar a educação especial como processo que contribui para a autonomia e o desenvolvimento da pessoa e também para a sua participação efetiva no desenvolvimento da sociedade, no âmbito da cultura, das ciências, das artes e das demais áreas da vida; e

VII - assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação oportunidades de educação e aprendizado ao longo da vida, de modo sustentável e compatível com as diversidades locais e culturais.

CAPÍTULO III DO PÚBLICO-ALVO

Art. 5º A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida tem como público-alvo os educandos que, nas diferentes etapas, níveis e modalidades de educação, em contextos diversos, nos espaços urbanos e rurais, demandem a oferta de serviços e recursos da educação especial.

Parágrafo único. São considerados público-alvo da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - educandos com deficiência, conforme definido pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência;

II - educandos com transtornos globais do desenvolvimento, incluídos os educandos com transtorno do espectro autista, conforme definido pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012; e

III - educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares.

CAPÍTULO IV DAS DIRETRIZES

Art. 6º São diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social,

cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida;

II - garantir a viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas;

III - garantir, nas escolas ou classes bilíngues de surdos, a Libras como parte do currículo formal em todos os níveis e etapas de ensino e a organização do trabalho pedagógico para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua; e

IV - priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

CAPÍTULO V DOS SERVIÇOS E DOS RECURSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 7º São considerados serviços e recursos da educação especial:

I - centros de apoio às pessoas com deficiência visual;

II - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência intelectual, mental e transtornos globais do desenvolvimento;

III - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência físico-motora;

IV - centros de atendimento educacional especializado;

V - centros de atividades de altas habilidades e superdotação;

VI - centros de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez;

VII - classes bilíngues de surdos;

VIII - classes especializadas;

IX - escolas bilíngues de surdos;

X - escolas especializadas;

XI - escolas-polo de atendimento educacional especializado;

XII - materiais didático-pedagógicos adequados e acessíveis ao público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial;

XIII - núcleos de acessibilidade;

XIV - salas de recursos;

XV - serviços de atendimento educacional especializado para crianças de zero a três anos;

XVI - serviços de atendimento educacional especializado; e

XVII - tecnologia assistiva.

Parágrafo único. Poderão ser constituídos outros serviços e recursos para atender os educandos da educação especial, ainda que sejam utilizados de forma temporária ou para finalidade específica.

CAPÍTULO VI DOS ATORES

Art. 8º Atuarão, de forma colaborativa, na prestação de serviços da educação especial:

I - equipes multiprofissionais e interdisciplinares de educação especial;

II - guias-intérpretes;

III - professores bilíngues em Libras e língua portuguesa;

IV - professores da educação especial;

V - profissionais de apoio escolar ou acompanhantes especializados, de que tratam o inciso XIII do caput do art. 3º da Lei nº 13.146, de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência, e o parágrafo único do art. 2º da Lei nº 12.764, de 2012; e

VI - tradutores-intérpretes de Libras e língua portuguesa.

CAPÍTULO VII DA IMPLEMENTAÇÃO

Art. 9º A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida será implementada por meio das seguintes ações:

I - elaboração de estratégias de gestão dos sistemas de ensino para as escolas regulares inclusivas, as escolas especializadas e as escolas bilíngues de surdos, que contemplarão também a orientação sobre o papel da família, do educando, da escola, dos profissionais especializados e da comunidade, e a normatização dos procedimentos de elaboração de material didático especializado;

II - definição de estratégias para a implementação de escolas e classes bilíngues de surdos e o fortalecimento das escolas e classes bilíngues de surdos já existentes;

III - definição de critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento dos educandos que não se beneficiam das escolas regulares inclusivas, de modo a proporcionar o atendimento educacional mais adequado, em ambiente o menos restritivo possível, com vistas à inclusão social, acadêmica, cultural e profissional, de forma equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida;

IV - definição de diretrizes da educação especial para o estabelecimento dos serviços e dos recursos de atendimento educacional especializado aos educandos público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial;

V - definição de estratégias e de orientações para as instituições de ensino superior com vistas a garantir a prestação de serviços ao público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial, para incentivar projetos de ensino, pesquisa e extensão destinados à temática da educação especial e estruturar a formação de profissionais especializados para cumprir os objetivos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida; e

VI - definição de critérios objetivos, operacionalizáveis e mensuráveis, a serem cumpridos pelos entes federativos, com vistas à obtenção de apoio técnico e financeiro da União na implementação de ações e programas relacionados à Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

CAPÍTULO VIII DA AVALIAÇÃO E DO MONITORAMENTO

Art. 10. São mecanismos de avaliação e de monitoramento da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - Censo Escolar;

II - Exame Nacional do Ensino Médio;

III - indicadores que permitam identificar os pontos estratégicos na execução da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida e os seus resultados esperados e alcançados;

IV - planos de desenvolvimento individual e escolar;

V - Prova Brasil; e

VI - Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Art. 11. Serão incorporados aos mecanismos de avaliação e de monitoramento de que tratam os incisos II ao V do caput do art. 10 indicadores que permitam identificar resultados obtidos com a implementação da Política Nacional de Educação Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

CAPÍTULO IX DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 12. Compete ao Ministério da Educação a coordenação estratégica dos programas e das ações decorrentes da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Art. 13. A colaboração dos entes federativos na Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida ocorrerá por meio de adesão voluntária, na forma a ser definida em instrumentos específicos dos respectivos programas e ações do Ministério da Educação e de suas entidades vinculadas.

Art. 14. Para fins de implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, a União poderá prestar aos entes federativos apoio técnico e assistência financeira, na forma a ser definida em instrumento específico de cada programa ou ação.

Art. 15. A assistência financeira da União de que trata o art. 14 ocorrerá por meio de dotações orçamentárias consignadas na Lei Orçamentária Anual ao Ministério da Educação e às suas entidades vinculadas, respeitada a sua área de atuação, observados a disponibilidade financeira e os limites de movimentação e empenho.

Art. 16. Compete ao Conselho Nacional de Educação elaborar as diretrizes nacionais da educação especial, em conformidade com o disposto na Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Parágrafo único. As diretrizes nacionais da educação especial serão homologadas em ato do Ministro de Estado da Educação.

Art. 17. A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida deverá ser utilizada, também, como referência para a Base Nacional Comum Curricular, de que trata o art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 18. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 30 de setembro de 2020; 199º da Independência e 132º da República.

JAIR MESSIAS BOLSONARO

Milton Ribeiro

Damara Regina Alves

ANEXO I – DECRETO FEDERAL Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO - Seção 1

ISSN 1677-7042

Nº 189, quinta-feira, 1 de outubro de 2020

Atos do Poder Executivo

MEDIDA PROVISÓRIA Nº 1.005, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020

Dispõe sobre o estabelecimento de barreiras sanitárias protetivas de áreas indígenas.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 62 da Constituição, adota a seguinte Medida Provisória, com força de lei:

Art. 1º As barreiras sanitárias protetivas de áreas indígenas têm a finalidade de controlar o trânsito de pessoas e mercadorias que se dirijam a essas áreas com o objetivo de evitar o contágio e a disseminação da covid-19.

Art. 2º As barreiras sanitárias de que trata o art. 1º serão compostas por servidores públicos federais, prioritariamente, ou por militares e, com a anuência do respectivo Chefe do Poder Executivo, por servidores públicos e militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Parágrafo único. Para a anuência a que se refere o caput, a solicitação para o emprego dos servidores públicos e militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios será realizada pelo Ministro de Estado da Justiça e Segurança Pública, permitida a delegação.

Art. 3º A Fundação Nacional do Índio - FUNAI fica autorizada, de forma excepcional e temporária, observado o disposto no art. 6º, a efetuar diretamente o pagamento de diárias a servidores públicos e militares integrantes dos órgãos de segurança pública estaduais e distritais que atuarão na proteção de as barreiras sanitárias, de acordo com o disposto no art. 2º.

§ 1º Os servidores públicos civis e militares integrantes dos órgãos de segurança pública estaduais e distritais farão jus ao recebimento das diárias a que se refere o caput na condição de colaboradores eventuais, nos termos do disposto no art. 4º da Lei nº 8.162, de 8 de janeiro de 1991.

§ 2º Os custos com as diárias a que se refere o caput correrão à conta da dotação orçamentária da FUNAI.

§ 3º Os valores e os procedimentos para o pagamento de diárias a que se refere o caput observarão a legislação federal aplicável.

Art. 4º A FUNAI será responsável pelo planejamento e pela operacionalização das ações de controle das barreiras sanitárias de que trata o art. 1º.

Art. 5º O Ministro de Estado da Justiça e Segurança Pública poderá editar atos complementares para o cumprimento do disposto nesta Medida Provisória.

Art. 6º Esta Medida Provisória vigorará enquanto estiver vigente o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

Art. 7º Esta Medida Provisória entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 30 de setembro de 2020; 199º da Independência e 132º da República.

JAIR MESSIAS BOLSONARO
André Luiz de Almeida Mendonça
Paulo Guedes
Augusto Heleno Ribeiro Pereira

DECRETO Nº 10.501, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020

Altera o Decreto nº 9.906, de 9 de julho de 2019, que institui o Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado, o Conselho do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado e o Prêmio Nacional de Incentivo ao Voluntariado e o Selo de Acreditação do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, caput, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998,

D E C R E T A :

Art. 1º O Decreto nº 9.906, de 9 de julho de 2019, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 1º

Parágrafo único. O Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado será coordenado pela Casa Civil da Presidência da República, por meio da Secretaria-Executiva do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado, à qual compete:

....." (NR)

"Art. 4º

I - estimular:

- a participação do indivíduo na implementação de ações transformadoras na sociedade;
- a formação de parcerias para o voluntariado; e
- o uso de tecnologia e de inovação no âmbito do voluntariado; e

II - fortalecer as organizações de sociedade civil, para a promoção de atividades relacionadas ao voluntariado.

Parágrafo único. As ações de comunicação do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado competem à Assessoria Especial de Comunicação Social da Casa Civil da Presidência da República, em alinhamento técnico com o Ministério das Comunicações, nos termos do disposto no inciso IV do caput do art. 26-C da Lei nº 13.844, de 18 de junho de 2019." (NR)

"Art. 7º Fica instituído o Conselho do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado no âmbito da Casa Civil da Presidência da República, ao qual compete:

XII - elaborar proposta de código de ética do voluntariado e das entidades responsáveis pelas atividades voluntárias;

XIII - elaborar proposta de plano de trabalho para o Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado; e

XIV - manter interlocução com entidades internacionais e estrangeiras que desenvolvam atividades voluntárias, em articulação com os demais órgãos competentes." (NR)

"Art. 8º

I -

- Casa Civil da Presidência da República;
 - Ministério da Justiça e Segurança Pública;
 - Ministério da Defesa;
 - Ministério da Economia;
 - Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento;
 - Ministério da Educação;
 - Ministério da Cidadania;
 - Ministério da Saúde;
 - Ministério das Comunicações;
 - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações;
 - Ministério do Meio Ambiente;
 - Ministério do Desenvolvimento Regional;
 - Controladoria-Geral da União;
 - Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos; e
 - Secretaria de Governo da Presidência da República; e
- II - quinze representantes da sociedade civil com reconhecida atuação em atividade voluntária.

§ 6º São atribuições do Presidente do Conselho do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado:

I - convocar e presidir as reuniões do Conselho; e

II - coordenar as atividades e representar institucionalmente o Conselho.

§ 7º O Vice-Presidente do Conselho do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado substituirá o seu Presidente em suas ausências e seus impedimentos." (NR)

"Art. 11. O Conselho do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado poderá instituir subcomitês com o objetivo de auxiliá-lo no exercício de suas competências." (NR)

"Art. 12. Os subcomitês:

I - serão instituídos e compostos na forma de ato do Conselho do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado;

II - serão compostos por, no máximo, cinco membros;

III - poderão convidar especialistas de outros órgãos e entidades, públicos e privados, para participar de suas reuniões, sem direito a voto;

IV - serão coordenados por um membro que represente a Secretaria-Executiva do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado;

V - terão caráter temporário e duração não superior a um ano; e

VI - estarão limitados a três em operação simultânea." (NR)

"Art. 13. A Secretaria-Executiva do Conselho do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado será exercida pela Secretaria-Executiva do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado da Casa Civil da Presidência da República." (NR)

"Art. 14. Os membros do Conselho do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado e de seus subcomitês que se encontrarem no Distrito Federal se reunirão presencialmente ou por videoconferência, nos termos do disposto no Decreto nº 10.416, de 7 de julho de 2020, e os membros que se encontrarem em outros entes federativos participarão da reunião por meio de videoconferência.

Parágrafo único. A Secretaria-Executiva do Conselho do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado poderá autorizar, a participação de membros do Conselho que se encontrarem em outros entes federativos na forma presencial, desde que haja disponibilidade orçamentária e financeira." (NR)

"Art. 15. A participação no Conselho do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado e nos subcomitês será considerada prestação de serviço público relevante, não remunerada." (NR)

"Art. 17. Fica instituído o Selo de Acreditação do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado, a ser conferido a pessoas naturais e jurídicas nacionais, de direito público ou privado, que se destaquem pela promoção de atividades relacionadas ao voluntariado ou que o incentivem.

§ 1º Regulamento de concessão disporá sobre os requisitos de admissibilidade, de avaliação, de uso e de divulgação do Selo de Acreditação do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado.

§ 2º O regulamento de que trata o § 1º será editado pelo Ministro de Estado Chefe da Casa Civil da Presidência da República, ouvido o Conselho do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado.

§ 3º A Casa Civil da Presidência da República apoiará a criação de instrumentos para capacitação e habilitação de organizações da sociedade civil para obtenção do Selo de Acreditação do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado.

§ 4º O Selo de Acreditação do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado será concedido em ato da Secretaria-Executiva do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado." (NR)

Art. 2º Ficam revogados os incisos III, IV e V do caput do art. 4º do Decreto nº 9.906, de 2019.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 30 de setembro de 2020; 199º da Independência e 132º da República.

JAIR MESSIAS BOLSONARO
Walter Souza Braga Netto

DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020

Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

D E C R E T A :

CAPÍTULO I
DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com



Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico
<http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 05152020100100006

6

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001.
que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.



ANEXO I – DECRETO FEDERAL Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO - Seção 1

ISSN 1677-7042

Nº 189, quinta-feira, 1 de outubro de 2020

vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

I - educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

II - educação bilíngue de surdos - modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua;

III - política educacional equitativa - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem os seus melhores resultados, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do educando na sociedade;

IV - política educacional inclusiva - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias para desenvolver, facilitar o desenvolvimento, supervisionar a efetividade e reorientar, sempre que necessário, as estratégias, os procedimentos, as ações, os recursos e os serviços que promovem a inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana, da cidadania e da cultura, o que envolve não apenas as demandas do educando, mas, igualmente, suas potencialidades, suas habilidades e seus talentos, e resulta em benefício para a sociedade como um todo;

V - política de educação com aprendizado ao longo da vida - conjunto de medidas planejadas e implementadas para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do educando, com a percepção de que a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto;

VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade;

VIII - escolas bilíngues de surdos - instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos, que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação;

IX - classes bilíngues de surdos - classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua;

X - escolas regulares inclusivas - instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos; e

XI - planos de desenvolvimento individual e escolar - instrumentos de planejamento e de organização de ações, cuja elaboração, acompanhamento e avaliação envolvam a escola, a família, os profissionais do serviço de atendimento educacional especializado, e que possam contar com outros profissionais que atendam educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

CAPÍTULO II DOS PRINCÍPIOS E DOS OBJETIVOS

Art. 3º São princípios da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - educação como direito para todos em um sistema educacional equitativo e inclusivo;

II - aprendizado ao longo da vida;

III - ambiente escolar acolhedor e inclusivo;

IV - desenvolvimento pleno das potencialidades do educando;

V - acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares;

VI - participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada;

VII - garantia de implementação de escolas bilíngues de surdos e surdocegos;

VIII - atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no território nacional, incluída a garantia da oferta de serviços e de recursos da educação especial aos educandos indígenas, quilombolas e do campo; e

IX - qualificação para professores e demais profissionais da educação.

Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - garantir os direitos constitucionais de educação e de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

II - promover ensino de excelência aos educandos da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades de educação, em um sistema educacional equitativo, inclusivo e com aprendizado ao longo da vida, sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito;

III - assegurar o atendimento educacional especializado como diretriz constitucional, para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar;

IV - assegurar aos educandos da educação especial acessibilidade a sistemas de apoio adequados, consideradas as suas singularidades e especificidades;

V - assegurar aos profissionais da educação a formação profissional de orientação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, com vistas à atuação efetiva em espaços comuns ou especializados;

VI - valorizar a educação especial como processo que contribui para a autonomia e o desenvolvimento da pessoa e também para a sua participação efetiva no desenvolvimento da sociedade, no âmbito da cultura, das ciências, das artes e das demais áreas da vida; e

VII - assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação oportunidades de educação e aprendizado ao longo da vida, de modo sustentável e compatível com as diversidades locais e culturais.

CAPÍTULO III DO PÚBLICO-ALVO

Art. 5º A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida tem como público-alvo os educandos que, nas diferentes etapas, níveis e modalidades de educação, em contextos diversos, nos espaços urbanos e rurais, demandem a oferta de serviços e recursos da educação especial.

Parágrafo único. São considerados público-alvo da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - educandos com deficiência, conforme definido pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência;

II - educandos com transtornos globais do desenvolvimento, incluídos os educandos com transtorno do espectro autista, conforme definido pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012; e

III - educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares.

CAPÍTULO IV DAS DIRETRIZES

Art. 6º São diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida;

II - garantir a viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas;

III - garantir, nas escolas ou classes bilíngues de surdos, a Libras como parte do currículo formal em todos os níveis e etapas de ensino e a organização do trabalho pedagógico para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua; e

IV - priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

CAPÍTULO V DOS SERVIÇOS E DOS RECURSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 7º São considerados serviços e recursos da educação especial:

I - centros de apoio às pessoas com deficiência visual;

II - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência intelectual, mental e transtornos globais do desenvolvimento;

III - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência físico-motora;

IV - centros de atendimento educacional especializado;

V - centros de atividades de altas habilidades e superdotação;

VI - centros de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez;

VII - classes bilíngues de surdos;

VIII - classes especializadas;

IX - escolas bilíngues de surdos;

X - escolas especializadas;

XI - escolas-polo de atendimento educacional especializado;

XII - materiais didático-pedagógicos adequados e acessíveis ao público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial;

XIII - núcleos de acessibilidade;

XIV - salas de recursos;

XV - serviços de atendimento educacional especializado para crianças de zero a três anos;

XVI - serviços de atendimento educacional especializado; e

XVII - tecnologia assistiva.

Parágrafo único. Poderão ser constituídos outros serviços e recursos para atender os educandos da educação especial, ainda que sejam utilizados de forma temporária ou para finalidade específica.



Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico
<http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 05152020100100007

7

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.



ANEXO I – DECRETO FEDERAL Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO - Seção 1

ISSN 1677-7042

Nº 189, quinta-feira, 1 de outubro de 2020

CAPÍTULO VI
DOS ATORES

Art. 8º Atuarão, de forma colaborativa, na prestação de serviços da educação especial:

I - equipes multiprofissionais e interdisciplinares de educação especial;

II - guias-intérpretes;

III - professores bilíngues em Libras e língua portuguesa;

IV - professores da educação especial;

V - profissionais de apoio escolar ou acompanhantes especializados, de que tratam o inciso XIII do caput do art. 3º da Lei nº 13.146, de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência, e o parágrafo único do art. 2º da Lei nº 12.764, de 2012; e

VI - tradutores-intérpretes de Libras e língua portuguesa.

CAPÍTULO VII
DA IMPLEMENTAÇÃO

Art. 9º A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida será implementada por meio das seguintes ações:

I - elaboração de estratégias de gestão dos sistemas de ensino para as escolas regulares inclusivas, as escolas especializadas e as escolas bilíngues de surdos, que contemplarão também a orientação sobre o papel da família, do educando, da escola, dos profissionais especializados e da comunidade; e a normatização dos procedimentos de elaboração de material didático especializado;

II - definição de estratégias para a implementação de escolas e classes bilíngues de surdos e o fortalecimento das escolas e classes bilíngues de surdos já existentes;

III - definição de critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento dos educandos que não se beneficiam das escolas regulares inclusivas, de modo a proporcionar o atendimento educacional mais adequado, em ambiente o menos restritivo possível, com vistas à inclusão social, acadêmica, cultural e profissional, de forma equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida;

IV - definição de diretrizes da educação especial para o estabelecimento dos serviços e dos recursos de atendimento educacional especializado aos educandos público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial;

V - definição de estratégias e de orientações para as instituições de ensino superior com vistas a garantir a prestação de serviços ao público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial, para incentivar projetos de ensino, pesquisa e extensão destinados à temática da educação especial e estruturar a formação de profissionais especializados para cumprir os objetivos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida; e

VI - definição de critérios objetivos, operacionalizáveis e mensuráveis, a serem cumpridos pelos entes federativos, com vistas à obtenção de apoio técnico e financeiro da União na implementação de ações e programas relacionados à Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

CAPÍTULO VIII
DA AVALIAÇÃO E DO MONITORAMENTO

Art. 10. São mecanismos de avaliação e de monitoramento da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - Censo Escolar;

II - Exame Nacional do Ensino Médio;

III - indicadores que permitam identificar os pontos estratégicos na execução da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida e os seus resultados esperados e alcançados;

IV - planos de desenvolvimento individual e escolar;

V - Prova Brasil; e

VI - Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Art. 11. Serão incorporados aos mecanismos de avaliação e de monitoramento de que tratam os incisos II ao V do caput do art. 10 indicadores que permitam identificar resultados obtidos com a implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

CAPÍTULO IX
DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 12. Compete ao Ministério da Educação a coordenação estratégica dos programas e das ações decorrentes da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Art. 13. A colaboração dos entes federativos na Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida ocorrerá por meio de adesão voluntária, na forma a ser definida em instrumentos específicos dos respectivos programas e ações do Ministério da Educação e de suas entidades vinculadas.

Art. 14. Para fins de implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, a União poderá prestar aos entes federativos apoio técnico e assistência financeira, na forma a ser definida em instrumento específico de cada programa ou ação.

Art. 15. A assistência financeira da União de que trata o art. 14 ocorrerá por meio de dotações orçamentárias consignadas na Lei Orçamentária Anual ao Ministério da Educação e às suas entidades vinculadas, respeitada a sua área de atuação, observados a disponibilidade financeira e os limites de movimentação e empenho.

Art. 16. Compete ao Conselho Nacional de Educação elaborar as diretrizes nacionais da educação especial, em conformidade com o disposto na Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Parágrafo único. As diretrizes nacionais da educação especial serão homologadas em ato do Ministro de Estado da Educação.

Art. 17. A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida deverá ser utilizada, também, como referência para a Base Nacional Comum Curricular, de que trata o art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 18. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 30 de setembro de 2020; 199ª da Independência e 132ª da República.

JAIR MESSIAS BOLSONARO
Milton Ribeiro
Damares Regina AlvesEste documento pode ser verificado no endereço eletrônico
<http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 05152020100100008

8

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001.
que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.

Presidência da República

DESPACHOS DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA

MENSAGEM

Nº 557, de 30 de setembro de 2020. Restituição ao Congresso Nacional de autógrafos do projeto de lei de conversão que, sancionado, se transforma na Lei nº 14.065, de 30 de setembro de 2020.

Nº 558, de 30 de setembro de 2020.

Senhor Presidente do Senado Federal,

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 550, de 2019, que "Altera a Lei nº 12.334, de 20 de setembro de 2010, que estabelece a Política Nacional de Segurança de Barragens (PNSB), a Lei nº 7.797, de 10 de julho de 1989, que cria o Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA), a Lei nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997, que institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, e o Decreto-Lei nº 227, de 28 de fevereiro de 1967 (Código de Mineração)".

Ouvindo, o Ministério da Economia manifestou-se pelo veto ao seguinte dispositivo:

Art. 17-D da Lei nº 12.334, de 20 de setembro de 2010, acrescido pelo art. 4º do projeto de lei

"Art. 17-D. Os valores arrecadados com o pagamento de multas por infração administrativa à Política Nacional de Segurança de Barragens devem ser revertidos para a melhoria das ações dos órgãos fiscalizadores."

Razões do veto

"A proposição legislativa estabelece que os valores arrecadados com o pagamento de multas por infração administrativa à Política Nacional de Segurança de Barragens devem ser revertidos para a melhoria das ações dos órgãos fiscalizadores."

Entretanto, embora a boa intenção do legislador, a proposição prevê a vinculação de receita sem o estabelecimento de cláusula de vigência, em contrariedade ao inciso I do § 2º do art. 116 da LDO para 2020 (Lei nº 13.898, de 2019), além de comprometer a gestão fiscal da União ao reduzir a flexibilidade orçamentária-financeira dificultando políticas de ajuste as quais contrariariam o interesse público e gerariam insegurança jurídica."

O Ministério do Desenvolvimento Regional manifestou-se pelo veto ao seguinte dispositivo:

Inciso II do § 2º do art. 17 da Lei nº 12.334, de 20 de setembro de 2010, alterado pelo art. 2º do projeto de lei

"II - barragem de acumulação de água, exceto para aproveitamento hidrelétrico, classificada como de alto risco ou de alto dano potencial associado;"

Razões do veto

"A proposta legislativa estabelece a obrigatoriedade do empreendedor de barragem de acumulação de água em apresentar uma garantia para a reparação de eventuais danos ocorridos, exceto para aqueles empreendedores de aproveitamento hidrelétrico, classificado como de alto risco ou alto dano potencial associado."

Entretanto, embora a boa intenção do legislador, a medida proposta contraria o interesse público, pois esse tipo de barragem cumpre um papel fundamental na promoção da segurança hídrica da população, a qual promove a regularização da oferta de água para abastecimento humano e usos múltiplos, e também o controle de cheias, razão pela qual os Poderes Públicos Federal, Distrital, Estaduais e Municipais estão entre os principais empreendedores desse tipo de barragens e, notoriamente, sofrem, no atual contexto, uma forte pressão orçamentária."

Assim, o dispositivo, ao exigir a apresentação de caução, seguro, fiança ou outras garantias, onera ainda mais o Poder Público, inviabilizando a expansão e a melhoria de tais barragens, e dificultando a ação estatal, notadamente pelo fato de que a maioria dessas barragens não tem receita oriunda de taxas ou tarifas."

Não obstante, ressalta-se que na ocorrência de acidentes e desastres, o Poder Público atua na resposta, na reconstrução e na reparação, não se eximindo de suas responsabilidades, tampouco como Estado e empreendedor."

Essas, Senhor Presidente, as razões que me conduziram a vetar os dispositivos acima mencionados do projeto em causa, as quais submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional.

Nº 559, de 30 de setembro de 2020. Encaminhamento ao Congresso Nacional do texto da Medida Provisória nº 1.005, de 30 de setembro de 2020.

Nº 560, de 30 de setembro de 2020. Encaminhamento ao Congresso Nacional do texto do projeto de lei que "Abre aos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, em favor de diversos órgãos do Poder Executivo, crédito suplementar no valor de R\$ 6.118.751.868,00, para reforço de dotações constantes da Lei Orçamentária vigente".

Nº 561, de 30 de setembro de 2020. Encaminhamento ao Congresso Nacional do Relatório de Atividades da Agência Nacional de Aviação Civil - ANAC 2019.

ANEXO II – DECRETO FEDERAL Nº 11.370, DE 1 DE JANEIRO DE 2023**DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO
DECRETO Nº 11.370, DE 01 DE JANEIRO DE 2023⁸⁵**

Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

D E C R E T A:

Art. 1º Fica revogado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 1º de janeiro de 2023; 202º da Independência e 135º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Camilo Sobreira de Santana

Silvio Luiz de Almeida

⁸⁵ Publicação DOU, Atos do Poder Executivo, Edição Extra, Seção 1, Página 4, de 2 jan. 2023. ISSN 1677-7042. Disponível em: <http://www.in.gov.br/autenticidade>, pelo código n. 06002023010200004. Acesso em 6 jan. 2023.

ANEXO II – DECRETO FEDERAL Nº 11.370, DE 1 DE JANEIRO DE 2023

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO - Seção 1 - Edição Extra

ISSN 1677-7042

Nº 1-A, segunda-feira, 2 de janeiro de 2023

§ 3º Cabe às entidades e aos órgãos que participem da Conaveg e das câmaras consultivas temáticas custear as despesas de deslocamento e as diárias de seus representantes e especialistas.

§ 4º A participação na Conaveg será considerada prestação de serviço público relevante, não remunerada." (NR)

Art. 15. Ficam revogados:

- I - o Decreto nº 10.142, de 28 de novembro de 2019; e
- II - o Decreto nº 10.239, de 11 de fevereiro de 2020;
- III - o Decreto nº 10.341, de 6 de maio de 2020; e
- IV - o Decreto nº 10.450, de 10 de agosto de 2020.

Art. 16. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 1º de janeiro de 2023; 202º da Independência e 135ª da República.

LUÍZ INÁCIO LULA DA SILVA
Maria Osmarina Marina Silva Vaz de Lima

DECRETO Nº 11.368, DE 1º DE JANEIRO DE 2023

Altera o Decreto nº 6.527, de 1º de agosto de 2008, para dispor sobre a governança do Fundo Amazônia.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 225, caput e § 4º, da Constituição,

D E C R E T A :

Art. 1º O Decreto nº 6.527, de 1º de agosto de 2008, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 2º-A O BNDES procederá às captações de doações e emitirá diploma para reconhecer a contribuição dos doadores ao Fundo Amazônia.

§ 1º Os diplomas emitidos conterão as seguintes informações:

- I - nome do doador;
- II - valor doado;
- III - data da contribuição;
- IV - valor equivalente em toneladas de carbono; e
- V - ano da redução das emissões.

§ 2º Os diplomas serão nominais, intransferíveis, não gerarão direitos ou créditos de qualquer natureza e, após sua emissão, poderão ser consultados na internet.

§ 3º O Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima definirá, anualmente, os limites de captação de recursos para efeito da emissão do diploma de que trata o caput.

§ 4º O Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima disciplinará a metodologia de cálculo do limite de captação de que trata o § 3º e considerará os seguintes critérios:

- I - redução efetiva de Emissões de Carbono Oriundas de Desmatamento (ED), atestada pelo CTFa; e
- II - valor equivalente de contribuição, por tonelada reduzida de ED, expresso em reais por tonelada de carbono."

"Art. 3º-A O Fundo Amazônia contará com um Comitê Técnico - CTFa com a atribuição de atestar a ED calculada pelo Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima, por meio da avaliação:

- I - da metodologia de cálculo da área de desmatamento; e
- II - da quantidade de carbono por hectare utilizada no cálculo das emissões.

Parágrafo único. O CTFa reunir-se-á uma vez por ano e será formado por seis especialistas de ilibada reputação e notório saber técnico-científico, designados pelo Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima, após consulta ao Fórum Brasileiro de Mudanças Climáticas, para mandato de três anos, prorrogável uma vez por igual período."

"Art. 4º-A. O Fundo Amazônia contará com um Comitê Orientador - COFA composto pelos seguintes representantes:

- I - do Governo Federal - um representante de cada um dos seguintes órgãos e entidades:

- a) Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima, que o presidirá;
- b) Ministério do Desenvolvimento, Indústria, Comércio e Serviços;
- c) Ministério das Relações Exteriores;
- d) Ministério da Agricultura e Pecuária;
- e) Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar;
- f) Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação;
- g) Casa Civil da Presidência da República;
- h) Ministério dos Povos Indígenas;
- i) Ministério da Justiça e Segurança Pública; e
- j) Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES;

- II - dos Governos estaduais - um representante de cada governo dos Estados da Amazônia Legal que possuam plano estadual de prevenção e combate ao desmatamento; e
- III - da sociedade civil - um representante de cada uma das seguintes organizações:

- a) Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento - FBOMS;
- b) Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira - COIAB;
- c) Confederação Nacional da Indústria - CNI;
- d) Fórum Nacional das Atividades de Base Florestal - FNBF;
- e) Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG; e
- f) Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC.

§ 1º Os membros do COFA serão indicados pelos dirigentes dos órgãos e das entidades de que tratam os incisos I a III do caput, designados pelo presidente do BNDES para mandato de dois anos.

§ 2º Os membros do COFA poderão ser indicados e designados para novos mandatos, inclusive sucessivos.

§ 3º O COFA zelará pela fidelidade das iniciativas do Fundo Amazônia ao PPCDAM e à ENREDD+ e estabelecerá:

- I - diretrizes e critérios de aplicação dos recursos; e
- II - seu regimento interno.

§ 4º O COFA será presidido pelo representante do Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima.

§ 5º As deliberações do COFA deverão ser aprovadas por consenso entre os representantes definidos nos incisos I a III do caput.

§ 6º A Secretaria-Executiva do COFA será exercida pelo BNDES.

§ 7º O COFA se reunirá, em caráter ordinário, semestralmente, e, em caráter extraordinário, a qualquer momento mediante convocação de seu Presidente."

"Art. 5º-A. A participação no CTFa e no COFA será considerada serviço de relevante interesse público e não ensejará remuneração de qualquer natureza."

"Art. 6º-A. O BNDES apresentará ao COFA, para sua aprovação, informações semestrais sobre a aplicação dos recursos e relatório anual do Fundo Amazônia."

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 1º de janeiro de 2023; 202º da Independência e 135ª da República.

LUÍZ INÁCIO LULA DA SILVA
Maria Osmarina Marina Silva Vaz de Lima
Fernando Haddad

DECRETO Nº 11.369, DE 1º DE JANEIRO DE 2023

Revoga o Decreto nº 10.966, de 11 de fevereiro de 2022, que institui o Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Mineração Artesanal e em Pequena Escala e a Comissão Interministerial para o Desenvolvimento da Mineração Artesanal e em Pequena Escala.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 225 da Constituição,

D E C R E T A :

Art. 1º Fica revogado o Decreto nº 10.966, de 11 de fevereiro de 2022.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 1º de janeiro de 2023; 202º da Independência e 135ª da República.

LUÍZ INÁCIO LULA DA SILVA
Maria Osmarina Marina Silva Vaz de Lima

DECRETO Nº 11.370, DE 1º DE JANEIRO DE 2023

Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

D E C R E T A :

Art. 1º Fica revogado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 1º de janeiro de 2023; 202º da Independência e 135ª da República.

LUÍZ INÁCIO LULA DA SILVA
Carmilo Sobrinho de Santana
Silvio Luiz de Almeida

DECRETO Nº 11.371, DE 1º DE JANEIRO DE 2023

Revoga o Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019, que extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso VI, alínea "a", da Constituição,

D E C R E T A :

Art. 1º Ficam revogados:

I - o Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019; e

II - o Decreto nº 9.812, de 30 de maio de 2019.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 1º de janeiro de 2023; 202º da Independência e 135ª da República.

LUÍZ INÁCIO LULA DA SILVA
Rui Costa dos Santos
Márcio Costa Macêdo

DECRETO Nº 11.372, DE 1º DE JANEIRO DE 2023

Altera o Decreto nº 10.224, de 5 de fevereiro de 2020, que regulamenta a Lei nº 7.797, de 10 de julho de 1989, que cria o Fundo Nacional do Meio Ambiente.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 7.797, de 10 de julho de 1989,

D E C R E T A :

Art. 1º O Decreto nº 10.224, de 5 de fevereiro de 2020, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 5º O Conselho Deliberativo do Fundo Nacional do Meio Ambiente é composto:

- I - pelo Ministro de Estado do Meio Ambiente e Mudança do Clima, que o presidirá;

- II - por representantes dos seguintes órgãos e entidades:

- a) três representantes do Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima;
- b) um representante do Ministério do Planejamento e Orçamento;
- c) um representante do Ministério dos Povos Indígenas;
- d) um representante da Secretaria Nacional de Juventude da Secretaria-Geral da Presidência da República;
- e) um representante do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA;
- f) um representante do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade;
- g) um representante da Agência Nacional de Águas - ANA;
- h) um representante da Associação Brasileira de Entidades do Meio Ambiente - ABEMA;
- i) um representante da Associação Nacional de Municípios e Meio Ambiente - ANAMMA;
- j) um representante do Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento - FBOMS;
- k) um representante da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC;
- l) um representante de organização da sociedade civil, de âmbito nacional, indicada pelo Conselho Nacional do Meio Ambiente - CONAMA;
- m) cinco representantes de organizações não-governamentais ambientalistas, na proporção de um representante para cada região geográfica do País;
- n) um representante de povos indígenas; e
- o) um representante de povos e comunidades tradicionais.

§ 1º Os representantes de que tratam as alíneas "a" a "l" do inciso II do caput e os seus suplentes serão indicados pelos titulares dos respectivos órgãos e entidades.

§ 2º Os representantes de que trata a alínea "m" do inciso II do caput e os seus suplentes serão indicados mediante processo eleitoral, por conjunto das organizações não-governamentais registradas no Cadastro Nacional de Entidades Ambientais - CNEA, nos termos da legislação em vigor.



Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico
<http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 06002023010200004

4

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001. ICP Brasil