

peela

**OS ARGUMENTOS FAVORÁVEIS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA
E PELA INCONSTITUCIONALIDADE DO DECRETO Nº 10.502/2020**

includ

so do

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

**Pela inclusão : os argumentos favoráveis à educação inclusiva e
pela inconstitucionalidade do Decreto nº 10.502
[organização Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva]
São Paulo, SP : Instituto Alana, 2022.
PDF**

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-88653-09-8

- 1. Direito à educação - Brasil 2. Educação inclusiva - Brasil**
- 3. Educação - Leis e legislação - Brasil**
- 4. Política educacional - Brasil**
- I. Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva.**

22-113466

CDU-342:37.014.1(81)

Índices para catálogo sistemático:

**1. Brasil : Direito à educação inclusiva :Direito
constitucional 342:37.014.1(81)**

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

peela

**OS ARGUMENTOS FAVORÁVEIS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA
E PELA INCONSTITUCIONALIDADE DO DECRETO Nº 10.502/2020**

includo

pela inclusão

os argumentos favoráveis à educação inclusiva
e pela inconstitucionalidade do decreto nº 10.502/2020

idealização

Coalizão Brasileira pela Educação
Inclusiva
Isabella Henriques
Laís de Figueirêdo Lopes
Pedro Hartung

apoio

Instituto Alana

coordenação

Laís de Figueirêdo Lopes

coordenação editorial

Fernanda Peixoto Miranda

revisão de textos

Patrícia Calazans

revisão técnica

Ana Cláudia de Arruda Leite
Beatriz Soares Benedito
Diana Silva
Letícia Carvalho Silva
Pedro Silva
Raquel Franzim

projeto gráfico

Marianne Meni

supervisão gráfica

Helaine Gonçalves

autores

Adriana Godoy
Alexandra Ayach Anache
Ana Cláudia Mendes de Figueiredo
Ana Luísa Junqueira
Andréa Fernandes
Andressa Pellanda
Arlindo Nobre
Beatriz Soares Benedito
Biancha Angelucci
Cahuê Alonso Talarico
Caio Silva de Sousa
Camila Lima de Moraes
Camilla Cavalcanti Varella Guimarães
Carla Mauch
Carlos Alberto Vilhena

Carlos Ríos Espinosa
Carolina Ramos Resende Videira
Cláudia de Noronha Santos
Claudia Mascarenhas
Deisiana Campos Paes
Emanuel de Melo Ferreira
Eugênia Augusta Gonzaga
Felipe de Moura Palha e Silva
Gabriel de Carvalho Sampaio
Gabriela Rondon Rossi Louzada
Geraldine Brandeburski de Oliveira
Ígor Miranda da Silva
Isabella Henriques
Joelson Dias
Jorge Luiz Ribeiro de Medeiros
José Ricardo Custódio de Melo Júnior
Laís de Figueirêdo Lopes
Leonora Maria Novaes
Letícia Carvalho Silva
Liliane Garcez
Luciana Viegas
Luiz Alberto David Araújo
Manos Antoninis
Margarida Araújo Seabra de Moura
Maria Teresa Eglér Mantoan
Maria Thereza Marcilio
Marília Siqueira da Costa
Martha Ysis Ribeiro Cabral
Matheus Martins de Oliveira
Meire Cavalcante
Monica Maria Farid Rahme
Pedro González
Pedro Hartung
Raissa Belintani
Raphael Otávio Bueno Santos
Raquel Franzim
Renata Brandão Escudero
Renata Flores Tibyriçá
Ricardo Tadeu Marques da Fonseca
Rochelle Carneiro Alves
Rodrigo Azambuja Martins
Rodrigo Hübner Mendes
Romeu Kazumi Sasaki
Roseli Olher
Sandoval Alves da Silva

Sandra Lucia Garcia Massud
Sandra Soares de Pontes
Stella Reicher
Thaís Martins
Thiago Piloni
Viviane Cristina de S. Limongi
Waldir Macieira da Costa Filho

acessibilidade

Mais Diferenças
Booknando

agradecimentos

Ana Claudia Cifali
Hannah Falcão Fragoso e Silva
Keillane Feitosa Paiva
Marlon Silva de Sousa

E a todas as organizações que atuam na Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva:

Ação Educativa
Amankay Instituto de Estudos e Pesquisas
AMPID – Associação Nacional de Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência
ANASO – Associação Nacional dos Surdos Oralizados
ANDI – Comunicação e Direitos
ANEC – Associação Nacional de Educação Católica do Brasil
ANIS – Instituto de Bioética
APABB – Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência
de Funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade
Ashoka
Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas
Autistas (ABRAÇA)
Associação Cidade Escola Aprendiz
Associação Nacional de Educadores Inclusivos (ANEI Brasil)
Associação Nova Escola
Associação Pais em Movimento
Associação Paulista de Autismo
Associação Paulista do Ministério Público
Associação Reviver Down
Avante – Educação e Mobilização Social
Campanha Nacional pelo Direito à Educação
Cenpec

Coletivo Feminista Helen Keller
Coletivxs
Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência
(CDPD) – OAB/RJ
Comunidade Educativa CEDAC
Conselho Federal de Psicologia
Escola de Gente – Comunicação em Inclusão
Escola de Impacto
Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down
Federação da Fraternidade Cristã de Pessoas com Deficiência
– FCD/BR
Federação Paranaense das Associações de Síndrome de Down
Fundação Síndrome de Down
Fundação SM
Grupo Juntos
Instituto Alana
Instituto Avisa Lá
Instituto Brasileiro de Direito Urbanístico – IBDU
Instituto Jô Clemente
Instituto Lagarta Vira Pupa
Instituto Rodrigo Mendes
Instituto Serendipidade
Instituto Unibanco
Instituto Viva Infância
Itaú Social
Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença –
LEPED/FE/UNICAMP
Limongi Sociedade de Advogados
Mais Diferenças – Educação e Cultura Inclusivas
Movimento Down
Movimento Vidas Negras com Deficiência Importam
ONG Nosso Olhar
Projeto Irmãos
Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica (RREI)
Rede Papel Solidário
Rede-in – Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
RIBDOWN – Associação Síndrome de Down de Ribeirão Preto
RNPI – Rede Nacional Primeira Infância
Turma do Jiló

10	apresentação
14	prefácio: o tempo e os contratempos da educação inclusiva
21	capítulo 1: a história dos direitos das pessoas com deficiência
23	a sociedade de amanhã é construída na escola de hoje
31	isolar para ensinar em tempos de incluir para transformar: a contestável lógica da nova política nacional de educação especial
39	a inconstitucionalidade e a inconveniência do decreto federal nº 10.502/2020
48	capítulo 2: convenções internacionais e políticas públicas de educação inclusiva
50	a dimensão global da educação inclusiva
59	aqui e acolá, a escola é para todos
68	não temos o direito de categorizar quem pode e quem não pode acessar a educação inclusiva
76	educação inclusiva: mudar a escola para não deixar ninguém para trás
85	manifestação do conselho federal de psicologia sobre o decreto federal nº 10.502/2020

- 93 **reflexões acerca da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e o decreto federal nº 10.502/2020**
- 100 **acesso à educação e a inconstitucionalidade do decreto federal nº 10.502/2020**
- 108 **a judicialização do direito à educação das pessoas com deficiência como expressão da eficácia progressiva do artigo 24 da cdpd**
- 116 **educação inclusiva: ressignificações necessárias à luz da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**
- 126 **a educação inclusiva como direito fundamental e a inconstitucionalidade do decreto federal nº 10.502/2020**
- 135 **análise dos principais marcos legais internacionais de educação inclusiva ofendidos pelo decreto federal nº 10.502/2020**
- 143 **capítulo 3: análise do decreto federal nº 10.502/2020**
- 145 **o brasil deve honrar suas obrigações internacionais com a educação inclusiva**
- 152 **o povo cabe no orçamento público, e, em nossas escolas, cabem todas as pessoas, em suas diversidades**

- 158 **exposição pela revogação do decreto federal nº 10.502/2020**
- 165 **escolas e classes especiais: discriminatórias e inconstitucionais**
- 174 **não à exclusão: por uma política pública de formação**
- 182 **um lugar para todo mundo: o direito humano e fundamental de crianças e adolescentes à educação inclusiva com absoluta prioridade**
- 191 **o direito fundamental à educação inclusiva**
- 201 **a educação inclusiva e seu caráter progressivo: análise da execução orçamentária do município e do estado do rio de janeiro**
- 209 **os desafios da educação inclusiva na perspectiva da educação para todos**
- 219 **vulnerabilidade social e capacitismo: liberdade de escolha ou necessidade de proteção legal?**

227 **capítulo 4: interseccionalidade e deficiência**

229 **o olhar para o povo preto com deficiência como
condição para construção da educação inclusiva**

234 **um olhar diferenciado à luz do decreto federal
nº 10.502/2020 sobre a educação especial de surdos
no julgamento da adi nº 6.590**

242 **direito à educação inclusiva
e transtorno do espectro autista (tea)**

252 **inclusão escolar das crianças com
síndrome congênita do vírus zika**

260 **capítulo 5: depoimentos e experiências**

262 **acolher a todos com altas expectativas**

268 **a escola do irmão**

apresentação

em setembro de 2020, diante de tantas batalhas enfrentadas no campo dos direitos das pessoas com deficiência, dos direitos de crianças e adolescentes e da educação, organizações da sociedade civil brasileira, pessoas com deficiência e suas famílias nos deparamos com um grande desafio: evitar retrocessos em relação à garantia do direito à educação inclusiva em razão da edição do Decreto Federal nº 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE).

Esse ato do Poder Executivo pôs em risco o ideal da escola para todos, construção idealizada por atores comprometidos com a inclusão ao longo dos últimos 30 anos a partir de direitos assegurados em tratados internacionais de direitos humanos e na legislação nacional.

O Decreto 10.502 buscava retroceder para a criação de espaços segregados para crianças e adolescentes com deficiência, limitando seu ingresso e permanência nas classes comuns de escolas regulares, exercendo seu direito à convivência comunitária, ao apontar escolas especializadas como alternativa que melhor beneficiaria crianças, adolescentes e jovens com deficiência.

A política proposta fazia com que crianças e adolescentes com deficiência fossem novamente impedidos de acessar um sistema educacional inclusivo e privados de vivências e experiências próprias da escola enquanto primeiro espaço de convivência da vida em comunidade. Os esforços históricos e internacionalmente reconhecidos em prol da inclusão desde 2008, com a construção do Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), estavam sendo apagados da história.

Foi diante de tal retrocesso que 56 organizações de diferentes segmentos da sociedade civil se reuniram para formar a **Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva**, reconhecendo que todas as crianças e adolescentes têm o direito de acessar, permanecer e aprender na mesma escola, independentemente de sua condição, ou seja, de ter ou não uma deficiência.

Nessa articulação nacional em defesa da educação inclusiva, organizações atuantes na área da infância, dos direitos humanos, da educação e dos direitos das pessoas com deficiência uniram esforços para impedir que o Decreto 10.502 prosperasse. Mobilizaram-se estrategicamente e buscaram participar diretamente da ação – como *amicus curiae* – que questionava a constitucionalidade do referido decreto junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), no julgamento da ADI 6.590/DF, na perspectiva de revogação da norma, declarando sua ilegalidade.

Em 23 de agosto de 2021 foi realizada audiência pública no STF a pedido do ministro Dias Toffoli, relator da citada ADI, para discussão dos efeitos e abrangência da política proposta. Em evento histórico, acadêmicos, juristas e outros especialistas debateram sobre a educação inclusiva. Representantes de diversas organizações externaram opiniões e buscaram, de forma técnica, contribuir para o debate.

Diante das importantes contribuições apresentadas e de tantos posicionamentos potentes, a **Coalizão** buscou sistematizar os conteúdos com a elaboração deste livro. Esta publicação registra e consolida muitos processos colaborativos da **Coalizão** e pretende compartilhar com diferentes atores da sociedade a produção de muitas organizações, militantes, juristas, pesquisadores com e sem deficiência.

Como não poderia deixar de ser, esta publicação também foi elaborada visando à garantia do direito à acessibilidade. Desde o início do planejamento da publicação, a acessibilidade esteve no centro do debate. Foi um trabalho feito por muitas mãos, que contou com o apoio de diversas pessoas com deficiência, reafirmando a lógica do “Nada sobre nós sem nós”.

Portanto, este livro está disponível em vários formatos. Ele pode ser acessado por e-book e PDF para ser lido por leitores de tela. Também foi produzido em versão audiovisual com múltiplos recursos de acessibilidade, tendo como premissas o Desenho Universal. Cada artigo conta com narração, tradução e interpretação em Libras, acompanhadas de sonorização, texto e identidade visual originais, e traz ainda a apresentação dos blocos da publicação organizada em playlist no site do Alana e em plataformas digitais.

Algumas lógicas da produção escrita não dialogam com as características do audiovisual. Sendo assim, conteúdos como notas de rodapé não constam

da versão audiovisual, mas podem ser acessados nas versões em PDF e e-book, disponíveis no site do Alana.

A **Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva** acredita que a educação inclusiva é uma das pautas mais urgentes para a garantia de direitos das pessoas com deficiência e para a construção de uma sociedade que quer se ver inclusiva e distante de qualquer forma de discriminação.

Por essas razões, temos o orgulho de apresentar a publicação “Pela Inclusão”, que compila os argumentos jurídicos e pedagógicos apresentados por integrantes da **Coalizão** e outros atores que têm contribuído para a discussão, com o intuito de fortalecer a defesa da importância de uma educação verdadeiramente inclusiva para todas as crianças e adolescentes com absoluta prioridade.

isabella henriques

diretora-executiva do instituto alana

pedro hartung

diretor de políticas e direitos da criança do instituto alana

laís de figueirêdo lopes

sócia de szazi, bechara, storto, reicher e figueirêdo lopes advogados

**prefácio: o tempo
e os contratempos
da educação
inclusiva**

a educação inclusiva é uma das ideias mais poderosas que conheço e estou certa de que o tempo dela chegou¹. Mas os contratempos, mesmo que superados um a um, teimam em se suceder. A presente obra é o retrato vivo disso. Parabeni-
zo a Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva pela brilhante iniciativa de fazer este registro histórico e agradeço por ter tido a honra de escrever o seu prefácio.

Fui apresentada à educação inclusiva apenas quando, em 1999, nasceu meu filho mais novo, que tem síndrome de Down. Aprendi, com pessoas incríveis, que toda criança, por mais comprometida que seja, precisa ter seu lugar garantido em um ambiente escolar comum, para que possa conviver, aprender e ensinar. Isso aqueceu meu coração de mãe, mas logo percebi que era uma bandeira para ser abraçada muito mais como procuradora.

Escolas comuns recusavam-se a colocar a educação inclusiva em prática, e redes de escolas especiais estavam empenhadas em não perder seu público. A justificativa era a de que nem toda criança deveria ter acesso à educação inclusiva, pois algumas não se beneficiariam ou não se adaptariam. Recorria-se a um entendimento, aparentemente sensato, para permitir às escolas comuns terem um alibi para recusar matrículas de crianças com deficiências mais severas – ou seja, quase todas, pois limitações não significativas nem sequer são consideradas deficiências.

A justificativa servia também para que escolas especiais continuassem garantindo sua existência como escolas e as únicas capazes de atender integralmente às necessidades desse público². Em nome desses objetivos é que medidas – como o Decreto Federal nº 10.502/2020 – sempre foram defendidas por alguns, editadas e reeditadas para atrapalhar o direito de acesso à educação inclusiva.

Mesmo com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), esse entendimento – que pode ser resumido na frase “inclusão, sim, mas...” – permaneceu forte. O termo **preferencialmente**, constante do inciso III do artigo 208 da CF/1988, que será detalhado pelos artigos presentes nesta obra, parecia endossá-lo. A situação era tão bizarra que, no início dos anos 2000, 100% da verba do Ministério da Educação (MEC) destinada a pessoas com deficiência ia para escolas filantrópicas. Ou seja, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deveria ser prestado **preferencialmente** nas escolas regulares, mas as verbas não iam **preferencialmente** para essas escolas.

Foi a partir dessa constatação que, ao lado de outros membros do Ministério Público brasileiro, juristas, familiares e especialistas em educação procuramos modificar o cenário com um fundamento muito simples: a garantia de AEE não substitui a garantia constitucional, que assegura a todos a oferta de “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (art. 208, I, CF/1988). Logo, o termo “preferencialmente” refere-se tão somente ao ensino especializado, e não ao ensino comum, destinado a **todas** as crianças e adolescentes.

Obviamente, isso gerou uma grande reação dos defensores da “inclusão, sim, mas...”. Entre 2001 e 2004, na maioria das centenas dos eventos de que participei, havia representantes dessas entidades defensoras do ensino segregado, com posições, claques e cartazes contrários à educação inclusiva.

Nesse período, o MEC e sua Secretaria de Educação Especial foram completamente reformulados, e a União passou a exercer de maneira mais efetiva a sua função “redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino” (art. 211, § 1º, CF/1988) também para as pessoas com deficiência. O resultado foi que o número de matrículas de alunos com deficiência em escolas comuns começou a ter um crescimento exponencial. Com o apoio do MEC, em 2004 foi publicada a cartilha “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”³, amplamente distribuída nas escolas, para políticos e autoridades em geral.

Como resposta, senadores e deputados representantes de entidades filantrópicas apresentaram o Projeto de Lei nº 6, de 2003, contendo uma proposta de Estatuto da Pessoa Portadora de Deficiência. Apesar do texto da CF/1988 vigente, o projeto ousava declarar que crianças com deficiência poderiam ser atendidas exclusivamente em ambientes segregados⁴.

A proposta do Estatuto patinou, mas a represália contra a cartilha foi grande. Fui alvo de mais de três mil *habeas corpus* (HC) idênticos, propostos por advogados da Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excep-

cionais (Apae), que alegavam que eu promovia constrangimento ilegal contra os pais, na medida em que afirmava que crianças com deficiência intelectual fora da escola comum também poderiam estar sendo vítimas de abandono intelectual e que dirigentes de escolas que recusassem suas matrículas ou, de algum modo, frustrassem esse direito poderiam responder pelo crime previsto no artigo 8º da Lei nº 7.853/1989⁵. Todos os pedidos de HC foram negados⁶, principalmente pela posição firme que colegas da Procuradoria da República em São Paulo (SP) adotaram em cada processo em favor da educação inclusiva.

Em 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), na qual se afirma que não há direito à educação fora de um ambiente educacional inclusivo. A CDPD foi ratificada no Brasil⁷ em 2008 e promulgada em 2009.

Em 2008, o MEC publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁸ (PNEEPEI), mais um grande salto rumo à efetivação do direito à educação inclusiva. Mas foi exatamente contra ela que foi editado, 12 anos depois, o Decreto 10.502, que institui a Política Nacional de Educação Especial (PNEE).

Nesse ínterim, foi admitido o duplo cômputo no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) das matrículas dos estudantes com deficiência para fins de financiamento (Decreto Federal nº 7.612/2011). Ou seja, escolas regulares ou filantrópicas (privadas) que oferecessem AEE complementar ao ensino comum poderiam receber a mesma verba pública garantida no ensino público comum.

Além disso, essas escolas, que já eram beneficiadas por verbas públicas de programas como “Dinheiro direto na escola”⁹, também foram agraciadas com o “Plano viver sem limites”¹⁰. Mesmo assim, nunca desistiram de divulgar que estavam em vias de serem extintas por causa da educação inclusiva. Jamais admitiram em público que a sua existência estava garantida caso oferecessem ensino especial complementar e não exclusivo para o público de até 17 anos.

Chegamos então a 2015, quando é aprovada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Contudo, representantes de escolas particulares propuseram a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 5.357, alegando a inconstitucionalidade da LBI por proibir a cobrança de taxas extras para alunos com deficiência. A ação, no entanto, foi julgada improcedente pelo Supremo Tribunal Federal (STF).

Essa decisão deixou pacífico que a educação inclusiva não é algo que diz respeito apenas às crianças com deficiência e que escola que não é inclusiva não é escola. Foi um belo suspiro de alívio.

Mas a calma durou pouco. Em 2018, sob o governo de Michel Temer, integrantes do MEC apresentaram a proposta inicial da PNEE.

Houve muita resistência a essa nova norma. O Ministério Público Federal (MPF), pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC), enviou ao MEC a Recomendação nº 1/2018¹¹, segundo a qual o Senhor Ministro deveria se abster “de produzir qualquer alteração na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008) em desconformidade com os parâmetros constitucionais e legais (...) em especial no que se refere a não considerar como educação regular aquela oferecida em ambientes separados” (grifo meu).

O governo Temer encerrou sem que a proposta da PNEE fosse aprovada. Entretanto, sob o governo de Jair Bolsonaro, as entidades filantrópicas, confessionais e outros movimentos ligados à educação especial tiveram ainda mais espaço de articulação. O resultado foi a publicação da Política, dessa vez via decreto do Poder Executivo, o de nº 10.502/2020. Em face deste, foram emitidas várias manifestações de repúdio por entidades representativas do direito à inclusão educacional. Foram propostos no Congresso decretos legislativos para suspendê-lo e também ações perante o Poder Judiciário, em especial a ADI 6.590.

Finalmente, como consta na presente obra, o ministro Dias Toffoli, relator da referida ADI, após ouvir dezenas de entidades, decidiu por suspender liminarmente a execução da PNEE. Essa decisão foi ratificada em plenário, o que ainda não significa que seja a decisão final. Como se pode verificar deste relato, também não significa que será a luta final.

Sim, estamos no tempo da educação inclusiva, mas “não se iludam, não me iludo. Tudo agora mesmo pode estar por um segundo”¹². É preciso que todos que prezam pelo direito das crianças à educação escolar permaneçam em vigília.

O contratempo que já está em preparação se chama *homeschooling*, uma das piores formas de ensino segregado. Lamentavelmente, até o momento, conta com o beneplácito do STF¹³. Mas continuo acreditando que esse obstáculo também será superado, pois a inclusão educacional é um caminho sem volta.

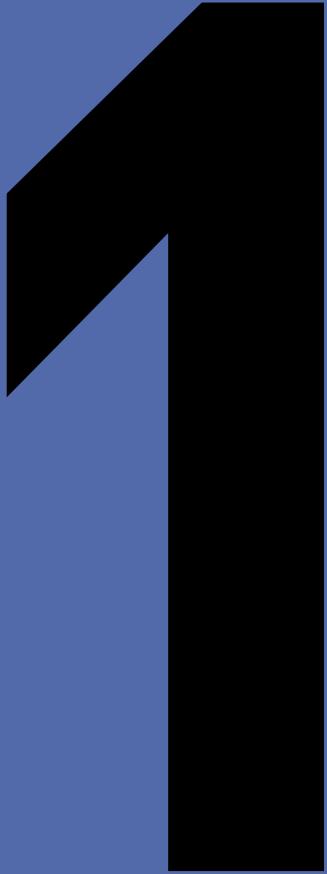
Como afirma Khalil Gibran, “a vida não anda para trás e não se demora com os dias passados”.

notas de rodapé

1 Referência à frase de Victor Hugo: “Nada resiste à força de uma ideia cujo tempo chegou”.

- 2 Anote-se que esse reconhecimento (de serem escolas) sempre foi muito importante para elas, pois é desse modo que conseguem ser remuneradas com verbas públicas, como se escolas públicas fossem, apesar de serem privadas e não estarem sujeitas a regras de licitação e de contratação por concurso público. Cf. artigo 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): “Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público”.
- 3 GONZAGA, Eugênia Augusta; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs.). 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível [aqui](#). Acesso em: 7.12.2021.
- 4 [Íntegra disponível](#). Acesso em: 7.12.2021.
- 5 Art. 8º: “Constituí crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa: 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; [...]”.
- 6 Cf., por exemplo, decisões proferidas no HC 2005.03.00.023135-2, HC 2005.60.03.000214-7, HC 2005.60.03.000217-2, HC 2005.61.24.000573-8, HC 2005.03.00.023992-2, entre outros, reunidos na Primeira Turma do Tribunal Regional Federal da 3ª Região, o que obstruiu por meses a regular distribuição naquela Turma.
- 7 Em uma sessão tumultuada, na qual muitos deputados estavam mais preocupados com a forma do que com o conteúdo da Convenção, a CDPD acabou finalmente aprovada com estatura de norma constitucional. [Transcrição dos debates](#). Acesso em: 9.12.2021.
- 8 [Disponível aqui](#). Acesso em: 7.12.2021.
- 9 Existente pelo menos desde 1999 (Resolução nº 03), no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), reeditado por sucessivas resoluções com a finalidade de permitir a “transferência pelo FNDE de recursos financeiros consignados em seu orçamento em favor das escolas públicas do ensino fundamental das redes estadual, do Distrito Federal e municipal e escolas de educação especial”. [Disponível aqui](#). Acesso em: 7.12.2021.
- 10 Instituído pelo Decreto Federal nº 7.612/2011, cujo artigo 10 prevê que, para “a execução do Plano Viver sem Limite poderão ser firmados convênios, acordos de cooperação, ajustes ou instrumentos congêneres, com órgãos e entidades da administração pública federal, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com consórcios públicos ou com entidades privadas” (grifo meu).
- 11 [Disponível aqui](#). Acesso em: 11.12.2021.
- 12 Gilberto Gil, na canção “Tempo rei”.
- 13 Na decisão proferida, em 12 de setembro de 2018, o STF julgou, em regime de **repercussão geral**, o Recurso Extraordinário nº 888.815, e, em sua fundamentação, reconhece que o *homeschooling* é compatível com a Constituição Federal brasileira, bastando que venha a ser disciplinado por lei para que possa ser colocado em prática.

eugênia augusta gonzaga, procuradora regional da República e mestra em Direito Constitucional pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). É autora do livro "Direitos das pessoas com deficiência", pela WVA Editora, e coautora das primeiras iniciativas no Ministério Público Federal (MPF) nas áreas de Educação Inclusiva e Justiça de Transição.



**a história
dos direitos
das pessoas
com deficiência**

**a sociedade
de amanhã é
construída na
escola de hoje**

antigamente, as pessoas com deficiência eram mortas ou, como lembra Michel Foucault, colocadas em navios chamados de Naus dos Loucos, para, posteriormente, serem abandonadas em ilhas. Essas pessoas, portanto, sempre foram mortas ou segregadas. Hoje, se não são mais mortas, continuam, em sua maioria, apartadas do convívio social, o que é inaceitável. Como se pretende que a sociedade seja justa e solidária se a escola, que consiste em seu berço, não é inclusiva?

Quando o Decreto Federal nº 10.502/2020 declara que as escolas e classes especializadas ou bilíngues são destinadas àqueles que não se beneficiam da inclusão, o Estado alega que algumas pessoas não estão aptas ao convívio social. Segundo dados do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), 87,2% dos estudantes com deficiência estão nas escolas comuns (conforme Censo Escolar de 2019), o que contradiz a filosofia do prefalado ato normativo¹.

conceitos básicos iniciais

Alguns conceitos importantes foram completamente ignorados ou contrariados quando da elaboração do Decreto 10.502.

1. pessoa com deficiência

Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), da Organização das Nações Unidas (ONU), “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”.

Ou seja, o que impede a participação plena e efetiva de todos na sociedade é a interação entre as limitações que eventualmente uma pessoa possui e as diversas barreiras existentes no âmbito social, que devem deixar de existir.

2. escola ou classe especializada

É a instituição ou classe que presta um serviço denominado Atendimento Educacional Especializado (AEE). E, por óbvio, sendo de natureza especializada, não pode oferecer serviços substitutivos da escola ou classe comum, mas tão somente complementares ou suplementares.

3. atendimento educacional especializado

O Decreto Federal nº 7.611/2011, em seu artigo 2º, define o AEE como um serviço de apoio especializado voltado para eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. É esse serviço que faz com que o aluno com deficiência tenha condição de acesso e permanência na escola.

Vale lembrar que o advento do Decreto 10.502 atropelou a então vigente Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008 e construída após inúmeros debates democráticos e anseio de todos os interessados.

alternativas educacionais previstas no decreto nº 10.502

Segundo esse ato normativo (art. 3º), o estudante ou a família poderia optar por uma das alternativas educacionais, caso não se beneficie da escola regular.

A escola especializada oferece atendimento educacional especializado, mas, de forma geral, não contempla os conteúdos que são fornecidos na educação básica. É importante destacar que, desde 1996, não existe um sistema paralelo de ensino. Tanto é verdade que a escola especializada não contempla níveis nem *etapas* (que se dão do ensino básico ao superior). Impõe-se esclarecer que os níveis educacionais são:

- a) educação básica - cujas etapas são infantil, fundamental e médio;
- b) educação superior - cujas etapas são graduação e pós-graduação.

Assim, o aluno que conclui a educação especial não recebe graduação, pois não há etapas a serem cumpridas. Se o estudante ou a família pudesse, como alternativa à escola regular inclusiva, optar por cursar somente a classe ou a escola especializada ou bilíngue não haveria efetiva inclusão. O que estaria ocorrendo seria a segregação.

O “direito à liberdade de escolha” é juridicamente inexistente, pois a pessoa estaria renunciando a um direito fundamental, que é a educação, posto na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), na CDPD e na Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

O Decreto 10.502 permite que a família ou o educando opte, após o parecer de uma equipe multidisciplinar, por uma daquelas alternativas educacionais.

Ora, por todos é sabido o quão benéfico é o convívio escolar e o aprendizado em ambiente inclusivo, tanto para estudantes com deficiência quanto sem deficiência. Entretanto, mesmo após tantos anos prevendo-se a inclusão escolar como um direito, ao ponto de se poder punir criminalmente os agentes da educação que insistem em negar matrícula ou permanência do estudante com deficiência na escola comum, inexistem famílias ou pessoas com deficiência que não tenham ouvido que determinada escola comum não lhes é benéfica, mesmo após a CF/1988 – à exceção daquelas famílias que, curvando-se ao capacitismo, nem sequer buscaram a matrícula escolar em um estabelecimento de ensino comum.

Além disso, o ato normativo declara que a família e o educando terão *prioridade* na decisão, mas esta não será de exclusividade deles. Note-se

que prioridade não é exclusividade. Ou seja, a instituição de ensino regular poderá cessar ou cancelar a matrícula do aluno com deficiência, o que vai de encontro ao previsto na Lei Federal nº 7.853/1989, que, no artigo 8º, I, tipifica tais condutas como crime.

a natureza inclusivista da constituição federal de 1988

O Decreto 10.502 é claramente inconstitucional e inconveniente. A CF/1988 possui natureza claramente inclusivista, tendo seus princípios fundamentais inspirados na cidadania, na dignidade e na igualdade.

O artigo 208, III, da CF/1988 desenha o AEE, o qual deve ser oferecido *preferencialmente* na rede regular de ensino. Isso não quer dizer que exista opção, pois o AEE não constitui o chamado “reforço escolar”, mas sim um serviço que usa métodos e estratégias diferentes, com conteúdos diferentes, destinados justamente a retirar as *barreiras* que impedem o aprendizado do estudante com deficiência. Portanto, o AEE não pode substituir o ensino regular.

Neste diapasão, cumpre esclarecer que o advérbio *preferencialmente*, à luz do nosso ordenamento jurídico, em particular da CDPD, não pode ser interpretado como **alternativamente**. Com efeito, a depender das necessidades do aluno com deficiência, o atendimento no ensino comum pode não ser suficiente e, nesse caso, esse atendimento deve ser complementado ou suplementado, de acordo com a orientação do PNEEPEI, no *contraturno* escolar.

Por exemplo, o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e do Código Braille e o uso de recursos diversos e de estimulação pedagógica podem ser complementados ou suplementados fora da rede de ensino regular, mas, obviamente, não podem deixar de ser fornecidos nela. O artigo 208, III, da CF/1988 deve, portanto, ser interpretado em conjunto com a CDPD, pois trata-se de um verdadeiro bloco de constitucionalidade.

convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência

A CDPD consiste no primeiro tratado de direitos humanos com *status* constitucional. Seu artigo 24 desenha as regras para reiterar/alargar a efetivação da educação inclusiva, com o proêmio seguinte:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esses direitos 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.

E enumera diversos detalhes, assegurando principalmente que “as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência”. Acrescenta, como um dos objetivos, que (2.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”. Dentre detalhamentos de vários aspectos técnicos, ressaltam-se a garantia de acesso ao ensino superior em geral, inclusive técnico, com todo o aparato de adaptações razoáveis para as pessoas com deficiência.

A inclusão está bem longe de ser sinônimo de matrícula, mas começa com ela. É preciso garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nas escolas regulares, rompendo as barreiras que impedem o aprendizado. Impõe-se combater o preconceito – o que é obrigação dos Estados Partes, como posto na CDPD –, e não simplesmente afastar tais pessoas do convívio social.

Dentro das escolas inclusivas, os alunos com deficiência devem receber todo o suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. A educação inclusiva é o modo mais eficaz para a construção da solidariedade entre todas as crianças.

da violação da igualdade e não discriminação

O Decreto 10.502 escora-se em tese análoga à já superada pela Suprema Corte Americana há tempos ao analisar a segregação escolar baseada na cor da pele. A tese assemelha-se ao decidido no caso *Plessy v. Ferguson*, quando a Suprema Corte Americana declarou constitucional a segregação racial, assegurando a todos (negros e brancos) a prestação de serviços idênticos por parte do Estado. Assim, o serviço público prestado deveria ter a mesma qualidade para todos, mas a lei poderia autorizar a separação por cor de pele. Ou seja, entendeu-se que seria possível haver escolas para brancos e para negros, desde que o serviço com qualidade estivesse disponível a todos. A tese, entretanto, foi superada pela teoria intitulada “*Treatment as an equal*” (“Tratamento como igual”, em tradução livre), que

precisou das ações afirmativas em diversos casos para se debelar o sentimento de discriminação.

Da mesma forma, o Decreto 10.502 cria um verdadeiro *apartheid* entre pessoas com e sem deficiência, ao separá-las não em razão da cor da pele, mas em razão da deficiência, baseado na falsa ideia de oferecer um serviço de qualidade para todos. Todavia, está evidenciado² que a educação inclusiva traz benefícios para todos os educandos, com ou sem deficiência.

conclusão

Fica evidente a inconstitucionalidade e a inconveniência do Decreto 10.502, pois este apresenta retrocesso social, possibilitando a exclusão das pessoas com deficiência e impedindo o seu desenvolvimento no aspecto cultural, social e cognitivo.

É na escola de hoje que construímos a sociedade de amanhã. Lembrando o ensinamento de Paulo Freire, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Existem casos de insucesso de pessoas com deficiência na escola regular? Sim. Existem pessoas com deficiência que saíram da escola sem aprender o que era esperado? Sim. Mas, igualmente, existem casos de insucesso de pessoas sem deficiência que saíram da escola sem saber ler e escrever.

Por óbvio, a prestação do serviço deve ter melhor qualidade para todos. O que é preciso, em verdade, é de uma melhoria do sistema educacional como um todo, e não a exclusão dos educandos com deficiência desse sistema. É importante investir em melhorias na escola, como estrutura e qualificação profissional. É necessário, em resumo, rever e aprimorar o sistema de ensino inclusivo.

Na sociedade do século 21, não se pode mais admitir que as pessoas com deficiência sejam isoladas, segregadas em ilhas, como no passado. Impõe-se o entendimento de que a inclusão ratifica a diversidade inerente à condição humana, sendo não apenas uma via de mão dupla que beneficia a todos, mas também um caminho sem volta, pelo menos no ordenamento jurídico brasileiro, em que as normas da CDPD possuem natureza constitucional, e não opcional.

notas de rodapé

- 1 INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – Inep/MEC. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**, Ed. Todos pela Educação e Editora Moderna.
- 2 A abordagem inclusiva trouxe recentemente constatações (cf. p. 10-12) no sentido de que estratégias pedagógicas de inclusão utilizadas para alguns “alunos de inclusão” foram utilizadas por outros educandos sem deficiência. Portanto, se a preocupação com a qualidade do ensino permeia a educação em geral, os exclusivistas ignoram que a inclusão propõe o olhar pedagógico para as necessidades de cada aluno, sendo certo que, uma vez aprimorada a escola inclusiva, todos ganham, sem exceção.

cahuê alonso talarico, caio silva de souza, cláudia de noronha santos e margarida araújo seabra de moura, membros do Comitê Jurídico da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD).

**isolar para
ensinar em
tempos de
incluir para
transformar:**

**a contestável
lógica da nova
política nacional
de educação
especial**

para uma análise crítica da nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), é oportuno iniciar o debate pelo modelo social, norte interpretativo trazido pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), que, no seu artigo 1º, define as pessoas com deficiência como “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2009). Partindo dessa premissa, não é o impedimento pessoal que gera a deficiência, mas sim as barreiras sociais.

Esse ponto de partida é imprescindível para ressaltar que, apesar da existência de outras formas de enxergar a deficiência, é no modelo social, internacionalmente construído, previsto em convenção com *status* constitucional, que se deve ancorar o debate jurídico-normativo. No entanto, no decorrer da história, não há como desconsiderar a existência de outras perspectivas de explicação da deficiência, que trouxeram inegáveis avanços civilizatórios e influenciam até hoje a tomada de decisões pelas pessoas com deficiência, suas famílias e agentes públicos de maneira geral.

Alves (2017), em sua pesquisa sobre as concepções da diversidade humana ao longo da história, lembra que o cristianismo difundiu “princípios morais, virtudes e valores como caridade, compaixão e solidariedade, substituindo atitudes de desprezo e negligência” (p. 36), postura social vigente até então nas sociedades primitivas e na Antiguidade, esta última denominada por historiadores como “período de extermínio” das pessoas com deficiência (p. 34). Contudo, tal concepção assistencialista, envolta de religiosidade, inaugurou a estratégia de isolamento em espaços institucionais, dando “origem às Casas de Misericórdia, onde os indivíduos com deficiência passam a ser abrigados, porém segregados da sociedade” (p. 36).

Concomitante à emergência do capitalismo, Alves (2017) lembra que o cristianismo perdeu força, dando lugar à busca pela cientificidade para a compreensão da deficiência. Nesse contexto, surge o chamado modelo médico, bastante influente até os dias de hoje, que sucedeu a visão da deficiência como uma realidade posta por Deus. Após a perspectiva médica ganhar espaço na tentativa de a sociedade entender a própria diversidade, outros padrões de interpretação da deficiência surgiram e se desenvolveram, como, por exemplo, o modelo social. Na verdade, com exceção das posturas de extermínio fundadas na eugenia, as diversas representações da deficiência no decorrer da história não se excluem e estão sempre disputando espaço e inspirando as políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência.

Ramos (2018, p. 822), ao se debruçar sobre o modelo médico, destaca que se trata de uma perspectiva com ênfase no tratamento e na cura, de modo que a pessoa com deficiência deve se adaptar à vida social no sentido de desenvolver “estratégias para minimizar os efeitos da deficiência em sua vida cotidiana”. O autor considera superada tal perspectiva, que teria dado espaço para uma “reflexão sobre a necessidade de políticas públicas para que seja assegurada a igualdade material, consolidando a responsabilidade do Estado e da sociedade na eliminação de barreiras à efetiva fruição dos direitos do ser humano”.

Diniz (2007), por sua vez, ressalta a necessidade de superação do modelo médico e da compreensão da deficiência como uma tragédia pessoal, em oposição a um padrão de normalidade, tratando-a como um modo de vida como outros tantos. O modelo social realiza uma releitura ética dos corpos, com foco no ambiente social, e não no impedimento da pessoa. Afinal, seriam os contextos pouco sensíveis à diversidade humana que segregariam a pessoa com deficiência. Como visto, o

paradigma social critica a cultura da normalidade e, chamando a atenção para a diversidade, provoca a percepção da deficiência como um modo diferente de existir. Como bem sintetiza Barbosa (2017, p. 3), “da clausura doméstica ao encarceramento institucional, da filantropia aos cuidados médicos, a história da proteção social da deficiência é uma história de desigualdade e discriminação”.

A apresentação deste panorama é de grande importância para perceber quão impactante e limitador representa qualquer resgate de uma leitura da diversidade humana como um destino traçado por Deus, em relação ao qual nada poderia ser feito senão aceitar a condição que lhe tiver sido atribuída. Preocupa também a inversão trazida pelo modelo médico, apoiada em um abstrato discurso de superação, que, ao fim e ao cabo, transfere para a pessoa com deficiência o desafio de transpor barreiras quando já se tem uma proposta de eliminação destas. Nesse sentido, espera-se que uma política de educação especial não se afaste do debate internacional sobre deficiência, compreendida atualmente como uma restrição de participação social sofrida por pessoas com impedimentos. Deve-se romper com a lógica de um padrão de normalidade, bem como com uma leitura individualista que imputa a responsabilidade desse “desvio de padrão” à própria pessoa que experimenta a deficiência e, assim, compartilhar o desafio da diferença com todo o conjunto da sociedade.

Feitas tais considerações, é hora de investigar o que propõe a PNEE. O ex-ministro da Educação Milton Ribeiro, em outubro de 2020, fundamentou a proposta do Ministério da Educação (MEC) no reconhecimento de “que muitos educandos não estão sendo beneficiados com a inclusão em classes regulares e que educandos, familiares, professores e gestores escolares clamam por alternativas”, destacando ainda que “nenhum direito foi tirado e que nenhuma prerrogativa dos estudantes e de suas famílias foi minimizada”, pois “os direitos foram ampliados para que famílias e estudantes, além da garantia do acesso à escola comum, tenham também o direito a escolas especializadas, sempre que estas forem consideradas, por eles mesmos, como a melhor opção” (BRASIL, 2020, p. 6-7).

Outro trecho da apresentação da proposta do MEC, agora subscrito pela secretária de Modalidades Especializadas de Educação, Ilda Ribeiro Peliz, destaca que “as leis brasileiras determinam que os sistemas educacionais devem oferecer, preferencialmente, escolas inclusivas, mas, não exclusivamente” e que “existem milhares de pessoas em ida-

de escolar fora da escola, pelo fato de apresentarem demandas que são mais adequadamente atendidas em escolas ou classes especializadas”. E o texto conclui afirmando que “a PNEE defende a manutenção e a criação dessas classes e escolas e também de escolas e classes bilíngues de surdos” (BRASIL, 2020, p. 10).

De acordo com o referido documento, “é preciso compreender a pertinência da reflexão sobre qual tipo de inclusão um estudante e (ou) sua família desejam e qual tipo de inclusão um sistema educacional está disposto a garantir”. Segundo o MEC, “estar incluído numa sala comum inclusiva sem ter as condições de acompanhar o currículo pode representar uma forma de exclusão, seja no próprio contexto de escolarização, seja mais tarde, ao longo da existência”. E, de acordo com o texto de apresentação, “a inclusão radical torna-se prejudicial especialmente para os indivíduos com graus mais severos de impedimentos de longo prazo de natureza intelectual, isso porque eles continuam a vivenciar experiências segregadoras no processo educacional” (BRASIL, 2020, p. 17).

Apesar de um aparente foco na individualidade do estudante, a proposta deixa transparecer em seus quadros comparativos entre a educação especial e a educação inclusiva o seu aspecto econômico. Segundo o documento, a “inclusão radical” exige que “todas as escolas devem passar por adaptações para receber todas as crianças com suas diferentes demandas”, enquanto a PNEE permite que “algumas classes ou escolas especializadas devem ser criadas ou adaptadas para atender a demandas específicas do público-alvo da educação especial” (BRASIL, 2020, p. 18). Adaptar as escolas regulares, tornando-as inclusivas, exige investimento. E é importante lembrar que a PNEE surge em um momento em que o Brasil passa por sérias restrições orçamentárias em relação à política social e, especificamente, à educação. Nesse sentido, é clara a escolha do projeto pela sua conveniência econômica.

Em outro ponto de um dos esquemas de comparação entre escola segregada x escola inclusiva, o texto acusa a educação inclusiva de acreditar “na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana”, ao passo que a PNEE parte do princípio de que “mesmo uma radical reestruturação da escola comum não tornará a classe comum adequada a todos os educandos” (BRASIL, 2020, p. 17).

Os trechos colacionados, para além de apontarem para um discurso pessimista do MEC quanto à inclusão, deixam claro que as críticas trazi-

das pelo documento são na verdade positivas, e que toda a descrição do paradigma inclusivo, desqualificado como “radical”, nada mais é que a própria concretização e alinhamento com a CDPD, já que “a diversidade é vista como valor em si mesma e como oportunidade de aprendizagem e convivência que beneficia a todos” (BRASIL, 2020, p. 18).

Um dos argumentos centrais da PNEE reside em um suposto “direito de escolha” das famílias. Há, na verdade, uma postura do MEC de direcionamento ao modelo que o governo federal pretende adotar. A proposta de escolas regulares inclusivas é criticada e esvaziada, enquanto as escolas especiais são enaltecidas como os espaços que melhor atendem aos estudantes com deficiência. Essa postura tem gerado grande insegurança nas famílias.

A PNEE viola o artigo 24 da CDPD, que trata da educação das pessoas com deficiência e prevê igualdade de oportunidades, participação efetiva das pessoas com deficiência, adaptações razoáveis e meta da inclusão plena. Em comentários ao artigo 24, Martinha Clarete Dutra dos Santos destaca a necessidade de uma meta de inclusão plena com o objetivo de transformar o sistema educacional em um sistema efetivamente inclusivo, no sentido de que “a educação especial se torna modalidade não mais substitutiva, mas complementar ou suplementar, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação” (DEFICIÊNCIA, 2014, p. 160).

Em direção diametralmente oposta, a PNEE propõe um modelo de concorrência entre escolas regulares e especiais, e não de complementaridade. E, pior, em sua apresentação oficial, o MEC parte da premissa equivocada de que a proposta de inclusão plena é utópica¹, enquanto, na verdade, ela busca justamente concretizar o modelo social de deficiência, garantidor da efetiva participação social das crianças e dos adolescentes com deficiência.

Ao tratar do direito dos estudantes com deficiência à matrícula em escolas regulares, Ramos (2018, p. 826) alerta para uma realidade comum em um sistema que não tem como objetivo central a inclusão plena, cuja expectativa é de “um desempenho o mais próximo possível do aluno dito ‘normal’”. De acordo com o autor, “caso esse desempenho não ocorra, a criança é ‘convidada’ a retirar-se e encaminhada para a chamada escola especial”, onde, na maioria das vezes, fica isolada da sociedade. E acrescenta: “para que as pessoas com deficiências possam exercer esse direito em sua plenitude é indispensável, portanto, que a escola (e não o aluno) se adapte às mais diversas situações”.

O tempo em que as pessoas com deficiência eram isoladas felizmente passou. A lógica de isolar para – supostamente – proteger, de segregar para ensinar, deve ceder passagem para a lógica de incluir para transformar, e transformar não só a educação voltada às pessoas com deficiência, mas a educação como um todo. O atual sistema educacional, refém das exigências do mercado, precisa ser superado por uma educação para a cidadania, com a formação de um novo ser, que vivencia a diversidade humana em toda a sua complexidade e riqueza.

nota de rodapé

- 1 Ao citar que, entre outras passagens, “acreditam na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana” (p. 17).

referências

- ALVES, Denise Soares da Silva. Concepções de deficiência: um estudo sobre a representação social da diversidade humana ao longo da história. **Polyphonia**, v. 28, n. 1, p. 31-44, jan.-jun., 2017.
- BARBOSA, Lívia. O Estado como produtor da deficiência: desafios biopolíticos e democráticos para a construção do Modelo Único de Avaliação da Deficiência. In: 13º CONGRESSO MUNDOS DE MULHERES E SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11, 2017, Florianópolis. **Anais do XI Seminário Internacional Fazendo Gênero**. Florianópolis: UFSC, 2017.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Disponível aqui. Acesso em: 6.6.2021.
- BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Disponível aqui. Acesso em: 6.6.2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE – Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília, MEC/SEMESP, 2020.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). **Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: SNPD – SDH/PR, 2014.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência e saúde coletiva** [online], vol. 21, n. 10, p. 3.265-3.276, 2016.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de direitos humanos**. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

thiago piloni, defensor público do Estado do Espírito Santo, mestre em Política Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e membro do Grupo de Atuação Estratégica das Defensorias Públicas Estaduais e Distrital nos Tribunais Superiores (GAETS).

**a inconstitucionalidade
e a inconvencionalidade
do decreto federal
nº 10.502/2020**

o presente artigo é resultado da síntese do conteúdo da Nota Técnica PFDC 03/2021¹, elaborada pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC), com apoio do Grupo de Trabalho Educação e Direitos Humanos (GT5) e Grupo de Trabalho Pessoas com Deficiência (GT6), sobre a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE), instituída por meio do Decreto Federal nº 10.502/2020, de 30 de setembro de 2020.

A síntese ora apresentada teve por finalidade a exposição na audiência pública realizada nos dias 23 e 24 de agosto de 2021, no âmbito da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590.

imprecisões conceituais adotadas na PNEE

O primeiro ponto a ser destacado para a exata compreensão dos objetivos da Política é que, em verdade, ela não estabelece um modelo de educação inclusiva, valendo-se de imprecisões conceituais para designar um modelo pautado na existência de sistemas de ensino paralelos, sem o estabelecimento da premissa básica à inclusão, que é o acesso por todos, de forma exclusiva, à escola regular².

Logo no artigo 2º do Decreto 10.502, a imprecisão conceitual é evidenciada, quando conceitua a escola regular inclusiva como “instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, **classes especializadas** ou salas de recursos” (grifo nosso).

Estabeleceu-se, entre os serviços e recursos da educação especial, as classes especializadas, escolas especializadas e as escolas-polo de atendimento educacional especializado (art. 7º). De acordo com o Ministério da Educação (MEC), as classes especializadas seriam uma alternativa nas escolas regulares inclusivas “sempre que esses educandos não se beneficiem das classes regulares inclusivas ou haja evidências de que terão maior benefício nas classes especializadas voltadas para o atendimento mais específico de suas demandas”³.

Nessa linha, como ação para implementação da PNEE, o Decreto nº 10.502 prevê a “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”.

Afigura-se evidente, assim, que há uma pressuposição da existência de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que, deliberadamente, **não** serão beneficiadas com a educação verdadeiramente inclusiva, mas direcionadas a outra modalidade educacional, com contornos segregacionistas.

Portanto, a própria previsão de existência de escolas e classes especializadas e escolas e classes bilíngues para surdos é contrária e incompatível com a noção de educação inclusiva. Daí porque as referências existentes no Decreto 10.502 à concretização da educação inclusiva na verdade a ela não dizem respeito efetivamente, a exemplo da previsão, entre os princípios da política, da “educação como direito para todos em um sistema educacional equitativo e inclusivo”.

Para fins de análise da sua constitucionalidade e convencionalidade, essa e todas as demais referências à educação inclusiva constantes do decreto devem ser interpretadas pelos conceitos nele mesmo apresentados e por suas disposições como um todo. E, ao assim fazer, a única conclusão possível é a de que não há a tentativa de implementação de educação inclusiva como política pública no país, mas, sim, um modelo educacional com contornos próprios do paradigma

anterior da integração social e, em certa medida, da segregação, que remonta ao século 19.

breve evolução histórica do acesso à educação por pessoas com deficiência

A evolução da educação especial, culminando na noção atual de educação inclusiva, acompanha os paradigmas pelos quais a sociedade passou relativamente ao tratamento e ao acolhimento da pessoa com deficiência. Historicamente, passou-se do paradigma da exclusão, segregação e integração, até chegar ao atual paradigma da inclusão⁴, marcado pela busca por uma efetiva inserção social, sem a limitação de espaços às pessoas com deficiência, o que se reflete no âmbito educacional na inserção de todos os educandos, sem exceção, no ensino regular⁵.

A ideia de que o aluno pode ser inserido tanto nas escolas e classes de ensino regular quanto nas escolas e classes especializadas, com a permanência de serviços educacionais segregados, é própria do paradigma anterior da integração⁶, fortemente presente no Brasil na década de 1970, momento em que houve a ampliação na oferta das classes especiais e da educação especial na rede pública de ensino⁷. A concepção então dominante era a de escolarização condicionada às **limitações do aluno**, que, a depender da extensão e grau de comprometimento, poderia ser indicado ao ingresso na classe especial ou escola especial – em geral, de forma substitutiva ao ensino regular⁸. Ocorre que esse era um cenário de 50 anos atrás, que agora se tenta retomar com a PNEE, em indevido retrocesso em matéria de direitos humanos.

Como se trata de um modelo já aplicado anteriormente, as consequências deletérias também já são conhecidas: na prática, as classes e escolas especializadas acabaram tornando-se uma alternativa para o encaminhamento de determinado grupo de alunos que a própria escola não estava em condições estruturais de receber, por apresentar um descompasso em relação ao aluno considerado “ideal”⁹.

Além disso, verificou-se a existência de diversos casos, mesmo naquele contexto, de direcionamento indevido de alunos a classes e escolas especializadas, o que se tornou uma preocupação na década de 1990, quando a abertura de uma classe especial por escola comum ainda era tida como um avanço na educação especial¹⁰. Isso porque, muito embora

o modelo previsse a escolha preferencial da classe comum em detrimento da classe especial e da escola especial, a existência da alternativa serviria, na prática, como válvula de escape à incapacidade de atendimento, o que acabou por esvaziar a previsão da preferência.

Por todas essas questões, se olharmos para o cenário internacional, o paradigma da integração já se encontra ultrapassado há pelo menos duas décadas, surgindo o paradigma da inclusão para corrigir esses desajustes que mantinham situações de segregação, incompatíveis com a evolução da sociedade, das ciências e das normas jurídicas a respeito da questão¹¹.

Tanto é assim que, no Brasil, em 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que firmou as linhas gerais para a implantação da inclusão escolar no país, mediante a matrícula no ensino regular e a oferta de atendimento educacional especializado de forma complementar.

Isso se refletiu no aumento progressivo dos índices de matrícula dos alunos com deficiência nas classes do ensino comum, passando de 145.141, em 2003, para 750.983, em 2015. De outro lado, as matrículas em classes e escolas especiais diminuíram de 358.898, em 2003, para 179.700, em 2015¹².

E não poderia ser diferente, porque a concretização do direito à educação como direito à educação inclusiva é exigida pela Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e pelos diversos instrumentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, frisando que essa noção de educação inclusiva de forma alguma se confunde com aquela prevista no Decreto 10.502.

direitos da pessoa com deficiência à educação inclusiva: proteção constitucional e convencional

Pelas limitações deste trabalho, a identificação dos dispositivos que sustentam o direito à educação inclusiva não se fará exaustiva, destacando-se aqueles reputados principais aos objetivos ora pretendidos¹³.

Parte-se do artigo 205 da CF/1988, que prevê a educação como direito de todos e estabelece como seus objetivos não só a qualificação para o trabalho, mas também o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, o que envolve todos os educandos, em igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Nesse contexto, a inclusão se revela como instrumento concretizador desses objetivos por dupla perspectiva: pela inserção social, sem exclusão, das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, que devem ter as mais altas expectativas para seu desenvolvimento, mas também dos educandos sem deficiência, que devem se desenvolver com compreensão e respeito às diferenças. Até mesmo porque a ideia de homogeneidade é falaciosa, na medida em que todos possuem suas particularidades na relação com a aprendizagem.

Ainda, a CF/1988 fixa como princípios do ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, I), prescrevendo que o dever do Estado com a educação será efetivado através da garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art. 208, V).

Sobre o tema, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), promulgada no Brasil com força de emenda constitucional, em seu artigo 24 dispõe que, para efetivar o direito das pessoas com deficiência à educação sem discriminação e com base na igualdade de oportunidade, os Estados Partes assegurarão um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. Estabelece, então, de forma expressa, que, para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral, sob alegação de deficiência, e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência.

Como se não bastasse a clareza do dispositivo, o Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que tem como função apurar o cumprimento das normas previstas na CDPD pelos países signatários, elaborou o Comentário Geral nº 4, justamente a respeito da interpretação do seu artigo 24 em relação à educação inclusiva, que diz:

O direito à educação inclusiva requer uma transformação na cultura, nas políticas e práticas em todos os ambientes educacionais formais e informais para acomodar as diferentes necessidades e identidades individuais dos estudantes, juntamente com o compromisso de eliminar as barreiras que impedem essa possibilidade. [...] Inclusão envolve o acesso e o progresso na educação formal e informal de alta qualidade, sem discriminação. [...] (Comentário Geral n. 4 da CDPD, 2016, item 9).

Como se vê, essa noção de inclusão não se confunde com aquela prevista no decreto ora em debate, que dá o mesmo nome a coisas absolutamente distintas, mas, sim, a que tem por base o acesso exclusivo à rede regular de ensino, sem alternativas segregadoras, porém sem excluir atendimento educacional especializado de forma complementar.

Pontua-se, por fim, a necessidade de verificar se o modelo educacional proposto pelo Decreto 10.502, enquanto política pública nacional, é apto a concretizar os objetivos que compõem a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável¹⁴. O objetivo número 4 é o de “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Entre suas metas, duas merecem destaque para reflexão, à luz do disposto acima: 1) 4.a - Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos; 2) 4.5 - Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade.

Com a PNEE elas serão alcançadas?

conclusão

Temos, dessa forma, que, no modelo fixado pela CF/1988, pela CDPD e demais tratados internacionais, é incontroverso o direito das pessoas com deficiência a uma educação inclusiva, a qual deve desenvolver-se necessariamente dentro da rede regular de ensino junto às demais crianças, devendo a escola, nesse contexto, refletir a diversidade existente na sociedade brasileira.

A educação especial e o atendimento educacional especializado não substituem o ensino regular obrigatório, sendo apenas complementares e suplementares a este. Assim, mostra-se devido o reconhecimento da inconstitucionalidade e inconveniência da PNEE, instituída por meio do Decreto 10.502.

notas de rodapé

- 1 [Íntegra disponível aqui.](#)
- 2 MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003, p. 16.
- 3 [Disponível aqui.](#) Acesso em: 2.4.2021.
- 4 Conferir breve cronologia em: MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** v. 11, n. 33, set./dez. 2006, p. 387.
- 5 Sobre o tema: SILVA, N. S.; e OLIVEIRA, T. C. B. C. **Concepções e paradigmas: da exclusão à inclusão da pessoa com deficiência.** [Disponível aqui.](#) Acesso em: 4.4.2021.
- 6 MANTOAN, Maria Teresa Eglér, op. cit., p. 15-16.
- 7 BAPTISTA, Cláudio Roberto. Política pública, educação especial e escolarização no Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019, p. 6.
- 8 Idem, ibidem.
- 9 Idem, p. 7.
- 10 CARVALHO, Rosita Edler. A política de educação especial no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, DF, n. 60, p. 93-102, out./dez. 1993.
- 11 MENDES, Enicéia Gonçalves, op. cit., p. 395.
- 12 BAPTISTA, Cláudio Roberto, op. cit., p. 10.
- 13 Conferir [análise aprofundada na Nota Técnica PFDC 03/2021.](#) Acesso em: 4.4.2021.
- 14 Fundamento incluído para a construção da exposição na Audiência Pública realizada na ADI 6.590.

carlos alberto vilhena, subprocurador-geral da República e procurador federal dos Direitos do Cidadão

felipe de moura palha e silva, procurador da República e coordenador do Grupo de Trabalho Educação e Direitos Humanos

emanuel de melo ferreira, procurador da República e membro do Grupo de Trabalho Educação e Direitos Humanos

ígor miranda da silva, procurador da República e membro do Grupo de Trabalho Educação e Direitos Humanos

josé ricardo custódio de melo júnior, procurador da República e membro do Grupo de Trabalho Educação e Direitos Humanos

marília siqueira da costa, procuradora da República e membro do Grupo de Trabalho Educação e Direitos Humanos

sandoval alves da silva, procurador do Trabalho e membro do Grupo de Trabalho Educação e Direitos Humanos

sandra soares de pontes, promotora de justiça e membro do Grupo de Trabalho Educação e Direitos Humanos

raphael otávio bueno santos, procurador da República e coordenador do Grupo de Trabalho Pessoas com Deficiência

jorge luiz ribeiro de medeiros (*in memoriam*), procurador da República e membro do Grupo de Trabalho Pessoas com Deficiência

2

**convenções
internacionais
e políticas
públicas de
educação
inclusiva**

**a dimensão
global da
educação
inclusiva**

a inclusão na educação é fundamentalmente um processo. Trata-se de um conjunto de ações e práticas que abraçam a diversidade e constroem um sentimento de pertencimento, alicerçado na crença de que cada pessoa tem valor e potencial e deve ser respeitada. Em 2015, a comunidade internacional se comprometeu a “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Esse compromisso, refletido no 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS), é um exemplo claro da promessa de não deixar ninguém para trás, contida na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Cumprindo seu mandato de monitorar o progresso da educação na Agenda 2030, o Relatório de Monitoramento Global da Educação, publicação editorialmente independente hospedada e publicada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), abordou o tema da inclusão em sua edição de 2020¹. O relatório, assim como o artigo que segue, relembra o progresso alcançado pela comunidade internacional nas últimas décadas e discute alguns dos desafios a serem enfrentados no futuro.

a evolução dos instrumentos de direitos humanos e de educação inclusiva dos últimos 70 anos

O documento base da Agenda 2030, intitulado *Transformando nosso mundo*, refere-se amplamente à equidade, inclusão, diversidade, igualdade de oportunidades e não discriminação. Ele enfatiza a importância da capacitação de pessoas vulneráveis e a satisfação de suas necessidades. Essa agenda, com a qual a comunidade internacional se comprometeu em 2015, é sustentada por uma busca por justiça social baseada nos instrumentos de direitos humanos dos últimos 70 anos.

Embora o direito à educação tenha sido expresso pela primeira vez na Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas de 1948, foi a Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, da Unesco, que, especificamente, obrigou os países a enfrentar as barreiras explícitas e implícitas na educação. Essa Convenção definiu discriminação como “qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência” que resulte em indivíduos tratados de forma desigual na educação (art. 1). Em particular, a Convenção referia-se aos efeitos da discriminação, como privar o acesso, limitar a nível inferior a educação de qualquer pessoa ou grupo, “instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados” e “impor [...] condições incompatíveis com a dignidade do homem” (art. 1). Dos 105 países signatários dessa Convenção, cerca da metade já a ratificou, incluindo o Brasil².

Em 1989, foi adotada a Convenção sobre os Direitos da Criança, da ONU, que se tornou o tratado de direitos humanos com o maior número de signatários (todos os Estados Membros da ONU, exceto os Estados Unidos). Dois artigos da Convenção foram dedicados ao direito à educação, e um terceiro fez referência à educação para crianças com deficiência, exortando os países a fornecer assistência gratuitamente e enfatizando o dever de “assegurar à criança deficiente o acesso efetivo à educação [...], de modo que a criança atinja a integração social e o desenvolvimento individual mais completos possíveis [...]” (art. 23)³.

A Declaração de Salamanca, elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em 1994, estabeleceu, ainda, o princípio de que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” e, portanto, que “crianças e jovens com necessidades educacio-

nais especiais devem ser incluídas nos arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças”, ou seja, “a escola que seria frequentada caso a criança não portasse nenhuma deficiência”. A declaração exortou os estados a adotarem “o princípio da educação inclusiva em forma de lei ou de política” e reconheceu a necessidade de que as escolas “incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais”. Com isso, promoveu-se uma mudança de foco do aluno para o sistema, reconhecendo-se que as escolas precisariam ser reestruturadas⁴.

Essa mudança de foco refletiu a evolução das percepções sobre pessoas com deficiência e a sua educação, ocorrida no espaço de algumas décadas. Originalmente, um modelo de caridade via as pessoas com deficiência como vítimas ou objetos de pena. Elas eram consideradas incapazes de serem educadas e, por isso, eram excluídas da educação, com exceção de algumas instituições religiosas que forneciam educação juntamente com cuidados. Sucede-se a esse modelo uma abordagem médica, que considera a deficiência uma condição a ser tratada, tornando os profissionais de saúde os principais responsáveis pela educação. A partir da década de 1970, o modelo social distinguiu a condição biológica da condição social da deficiência. Nessa abordagem, a deficiência não é um atributo individual. Ela surge porque os indivíduos enfrentam barreiras que não conseguem superar naquele ambiente. O sistema social e o contexto em que os indivíduos se inserem é que não levam em conta a diversidade e a multiplicidade de necessidades. O modelo social está vinculado à abordagem de inclusão baseada em direitos e à ideia de que a educação deve ser disponível, acessível, aceitável e adaptável. Na educação, o conceito de barreiras à participação e à aprendizagem vem substituindo o conceito de necessidades especiais e dificuldades.

Refletindo essa evolução do pensamento, o direito à educação inclusiva foi estabelecido em 2006 na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), da ONU, que foi ratificada por 181 países, entre eles o Brasil. O artigo 24 especifica que “os Estados Partes assegurarão um sistema educacional inclusivo em todos os níveis”, visando “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” e o desenvolvimento pelas pessoas com deficiência da sua “personalidade [...] talentos e criatividade”, bem como das suas habilidades mentais e físicas, em todo o seu potencial⁵.

O artigo 24 da CDPD gerou calorosos debates sobre questões relacionadas ao “superior interesse da criança”, assim como à sua extensão e alcance. Tais tensões levaram o Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em setembro de 2016, a formular o Comentário Geral nº 4 sobre o artigo 24. Na ocasião, restou reconhecida a discriminação persistente contra as pessoas com deficiência, que nega a muitos o direito à educação; a falta de conhecimento sobre as barreiras que impedem o cumprimento do direito à educação inclusiva, bem como um desconhecimento quanto a seu potencial e suas implicações; e a necessidade de esclarecimento e definição do conceito de educação inclusiva e estratégias de implementação⁶.

É de se notar que, anteriormente, o Comitê não desencorajava explicitamente a realização de educação fora do sistema regular e, às vezes, considerava a educação especial aceitável. Por exemplo, em suas observações finais sobre a Espanha, em 2011, o Comitê recomendava que os pais fossem consultados sobre as decisões de colocar uma criança com deficiência em uma escola especial⁷. Gradualmente, porém, uma posição mais rígida ganhou espaço naquele órgão, passando-se a considerar a educação excludente ou segregada como uma forma de discriminação que viola a CDPD. Em sua observação final sobre a Espanha, em abril de 2019, o Comitê recomendou que “todos os alunos com deficiência tenham o direito de acesso a oportunidades de aprendizagem inclusivas no sistema de ensino regular, independentemente de suas características pessoais, com acesso a serviços de apoio conforme necessário”⁸.

A luta pela educação inclusiva para pessoas com deficiência e uma série de convenções sobre outros grupos potencialmente desfavorecidos moldaram a visão da Declaração de Incheon, aprovada em 2015 durante o Fórum Mundial de Educação, e que serviu de base para a formulação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável de Educação da Agenda 2030:

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás (art. 7º)⁹.

desafios permanecem

Muitos países traduziram os compromissos internacionais em legislação nacional. Contudo, embora 79% dos países tenham leis referentes à educação para pessoas com deficiência, isso não as torna inclusivas. As leis que promovem a inclusão na educação podem coexistir com as leis que promovem a educação especial em ambientes separados, impedindo uma compreensão compartilhada da educação inclusiva e obstruindo sua implementação.

Globalmente, 25% dos países têm disposições para a educação em ambientes segregados. Cerca de 48% combinam integração com ambientes separados, geralmente para pessoas com deficiências graves; 10% privilegiam a integração; e 17% têm disposições legislativas para educar pessoas com deficiência em ambientes inclusivos. Embora haja uma tendência crescente para a inclusão, muitos países utilizam várias combinações de educação especial e inclusiva para crianças com deficiência.

Além disso, a legislação de muitos países ainda adota uma visão restrita da educação inclusiva, a qual se direciona a grupos específicos. Onze países têm leis de educação inclusiva que tratam exclusivamente de pessoas com deficiência, como é o caso da Colômbia desde 2017. Apenas seis países - Chile, França, Itália, Luxemburgo, Paraguai e Portugal - têm leis especiais sobre educação inclusiva abrangendo todos os alunos, o que mais se aproxima do espírito de inclusão.

Nesse sentido, vale salientar o exemplo de Portugal. Em julho de 2018, após 18 meses de preparação, o país aprovou o Decreto-Lei nº 54 sobre a educação inclusiva, que é um dos mais avançados atualmente. O preâmbulo prevê que a categorização dos alunos não seja necessária para intervir e visa assegurar que todos os alunos alcancem o patamar definido para o final da escolaridade obrigatória, “mesmo que seja por vias de aprendizagem diferenciadas que permitem a cada aluno progredir no currículo de uma forma que garanta seu sucesso educacional”. O artigo 1º especifica que a inclusão é um “processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de cada um dos alunos”, e o artigo 5º incentiva a criação de “uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender e as condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória”¹⁰.

Avanços na legislação são importantes, e o ajuizamento de ações tem sido crescentemente utilizado no combate à discriminação e à desigual-

dade na educação. O Tribunal Europeu dos Direitos do Homem adotou uma abordagem focada na vulnerabilidade para corrigir a desigualdade estrutural com base na deficiência. No caso *Kiss c. Hungria*, por exemplo, o tribunal decidiu que crianças do povo Roma haviam sido diagnosticadas erroneamente devido a diferenças culturais e socioeconômicas.

Acórdãos semelhantes foram proferidos com referência à Carta Social Europeia Revista de 1996, especialmente em relação a seus artigos 15 e 17. Na região de Flandres, na Bélgica, uma lei de 2014 instituiu medidas para alunos com deficiência, condicionando o acesso ao ensino regular à capacidade de seguir o currículo básico comum – o que efetivamente excluiu a maioria das pessoas com deficiência intelectual do ensino regular. Como consequência, em 2017, o Comitê Europeu dos Direitos Sociais considerou a Bélgica violadora da Carta Social Europeia, argumentando que os requisitos de elegibilidade não eram justificados, que o país não previa acomodações razoáveis e que o sistema educacional era discriminatório em razão de deficiência intelectual. Em 2012, a associação Autismo Europa iniciou uma reclamação coletiva sobre a oferta insuficiente de educação para pessoas com autismo na França. O Comitê também concluiu que a França havia violado a Carta.

conclusão

O processo de inclusão não é fácil, existindo importantes tensões envolvidas na superação de seus obstáculos, como (i) o embate entre o objetivo de maximizar a interação entre todas as crianças e realizar o potencial de aprendizagem de cada uma individualmente, (ii) a velocidade com que os sistemas podem se mover em direção ao ideal e o que acontece durante a transição, e (iii) o equilíbrio entre a identificação precoce de necessidades e o risco de rotulagem e estigmatização.

Ainda assim, e apesar das tensões, práticas de exclusão que violam a CDPD não podem ser aceitas. A inclusão é um processo que deve olhar para frente. Aqueles com interesse em preservar a oferta segregada de educação perpetuam o conceito errôneo de que pessoas com deficiência são fundamentalmente diferentes. A educação inclusiva fornece uma estrutura sistemática para identificar e dismantelar as barreiras para as populações vulneráveis de acordo com o princípio basilar de que “cada aluno importa e importa igualmente”. Ela neutraliza as tendências do sistema educacional que permitem exceções e exclusões. Os sistemas

educacionais cuja estrutura se adapta a algumas crianças e obriga outras a se adaptarem precisam ser abandonados.

A educação inclusiva contribui para o objetivo da inclusão social. Ela deve incorporar os princípios de diálogo, participação e transparência, reunindo todas as partes interessadas para resolver tensões e dilemas emergentes. A educação inclusiva promove sociedades inclusivas, onde as pessoas podem viver juntas e a diversidade é celebrada. É um pré-requisito para democracias baseadas na equidade e na justiça.

notas de rodapé

- 1 UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2020**. Paris: Unesco, 2020. [Disponível aqui](#). Acesso em: 11.2.2022.
- 2 UNESCO. **Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino**. Paris: Unesco, 1960. Acesso em 11.2.2022.
- 3 NAÇÕES UNIDAS. **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança**. Nova York: Assembleia Geral da ONU, 1989.
- 4 UNESCO; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DA ESPANHA. **Declaração de Salamanca**. Paris: Unesco, 1994.
- 5 NAÇÕES UNIDAS. **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, EUA: Assembleia Geral das Nações Unidas, 2006.
- 6 COMITÊ SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Comentário Geral nº 4 (2016), artigo 24: direito à educação inclusiva**. Genebra: Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, 2016.
- 7 COMITÊ SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Concluding observations of the committee on the rights of persons with disabilities - Spain**. Genebra: Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, 2011. [Disponível aqui](#). Acesso em: 12.2.2022.
- 8 COMITÊ SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Concluding observations of the committee on the combined second and third periodic reports of Spain**. Genebra: Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, 2019. [Disponível aqui](#). Acesso em: 11.2.2022.
- 9 UNESCO. **Declaração de Incheon Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Paris: Unesco, 2015.
- 10 PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS DE PORTUGAL. Decreto-Lei nº 54/2018, **Diário da República**. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros de Portugal, 2018. [Disponível aqui](#). Acesso em 11.2.2022

manos antoninis, diretor do Relatório de Monitoramento Global da Educação (Relatório GEM – Global Education Monitoring Report) desde 2017. Editorialmente independente, essa publicação é hospedada e publicada pela Unesco desde 2002 para acompanhar o progresso da educação na agenda internacional de desenvolvimento. A partir de 2015, o relatório foi confiado com o mandato outorgado pela comunidade internacional para monitorar a implementação de estratégias nacionais e internacionais para atingir o 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) sobre a educação. Liderou as edições do Relatório GEM que trataram de três temas: prestação de contas, migração e inclusão. Como parte do Relatório GEM 2020 sobre inclusão, a equipe produziu duas edições regionais – uma sobre a América Latina e Caribe e outra sobre a Europa Central e Oriental, Cáucaso e Ásia Central –, além do site PEER, que congrega o perfil de mais de 160 países descrevendo como cada um tem abordado o tema da inclusão em suas leis e políticas públicas. Antes de integrar o time do Relatório GEM em 2011, atuou por 10 anos nas áreas de finanças públicas, monitoramento e avaliação de projetos de educação na África, Ásia e Sudeste da Europa. Possui DPhil em Economia pela Universidade de Oxford.

camila lima de Moraes, pesquisadora do Relatório de Monitoramento Global da Educação (Relatório GEM – Global Education Monitoring Report). Editorialmente independente, essa publicação é hospedada e publicada pela Unesco desde 2002 para acompanhar o progresso da educação na agenda internacional de desenvolvimento. A partir de 2015, o relatório foi confiado com o mandato outorgado pela comunidade internacional para monitorar a implementação de estratégias nacionais e internacionais para atingir o 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS): Educação de Qualidade. Foi analista de educação na Diretoria de Educação e Competências da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), onde foi responsável pelo desenvolvimento de indicadores relacionados à equidade na educação. Também colaborou em projetos de aconselhamento estratégico, auxiliando países no desenvolvimento de uma estrutura de monitoramento para estratégias nacionais de educação. Possui mestrado em Economia e Políticas Públicas pela Sciences Po Paris e é bacharela em Economia e Ciências Políticas pela Brown University.

**aqui e acolá,
a escola é
para todos**

a conectas direitos humanos é uma associação sem fins lucrativos cuja missão é expandir os direitos humanos e combater as desigualdades para construir uma sociedade justa, livre e democrática na perspectiva do Sul Global. Para tanto, está comprometida com o debate e a educação sobre direitos humanos, pesquisa e produção de dados, litigância estratégica e ações de incidência em âmbito nacional e internacional.

Há mais de dez anos engajada na salvaguarda dos direitos das pessoas com deficiência, em 2021 a organização foi admitida como *amicus curiae* na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590, pela qual é impugnado o Decreto Federal nº 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Em agosto do mesmo ano, a Conectas teve a oportunidade de participar da importante audiência pública convocada pelo ministro Dias Toffoli, relator da referida ação.

No presente artigo, assim como feito na ocasião da audiência, parte-se do pressuposto de que o Decreto 10.502 destoa da legislação construída nas últimas décadas sobre educação inclusiva, tanto no plano nacional quanto internacional, bem como de recente jurisprudência do

Supremo Tribunal Federal (STF), restando evidente a **inconstitucionalidade** que o macula.

Para embasar o argumento, serão abordados, brevemente, três pontos centrais, com enfoque nas contribuições do direito internacional dos direitos humanos ao debate proposto na ADI 6.590. São eles: 1) o percurso do monitoramento internacional do Brasil pelo Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU); 2) as observações conclusivas apresentadas ao governo brasileiro quanto ao direito à educação; 3) o poder interpretativo-normativo dos Comentários Gerais no sistema internacional, bem como o conceito do direito à educação inclusiva na visão do mencionado Comitê.

i. o percurso do monitoramento internacional do brasil pelo comitê sobre os direitos das pessoas com deficiência da onu

Como se sabe, o marco legal da educação inclusiva no Brasil tem origem na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), fortalecido pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e seu Protocolo Facultativo, ratificados em 2008 pelo Estado brasileiro. As práticas para a efetivação e garantia do direito à educação inclusiva vêm sendo construídas e aprimoradas desde então. No entanto, a edição do Decreto 10.502 contrariou todos os esforços pela inclusão plena empenhados desde a promulgação da Carta Magna brasileira e com a assunção do país a diretrizes internacionais sobre o tema.

Em breve retrospectiva, vale dizer que o texto da Convenção foi elaborado a partir de 2001, na ONU, por meio de um comitê *ad hoc*, e finalizado em 2006, após oito sessões de trabalho. O resultado alcançado é fruto da dialética de considerações e harmonizações de diferentes contextos, sistemas jurídicos e culturas dos 192 países que fizeram parte de sua construção, bem como do engajamento do movimento internacional de pessoas com deficiência e especialistas em direitos humanos e inclusão, constituindo-se no **primeiro tratado de direitos humanos do século 21**¹. Assim, a CDPD, ao apresentar diversos exemplos concretos sobre a inclusão plena e efetiva como política pública e garantia de direitos, estabelece um patamar jurídico que deve ser observado pelos países que aderiram a seus termos.

O Brasil foi protagonista na elaboração da Convenção. Tanto representantes da sociedade civil quanto do governo brasileiro levaram à ONU propostas que passaram a fazer parte do tratado. Quando aberto para assinaturas, em março de 2007, o país foi um dos primeiros a subcrever o texto, sem ressalvas. O processo de internalização teve início logo em seguida, sendo concretizado em agosto de 2008.

Com a ratificação da Convenção e de seu Protocolo Facultativo, o Brasil assumiu um compromisso internacional em relação ao cumprimento dos direitos assegurados pelo tratado às pessoas com deficiência, além de ter reconhecido a competência do Comitê de Monitoramento da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como órgão do sistema internacional de proteção dos direitos humanos responsável por acompanhar e monitorar a implementação do disposto pela CDPD.

Integrado por 18 peritos e peritas com deficiência, eleitos pelos Estados Partes observando-se a equidade de gênero, distribuição geográfica, representação de diferentes formas de civilização e dos principais sistemas jurídicos, o Comitê, além de acompanhar a implementação do tratado, tem a função de receber petições individuais denunciando violações de direitos e formular recomendações gerais.

O monitoramento ocorre por meio de alguns mecanismos, entre os quais a **submissão de relatórios periódicos** pelos Estados Partes ao Comitê, descrevendo as medidas tomadas, os desafios e os avanços na execução das obrigações decorrentes da Convenção. O Comitê examina os relatórios e pode, quando entender necessário, solicitar informações complementares ao Estado Parte, para, ao final do processo, fazer sugestões e recomendações gerais em relação à implementação do tratado.

Dado que a CDPD reconhece de forma expressa a importância de que a sociedade civil, em especial as pessoas com deficiência e suas organizações representativas, participem ativamente do processo de monitoramento, nessa interface entre o Comitê e os Estados Partes há espaço para que a sociedade civil exponha ao órgão de monitoramento a sua perspectiva acerca da implementação dos direitos assegurados.

O primeiro relatório de monitoramento do Brasil foi apresentado em maio de 2012, com manifestações da sociedade civil e do Comitê². Em abril de 2015, organizações de pessoas com deficiência, buscando incidir no processo, submeteram ao Comitê sugestões de novos pontos a serem incluídos na lista de questões que o órgão pretendia fazer ao governo brasileiro³.

A Defensoria Pública da União (DPU) e a Defensoria Pública do Estado de São Paulo (DPE/SP) apresentaram, em julho de 2015, outro relatório sobre a implementação dos artigos 9 (Acessibilidade) e 14 (Liberdade e segurança da pessoa) da CDPD⁴. Em complemento, no mês de agosto de 2015 um grupo de organizações de pessoas com deficiência também levou ao Comitê outro relatório sobre as ações realizadas pelo Estado para implementar a CDPD no país⁵.

Neste último relatório da sociedade civil, o Programa BPC (Benefício de Prestação Continuada) na Escola ganhou destaque como uma **boa prática para tirar crianças e adolescentes com deficiência da invisibilidade**. A partir de dados sobre famílias de baixa renda que recebem o referido benefício, agentes públicos passaram a buscar ativamente as crianças que estavam fora da escola, analisando a situação familiar e provendo meios para o retorno e a frequência na escola.

O relatório ainda veiculou dados interessantes sobre a **inclusão em áreas rurais**, apontando que, das matrículas registradas pelo Ministério da Educação (MEC) no período examinado, 98% ocorreram em ambiente inclusivo. **A mesma porcentagem foi registrada para a educação da população indígena, e o índice de 100% de inclusão foi registrado para estudantes quilombolas.**

Quanto ao ensino superior, o relatório apresentado pela sociedade civil em 2015 apontou que o número de estudantes com deficiência havia aumentado de forma considerável, em especial por conta de **ações afirmativas que os abarcam e do acesso a crédito para pagamento das mensalidades nas universidades particulares**. Contudo, também foi evidenciado que diversas universidades não têm estrutura física acessível nem fornecem materiais de aprendizado ou acomodações razoáveis para os estudantes, que são deixados à própria sorte ou dependem da boa vontade de colegas.

O relatório concluiu que a falta de consciência sobre os direitos das pessoas com deficiência faz com que todo o progresso atingido seja frágil e, em última instância, que os direitos das pessoas com deficiência não sejam garantidos.

ii. as observações conclusivas apresentadas ao governo brasileiro quanto ao direito à educação

Seguindo a cronologia, em agosto de 2015 foi realizada nova sessão do Comitê de Monitoramento da ONU em Genebra, na qual representantes do governo brasileiro e da sociedade civil estiveram presentes para discutir o relatório brasileiro e as ponderações apresentadas pela sociedade civil. Como etapa final desse processo, em setembro de 2015, o Comitê emitiu observações conclusivas sobre o *status* da implementação da Convenção no Brasil, com recomendações voltadas ao governo brasileiro⁶.

No que concerne ao **direito à educação inclusiva**, o Comitê manifestou preocupação sobre a situação de crianças com deficiência que têm matrícula recusada em escolas, sobre a cobrança de taxas adicionais de alunos com deficiência e sobre a falta de acomodação razoável e de ambientes escolares inclusivos no sistema regular de ensino. Recomendou ao governo brasileiro que fortaleça seus esforços, com alocações orçamentárias adequadas para consolidar a verdadeira inclusão no sistema educacional; implemente mecanismo para proibir, monitorar e sancionar discriminação com base na deficiência em sistemas públicos e privados de ensino; e proveja acomodações razoáveis, além de acessibilidade em todas as unidades educacionais. O Comitê ainda demandou que o Brasil submeta os próximos três relatórios periódicos até 1º de setembro de 2022, adicionando informações sobre a implementação das observações conclusivas.

iii. o poder interpretativo-normativo dos comentários gerais no sistema internacional, bem como o conceito do direito à educação inclusiva na visão do comitê de monitoramento da onu

Em novembro de 2016, após o processo de verificação do Brasil retratado acima, o Comitê de Monitoramento da ONU editou o **Comentário Geral nº 4**, que trata do conteúdo normativo do direito à educação inclusiva, expresso no artigo 24 da CDPD⁷. Ao ratificar a Convenção, os Estados aceitam que o órgão de monitoramento desempenhe papel fundamental

na interpretação dos direitos consagrados e no acompanhamento de sua correta implementação.

Os Comentários Gerais do Comitê são interpretações autênticas, legítimas e autorizadas dos direitos humanos individuais ou da natureza jurídica das obrigações de direitos humanos consagradas na Convenção. Pretendem ser “uma extensão e uma explicação dos direitos previstos no tratado, preenchendo os direitos abstratos com um significado detalhado”⁸. Podem elucidar conceitos, orientar sobre como colocar em prática o conteúdo de direitos humanos protegidos e servir de parâmetro para avaliar o progresso dos Estados Partes quanto ao cumprimento de suas obrigações em nível nacional, regional e federal, como uma espécie de “jurisprudência administrativa”⁹. Funcionam, assim, como argumento em ações judiciais ou reclamações, na medida em que o conteúdo deve ser reconhecido pelos Estados Partes como componente das obrigações decorrentes da Convenção.

O Comentário Geral nº 4, ao tratar da educação inclusiva, evidencia que o paradigma da inclusão envolve métodos, abordagens, estruturas e estratégias educativas para superar as barreiras, promovendo uma experiência educacional justa e participativa, em um ambiente que melhor corresponda às necessidades e preferências de todos os estudantes. É o conceito oposto à segregação, configurada ao se realizar a educação de estudantes com deficiência em ambientes separados, projetados ou usados para responder a uma deficiência em particular ou a múltiplas deficiências de modo isolado¹⁰.

Nesse sentido, **para efetivar o artigo 24 da CDPD, a exclusão das pessoas com deficiência do sistema de educação básica deve ser vetada**. Cabe aos Estados Partes adotarem medidas voltadas a modificar ou abolir leis, regulamentações, costumes e práticas que constituam discriminação contra as pessoas com deficiência e que estejam violando o conteúdo normativo do referido artigo 24, a exemplo do Decreto 10.502.

A totalidade da legislação nacional deve estar alinhada com a Convenção, que possui *status* de norma constitucional. O direito à educação deve ser exercido de maneira inclusiva, ou seja, em igualdade de oportunidades entre as pessoas com ou sem deficiência. Para tanto, a CDPD orientou, especificamente, que **o direito à educação inclusiva deve ser concretizado de forma acessível**.

Ao invés de promover a defendida inclusão, o impugnado Decreto 10.502 concretiza um regime de segregação de crianças e adolescentes com deficiência – verdadeiro retrocesso de caráter discriminatório no

campo educacional, incompatível com o dever de realização progressiva do direito à educação para todas as pessoas. Em verdade, a questionada normativa busca regulamentar uma política a partir de sua exceção, e não da sua essência, que é, necessariamente, inclusiva.

Para a Conectas, **garantir o direito à educação para educandos com deficiência requer a oferta em uma perspectiva inclusiva**, ou seja, com a garantia de apoios e recursos, bem como dentro de um sistema regular de ensino inclusivo e sem discriminação, como preceituam a CDPD e tantos outros instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos. Amparar de forma seletiva e apartada, com base na deficiência, é discriminatório, excludente e segregador. Uma escola inclusiva de fato deve acolher, verdadeiramente, a todos.

notas de rodapé

- 1 Para uma perspectiva histórica mais completa, recomenda-se consulta ao Parecer Jurídico “Análise do Decreto nº 10.502/2020 – Instituição da Política Nacional de Educação Especial – Avaliação sobre Retrocessos no Ordenamento Jurídico”, elaborado por Laís de Figueirêdo Lopes e Stella Camlot Reicher. Encomendado pelo Instituto Alana e publicado em outubro de 2020, o material está [disponível aqui](#). Acesso em: 25.9.2021.
- 2 [Relatório inicial do Brasil](#). Acesso em: 25.9.2021.
- 3 [A lista de questões da sociedade civil](#). Acesso em: 25.9.2021.
- 4 [Relatório conjunto das defensorias públicas](#). Acesso em: 25.9.2021.
- 5 [Relatório da sociedade civil brasileira](#). Acesso em: 25.9.2021.
- 6 [Relatório com as observações conclusiva](#). Acesso em: 25.9.2021.
- 7 [Texto integral do Comentário Geral nº 4](#). Acesso em: 25.9.2021.
- 8 LOPES, Laís de Figueirêdo; REICHER, Stella Camlot. **Análise do Decreto nº 10.502/2020 – Instituição da Política Nacional de Educação Especial – Avaliação sobre Retrocessos no Ordenamento Jurídico**. São Paulo: Instituto Alana, 2020, p. 36. [Disponível aqui](#). Acesso em: 25.9.2021.
- 9 Ibidem.
- 10 Ibidem.

gabriel de carvalho sampaio, mestre em Direito das Relações Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), especialista em Ciências Criminais pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul/LFG) e advogado graduado em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. É membro do Grupo de Trabalho do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) sobre Reconhecimento Pessoal e do Conselho Consultivo da Ouvidoria das Polícias de São Paulo e coordenador da equipe de Litígio Estratégico e do Programa de Enfrentamento à Violência Institucional da Conectas Direitos Humanos.

raissa belintani, mestra em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades pela Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), advogada graduada em Direito pela Universidade de São Paulo (FD/USP) e coordenadora do Programa de Fortalecimento do Espaço Democrático da Conectas Direitos Humanos.

**não temos o direito
de categorizar
quem pode e quem
não pode acessar
a educação inclusiva**

[os direitos humanos
não são um dado,
mas um construído.]
hannah arendt

durante o processo de elaboração da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), da Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova York (EUA), do qual participamos enquanto sociedade civil, relembramos uma conversa emblemática com alguns questionamentos sobre a educação inclusiva: “Todos juntos na mesma sala de aula?”; “Como pode ser?”; “Dá certo isso?”; “Há experiências assim?”.

Tais questionamentos eram compreensíveis naquele momento. Muitas pessoas não viveram experiências inclusivas em seus diferentes ciclos de vida. Porém, já nos anos 2000, muitos municípios estavam implementando programas educacionais inclusivos, e essas experiências contribuíram para o fortalecimento do direito à educação inclusiva afirmado na Convenção.

A luta, ali, era para acelerar esse processo e estabelecer as pontes necessárias. Era a inclusão que se buscava como norte na construção do tratado. “Nada sobre nós sem nós” é o lema das pessoas com deficiência, de cuja construção o texto é legado. O Brasil – suas equipes de Direitos Humanos e diversas Organizações da Sociedade Civil – foi um país pro-

tagonista que contribuiu com conhecimentos, políticas e práticas, sendo parte ativa da elaboração da Convenção que atualizou e orienta os direitos das pessoas com deficiência no país e no mundo.

Essa construção está positivada. Foi no próprio tratado que os participantes que o formularam responderam às perguntas feitas sobre a viabilidade do sistema educacional inclusivo. Em perspectiva histórica, pode-se dizer que essa é uma conquista recente. Todavia, o alicerce dessa mudança é justamente a evolução dos direitos. Hoje, os tempos são outros. As sementes plantadas e os frutos que foram gerados no Brasil e no mundo avolumam-se.

Sendo assim, neste momento histórico, o que nos compete é **formular e reiterar as respostas não quanto à viabilidade da educação inclusiva, mas quanto aos recursos necessários para sua efetivação e fortalecimento.**

Façamos um resgate rápido sobre o conceito de pessoa com deficiência. O significado descrito na CDPD e reiterado na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, define a pessoa com deficiência como fruto da equação que envolve a limitação funcional da pessoa, seja de natureza visual, auditiva, física, intelectual, psicossocial ou múltipla, em **interação** com o ambiente onde está inserida. Essa definição, que nos exige pensar a pessoa em contexto, é extremamente relevante, pois a partir dela compreende-se que é o ambiente que podemos mudar, e não a pessoa. Trata-se de um compromisso que deve ser assumido por toda a sociedade.

Aqui reside a diferença do modelo médico para o modelo social de direitos humanos: não se pode olhar para a pessoa com deficiência apenas sob a lógica biomédica com a perspectiva de “cura” ou normalização, mas sim com as lentes dos direitos humanos, que buscam, em primeiro lugar, reconhecer a dignidade da pessoa humana considerando que, **dentro de cada corpo, há uma pessoa com vida pulsante e, consequentemente, direitos correndo no sangue de suas veias, esperando oportunidades para serem exercidos.**

A perspectiva médica anterior já nos custou muito. Citemos um exemplo: consta do Memorial do Holocausto dos Estados Unidos que “a guerra, segundo Adolf Hitler, ‘era o melhor momento para eliminar os doentes incuráveis’”¹. Metaforicamente, seria essa uma guerra em que os “enfermos incuráveis” são os 12% de “impossível convivência”² É juridicamente possível recortar, do universo total de estudantes com deficiência, um percentual com o qual não se pode conviver, como afirmou recentemente o ex-ministro da Educação Milton Ribeiro?

A eliminação também pode ser subjetiva, por meio da segregação da vida em sociedade. No nosso entendimento, negar à pessoa com deficiência a possibilidade de exercer seu direito à educação de forma inclusiva junto às demais pessoas é uma **morte simbólica proposta pelo atual governo** por meio do Decreto Federal nº 10.502/2020.

Para além do princípio ético da dignidade humana, é importante reiterar que o nosso sistema constitucional e o direito internacional dos direitos humanos não nos permitem **categorizar** quem pode e quem não pode exercer direitos. O direito é **de todas** as pessoas com deficiência. Não há espaço subjetivo para transigir.

O artigo 24 da CDPD diz que o sistema educacional **deve ser inclusivo, em todas as modalidades de ensino**. Diz ainda que não se pode discriminar por motivo de deficiência. Essa garantia é a “porta de entrada e permanência” das pessoas com deficiência no sistema educacional para que possam conviver e aprender, em igualdade de oportunidades, com as demais pessoas. Ou, como costumamos dizer no meio educacional, é a **garantia do acesso e da educação de qualidade para todas as pessoas**.

Então o que se deve fazer para garantir esse direito? As políticas públicas de educação inclusiva demandam coordenação federativa, reorganização da estrutura e gestão das secretarias de educação, articulação intersetorial, recursos físicos, humanos e financeiros, oferta de formação inicial e continuada, sensibilização e acolhimento das famílias, estruturação e qualificação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), investimentos nas diferentes dimensões de acessibilidade (arquitetônica, de comunicação e informação, pedagógica, atitudinal), desenvolvimento do ensino bilíngue inclusivo (Libras-Português), monitoramento e avaliação de sua implementação, controle social, entre outros itens fundamentais para seu sucesso e aprimoramento. O governo federal, ao propor a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE) por meio do Decreto 10.502, ignora todos esses elementos e retoma modelos segregadores e excludentes.

Importante também refletir a respeito da alternativa proposta no PNEE: a ampliação da oferta de ensino “especializado” em classes e escolas especiais. O educador Lev Vygotsky, referência fundamental na formação de professores no Brasil e no mundo, já questionava, há mais de um século, o modelo da educação especial. Vejamos um trecho de sua obra a seguir:

[...] ela [a escola especial] cerca seu educando (a criança cega, com surdez ou com deficiência intelectual) em estreito círculo do coletivo escolar, cria um mundo pequeno, separado e isolado, em que tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, toda a atenção se fixa na deficiência corporal e não o incorpora à verdadeira vida. Nossa escola especial, ao invés de tirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente nesta criança hábitos que a levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação. Devido à deficiência não só se paralisa a educação geral da criança, como também sua aprendizagem especial às vezes se reduz a zero.³ (Grifo nosso)

Embora a escola especial tenha sido muito importante na história dos direitos das pessoas com deficiência quando não havia qualquer oferta educativa a esse segmento da população, é imperativo refletir: por que ainda se considera aceitável segregar determinados corpos em razão de algumas características funcionais? Para fazer um paralelo analítico, basta indagar se esse tipo de ação seria justificável ou desejável no caso de estudantes não brancos, por exemplo. Hoje, a CDPD exige que o conhecimento acumulado pelas escolas especializadas contribua para o fortalecimento da educação inclusiva, de maneira complementar – jamais substitutiva.

A escola comum, na rede regular de ensino, é o espaço coletivo capaz de garantir a concretização do direito à educação inclusiva como bem público e comum. É onde acontece o desenvolvimento das crianças, a partir da interação com a diversidade e com o heterogêneo – o que inclui pessoas com e sem deficiência, pretas, periféricas, imigrantes, com diferentes identidades de gênero e diferentes classes sociais. Se a escola não der conta de acolher alguém, é a escola que deve ser repensada, e não a pessoa que está errada em existir. É perverso pensar o contrário.

A Mais Diferenças, organização da sociedade civil fundada em 2005, que atua há 16 anos na defesa e promoção dos direitos das pessoas com deficiência à educação e à cultura em uma perspectiva inclusiva, acumulou relevante experiência na assessoria à formulação e implementação de políticas e programas de educação inclusiva em redes públicas de ensino. A organização está habilitada como *amicus curiae* na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590, junto com a Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Em audiência pública no Supremo Tribunal Federal (STF) realizada em 24 de agosto de 2021, apresentou essas ideias, que aqui complementa e nos autos da ação detalha.

Suas iniciativas trazem resultados e evidências de que as práticas pedagógicas, quando desenvolvidas em uma perspectiva acessível e inclu-

siva, são **aprimoradas, diversificadas, ampliadas e beneficiam todos os estudantes, com e sem deficiência e com diferentes características**. Por acessível e inclusiva, explicita-se a defesa firme de que todos podem estar juntos, sem exceções, e com equiparação de oportunidades.

Os ganhos de aprendizagem são potencializados na convivência em ambientes heterogêneos, diversos e desafiadores. E tais ganhos não se restringem aos alunos – **educadores de escolas inclusivas são mais criativos, têm escuta atenta e sensível e repertórios ampliados**.

Os diferentes recursos de acessibilidade em uma escola inclusiva transformam-se em estratégias didáticas diversificadas, **por meio das quais todos os estudantes têm inúmeras possibilidades de acessar o mesmo conteúdo**. Por exemplo, diante de um livro de literatura que segue os princípios do Desenho Universal, cada estudante poderá acessar seu conteúdo através da narração, tradução e interpretação em Libras, texto escrito em fonte ampliada e com contraste, Braille, descrição de imagens, Leitura Fácil, glossário, objetos táteis, trilha sonora e imagens animadas. Ou seja, o que se disponibiliza para todos são múltiplas formas de ler e acessar a mesma obra.

Portanto, para que as pessoas com deficiência tenham oportunidades de aprendizagem diversificadas e equiparadas, é preciso que os espaços, a comunicação, os materiais, as práticas pedagógicas, as estratégias didáticas e as metodologias utilizadas sejam acessíveis. É necessário inverter a necessidade de adaptação individual posterior com a indução do Desenho Universal na concepção das propostas pedagógicas, a partir dos novos parâmetros legais vigentes. A educação inclusiva requer investimentos planejados, os quais beneficiam a educação como um todo. Se tivéssemos sido inclusivos desde os primórdios, pessoas com deficiência não teriam sido descartadas e alijadas de seus direitos durante tantas gerações.

Uma última contribuição que consideramos importante é lembrar do binômio hospitalidade-hostilidade. Um sistema educacional inclusivo que acolhe as diferenças é uma escola hospitaleira. Um sistema educacional que afasta, segrega ou categoriza é um sistema hostil, que incentiva e normaliza modelos hostis de sociedade. E, pensando em hospitalidade, estamos também tratando de acessibilidade, novo princípio e direito constitucional. Nesse sentido, vale recorrer a um trecho da dissertação de mestrado de uma das autoras deste artigo sobre a CDPD, seu Protocolo Facultativo e a Acessibilidade, que ajuda nesse debate:

Uma questão que decorre da acessibilidade como pressuposto ético é que, além de provê-la de maneira orientada, dentro dos padrões e normas técnicas definidos pela legislação, os espaços acessíveis devem permitir sensação de acolhimento, além do acesso com autonomia, segurança, interação e identidade. Muitas vezes essas relações que são criadas com os lugares dependem das sensações ou emoções que cada ambiente pode despertar numa pessoa. No caso das pessoas com deficiência, a acessibilidade deve ser garantida como ponto de partida mínimo, sendo certo que, quanto mais for concebida possibilitando a existência de prazeres, maior será o grau de afinidade e, conseqüentemente, de dignidade que a pessoa experimentará. Especialmente para as pessoas com deficiência sensorial, que são guiadas pelas sensações que experimentam no meio do caminho, se este não proporcionar interação de forma harmônica com o meio, o trajeto não vai fazer sentido, proporcionando um sentimento de “não-igual”, “não-incluído”, “não-acolhido”.⁴

É essa a resposta às indagações sobre como promover a educação inclusiva: fortalecer as políticas públicas, a gestão democrática, a formação e valorização de profissionais e a oferta de acessibilidade na escola regular, atendendo às singularidades de pessoas com e sem deficiência e garantindo o direito à educação inclusiva, diversificada e acolhedora para todos.

É desafiador. Educar é desafiador. Aprender é desafiador. No entanto, tais desafios são inerentes à educação e compromissos da sociedade.

Para concluir, trazemos o depoimento da mãe de uma aluna com deficiência da rede municipal de Osasco (SP), presente em uma das publicações da *Mais Diferenças*: “O bom de uma criança [sem deficiência] estar numa sala de aula com um aluno com deficiência é o retorno. Essa criança, quando crescer, vai ser um ser humano melhor. Essas crianças que hoje estudam com a minha filha vão ver o mundo diferente. É uma troca. Não é só ela que está ganhando. Essas crianças precisam tê-la aqui também”.

Agradecemos a oportunidade de conviver com pessoas com deficiência, com quem aprendemos diariamente a celebrar a diversidade humana. Que o Estado possa exercer sua função de promover os direitos à igualdade, à não discriminação, à inclusão e à vida em sociedade para todas as crianças e adolescentes com e sem deficiência nas escolas brasileiras.

notas de rodapé

1 Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos. **The murder of the handicapped** (página traduzida para o espanhol). [Disponível aqui](#). Acesso em: 21.9.2021. Tradução livre das autoras.

- 2 [Disponível aqui](#). Acesso em: 21.9.2021.
- 3 VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas - V. Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997. Tradução livre das autoras, com atualização dos termos utilizados à época para se referir às pessoas com deficiência.
- 4 LOPES, Laís Vanessa Carvalho de Figueirêdo. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, seu Protocolo Facultativo e a Acessibilidade**. Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo, 2009. [Disponível em aqui](#). Acesso em: 21.9.2021.

laís de figueirêdo lopes, advogada, doutoranda em Direito Público pela Universidade de Coimbra, mestra em Direitos Humanos pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP) e sócia de Szazi, Bechara, Storto, Reicher e Figueirêdo Lopes Advogados. Integra o Conselho Consultivo da Ouvidoria-Geral da Defensoria Pública do Estado de São Paulo (DPE/SP) e a Coordenação da Frente Jurídica da Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva. Foi conselheira do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade), representando o Conselho Federal da OAB de 2006 a 2011, e ex-assessora especial do ministro da Secretaria-Geral da Presidência da República de 2011 a 2016. Participou do comitê *ad hoc* de elaboração da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) de 2005 a 2006 e do processo de ratificação no Brasil de 2007 a 2009.

carla mauch, fundadora e coordenadora-geral da Mais Diferenças, com mais de 30 anos de experiência em iniciativas que objetivam a inclusão de pessoas com deficiência na educação e na cultura. Pedagoga, mestra em Psicologia da Educação com especialização em Deficiência Mental, Teoria Psicanalítica e Psicopedagogia e pós-graduada no Lato Sensu em Tecnologia Assistiva e Ajudas Técnicas e Acessibilidade para Pessoas com Deficiência. É responsável pela área técnica, realizando a supervisão dos projetos desenvolvidos e integra o Conselho Consultivo da Ouvidoria-Geral da Defensoria Pública do Estado de São Paulo (DPE/SP).

thais martins, bacharela em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade de São Paulo (USP) e mestra em Políticas Públicas pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Possui experiência em análise, assessoria à implementação, monitoramento e avaliação de políticas, programas e projetos. É coordenadora de pesquisa e advocacy da Mais Diferenças.

**educação inclusiva:
mudar a escola
para não deixar
ninguém para trás**

em 25 de agosto de 2009, na publicação do Decreto nº 6.949, que promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e seu Protocolo Facultativo, participamos de alguns debates sobre a necessidade de tal procedimento. Afinal, se em julho do ano anterior, o Decreto Legislativo nº 186 aprovava o mesmo texto da referida Convenção, ratificando esse documento de direitos humanos como parte da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), seria preciso referendar que a CDPD era também uma norma interna brasileira? O tempo encarregou de dizer que sim.

O estabelecimento da CDPD foi, sem dúvida, o coroamento do movimento político das pessoas com deficiência em nosso país e no mundo. Fruto da luta social contra a invisibilidade dessa parcela da população, suas diretrizes apontam para o afastamento do modelo biomédico e para o alinhamento aos pressupostos da perspectiva social e dos direitos humanos. Com sua ratificação, consolidamos ainda mais nosso arcabouço legislativo, cujo objetivo geral é impedir violações de direitos, protegendo e assegurando o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos.

Em que pese que as contravenções e as violações continuem ocorrendo de maneira sistêmica, dada nossa estrutura social capacitista, temos a garantia de que podemos recorrer às diferentes instâncias para denunciar e mudar essa realidade, ampliando cada vez mais a potência de nossa cidadania. Assim, desde 2009, é notório que nenhuma política pública pode contrariar o que está disposto na Convenção. Não é, portanto, exagero afirmar que, desde então, os Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário devem buscar realizar a finalidade do Estado brasileiro, considerando a seguinte definição de pessoa com deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (Art. 2º, Lei Brasileira de Inclusão)

O deslocamento da centralidade da deficiência para a relação não é trivial e possibilita hoje que repensemos a questão da não garantia do direito à educação às pessoas com deficiência a partir da principal barreira que tem impossibilitado tanto o acesso como, em muitos casos, negligenciado o direito de aprendizagem: a barreira atitudinal. Sem entrar em falsas disputas, é sempre importante reafirmar que os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados e que têm como objetivo maior assegurar vida digna para todas as pessoas, sem discriminação e em igualdade de condições. A educação, por sua função social de garantir o desenvolvimento pleno de cada pessoa, é entendida como instrumento potente para a garantia de outros direitos. Nesse caminho, as declarações e tratados de direitos humanos elaborados desde 1948 têm cumprido sua função de influenciar as legislações e políticas públicas dos Estados Parte. Cabe a toda a sociedade não admitir ameaças e retrocessos educacionais.

Hoje, temos clareza de que nossos esforços devem ser direcionados à mudança do sistema educacional para que ele se torne cada vez mais inclusivo, tal qual disposto em nossa legislação, quebrando as barreiras que impedem o acesso de estudantes, com e sem deficiência, ao currículo escolar. E fazer esse movimento só é possível com informação e convivência. Como as barreiras são percebidas na relação, posto que elas ganham formato ao impedirem a participação das pessoas, não é possível conhecê-las fora dessa mesma relação. Além disso, é importante ressaltar que, desde 2008, por meio da Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), o Ministério da Educação já adotava essa concepção. Pode-se dizer que há aproximadamente 12 anos estão sendo realizados investimentos em termos de apoio técnico e/ou aporte financeiro no sentido de qualificar as escolas comuns para que elas trabalhem na perspectiva da inclusão.

Os dados de matrícula dos últimos anos têm sido bem diferentes daqueles de meados dos anos 2000. O último relatório do Censo Escolar, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), aponta que mais de 90% do público-alvo da educação especial que frequenta a escola está matriculado em salas de aula comuns¹. Dados a se comemorar, certamente. Porém, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS)², entre 12% e 15% da população brasileira têm algum tipo de deficiência, e o número de crianças e adolescentes matriculados em nossas escolas ainda não chega a 4%. Há, portanto, muito a se fazer para, no mínimo, equiparar o acesso à escola de crianças e adolescentes com e sem deficiência.

Por outro lado, sabemos que estar matriculado não basta. O direito de aprendizagem, quando é parcialmente implementado, de fato, não é cumprido. Dessa maneira, os investimentos devem ser mantidos e ampliados para que todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos, quaisquer que sejam suas características ou condições, tenham garantido o direito de serem escolarizadas em ambientes inclusivos. Cabe ao Estado se certificar e garantir que os sistemas de apoio necessários estão sendo disponibilizados para que isso ocorra sem discriminação ou exclusão.

Portanto, a pseudoescolha por escolas especiais ou inclusivas traduz-se como uma meta irreal, para usar as palavras do Comentário Geral nº 4 sobre o direito à educação inclusiva elaborado em 2016 pelo Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU). Afinal, se o Estado brasileiro compromete-se com a criação ou manutenção de escolas especiais, ele não conseguirá, simultaneamente, proporcionar recursos no processo inclusivo. Na prática, portanto, os investimentos nas escolas especiais resultam em matrícula obrigatória nessas escolas e militam contra o princípio da inclusão e contra a própria qualidade das políticas públicas brasileiras que devem ser organizadas para efetivar nosso projeto de país. Por tudo isso, sabemos que o desafio não está na adequação de crianças e adolescentes com deficiência, e sim de como todos nós estabelecemos saberes e práticas que possibilitem sair da perspectiva capacitista.

Vale lembrar que o capacitismo baseia-se justamente na deficiência como incapacidade, reduzindo a pessoa com deficiência ao impedimen-

to físico, intelectual, mental ou sensorial. Não se trata, pois, de reforçar uma cultura de tolerância à diferença, em que se permite às pessoas que enquadrados como tais a participação em um espaço específico, previamente estabelecido, especial. Ao contrário. Para sair do assistencialismo e romper com o capacitismo, é urgente e necessária a estruturação de pressupostos de valorização da pluralidade de corpos, sentidos e pensamentos, (re)criando uma escola que respeite o direito à diferença e que mova recursos equitativamente para a garantia do acesso de todos, sem deixar ninguém para trás.

A acessibilidade, colocada como chave, como conceito-ação, traz subsídios para rompermos com a hegemonia da perspectiva biomédica. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), por exemplo, já faz a correspondência entre barreiras e acessibilidade, e não dos diferentes impedimentos físicos, mentais, intelectuais e sensoriais e apoios específicos para cada um deles. Ao focalizar o direito ao acesso e à participação, nossa legislação escapa da centralidade do laudo como definidor da pessoa e fundamenta-se na ideia de funcionalidade, compreendendo a pessoa na frente da deficiência. Com esse deslocamento, ela nos instiga a colocar, em nosso cotidiano, a deficiência como característica humana e potencializa o conceito de interseccionalidade para dar conta da perspectiva social. Afinal, somos múltiplos.

Hoje, no Brasil, nossos esforços estão na consolidação do Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBr)³, que deve ser utilizado pelas diferentes áreas que efetivam os direitos sociais, como saúde, previdência social, trabalho e educação. A regra é a inclusão, e a acessibilidade é obrigação. Assim, sabemos que não há uma linha de chegada para a inclusão, e sim situações desafiadoras presentes as quais temos que conhecer e vivenciar para dar respostas transitórias e aprimoráveis, mas nem por isso menos potentes.

Não se trata apenas de conceitos, e sim de um entrelaçamento entre pensamento, sentimento e ação. A educação inclusiva como um convite à ação está posta na Agenda 2030 e nos seus 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e suas 169 metas. Como os direitos humanos, esses objetivos não podem ser lidos separadamente, pois são indivisíveis. O ODS 4, dedicado à educação, estabelece que nos obrigamos a assegurar para todas as pessoas, sem exceção, uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade ao longo da vida. A Declaração de Incheon reforça a resposta a essa demanda educacional mundial de não deixar ninguém para trás e atenta para o fato de que, na perspectiva da inclusão, a exceção é

parte da regra: todas e todos usam o acesso principal e, no caso da educação, a escola comum.

Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás.

Esse é o caminho escolhido para o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Caminho no qual cada pessoa importa, pois é fonte de inspiração para ampliar repertório e rever leis e atitudes. Dessa forma, a oferta de serviços e de recursos de acessibilidade volta-se à eliminação das barreiras e às mudanças de estrutura e formas de pensar e agir.

Para a inclusão plena, não podemos nos contentar mais com espaços excludentes para ninguém. Os projetos pedagógicos e os currículos devem ser estruturados de maneira a não deixar ninguém para trás. Afinal, educação inclusiva não é sinônimo de educação especial, mas uma forma de vivenciar nossa escola diversa e a riqueza que pode ser colocada a serviço da educação.

No Brasil, a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim como dos demais serviços da educação especial e adaptações razoáveis para garantir aos estudantes com deficiência o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, passa a ser parte da função social da escola e não de um grupo de educadores engajados ou sensíveis. Diferentemente do machismo e do racismo, o capacitismo tem suas raízes no assistencialismo e na benemerência: é por meio do discurso e da prática de superproteção e de cuidado especial que muitas vezes se engendra o preconceito contra as pessoas com deficiência. Por esse motivo, a quebra das barreiras e a disponibilização de apoios específicos não podem mais ser percebidas como mero atendimento a uma demanda individual, mas lidas como indicadores de nossa capacidade de qualificação da educação, tal qual posto em Incheon.

A eliminação das barreiras passa pela desierarquização dos saberes e pela construção de ações intersetoriais horizontalizadas, e não pela reconsideração de um modelo que se pretende total. Ao incentivar o movimento de reflexão colaborativa como instrumento potente e estratégia eficaz para uma atuação que inclui todas e todos no processo, a perspectiva da educação inclusiva revela-se como uma chave para inventarmos

outras possibilidades de encontro, o que significa dar centralidade ao que é produzido em cada escola pelas pessoas que lá convivem.

O movimento de participação plena e pertencimento aposta na consolidação das estratégias pedagógicas e de gestão a partir do que cada equipe conhece e realiza e das relações estabelecidas em cada unidade escolar. O engajamento de educadores e gestores é fundamental para que o direito à educação seja vivenciado no cotidiano de cada uma das nossas crianças, adolescentes e jovens, sem exceção, bem como nos esforços para que eles não precisem justificar sua presença nas salas de aula comuns.

Já sabemos que quanto mais os profissionais da educação especial e da educação comum conseguem potencializar o trabalho colaborativo nas unidades escolares, maior é a possibilidade de êxito na organização de respostas localizadas e intersetoriais a partir de arranjos territoriais. Em cada um deles, estabelecer redes, por meio da participação ativa do conjunto de profissionais das diferentes áreas sociais, sem hierarquizar conhecimento, está na ordem do dia. O combate à pandemia é um exemplo de que respostas isoladas não se mostram eficientes. Ao pararmos de gastar energia reafirmando posições e requeitando falsas dicotomias, teremos ampliadas as oportunidades de tomarmos decisões que tenham como centralidade as pessoas reais que se relacionam umas com as outras. Nesse sentido, é fundamental partir do diálogo entre princípios, dos saberes e práticas locais e das diretrizes de políticas públicas para assegurar os objetivos educacionais.

Para referendar esse caminho, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) lançou, em 2020, o Relatório de Monitoramento Global da Educação⁴, que avalia o progresso em direção ao ODS 4 e suas 10 metas, bem como outras relacionadas à educação na Agenda 2030. O relatório chama a atenção para as pessoas que foram excluídas do direito à educação e para as grandes desigualdades ainda existentes. O documento, motivado pela referência explícita à inclusão na Declaração de Incheon nos lembra que não importa qual argumento possa ser construído em contrário, nós temos o imperativo moral de garantir que todas as crianças, adolescentes e jovens tenham direito à educação de alta qualidade.

Diante dessa constatação, revisitar o que fazemos, por que fazemos, como fazemos e para quem fazemos é o movimento para qualificar a educação, ainda que envolva dúvidas e incertezas. O desafio comum é ampliar as ações que incidem sobre a redução de situações de exclusão social a que estão submetidas crianças, adolescentes, jovens e adultos, contribuindo, assim, para a garantia de seus direitos.

Por entender que a educação inclusiva é uma educação de qualidade para todas as pessoas, há que se investir cotidianamente em mudanças nos diversos contextos escolares, que, não raro, ainda estão imersos em uma cultura na qual o lugar dos estudantes com deficiência não é na escola comum. Se a ideia de uma educação republicana e pública é justamente ter como efeito que ninguém seja considerado cidadão de segunda categoria, a educação não pode servir para reafirmar o contrário.

O Decreto Federal nº 10.502/2020, ao reconceituar “equidade” e “inclusão” de modo que essas palavras alinhem-se ao seu oposto, justifica a exclusão e cria uma falsa ideia de escolha entre a escola comum e a escola que tem como recorte a condição de deficiência. Revestindo-se de um saudosismo nefasto, alinha-se ao que há de mais excludente na sociedade para se aproveitar das fragilidades das famílias e da falta de informação sobre os direitos das crianças e dos adolescentes.

Ao reafirmar a opção da sociedade brasileira expressa na CF/1988 e constituir um sistema educacional inclusivo, estamos nos colocando em movimento para enfrentar as desigualdades e os processos de patologização e judicialização de corpos, mentes e da própria vida.

Nesse caminho, está posta a compreensão de que as escolas especiais consistem em instituições segregadas e segregadoras, que não promovem o direito à convivência, à participação social e à educação. A convivência plural em diferentes espaços sociais representa benefícios para todas as pessoas, pois possibilita a visibilização e a quebra das barreiras, ampliando experiências humanizadoras.

Não há possibilidade de aceitarmos retrocessos em relação ao compromisso inegociável pela defesa da educação escolar como direito humano. O desafio que está posto para nós é, portanto, envidar esforços no sentido de transformar nosso sistema educacional para que ele receba todas e todos, persiga altas expectativas para cada um, iguale oportunidades e diferencie estratégias. Afinal, o que foi feito para excluir não pode incluir. Quem tem seus direitos negados ou negligenciados tem pressa.

notas de rodapé

- 1 Na página 9 das Notas Estatísticas elaboradas pelo Inep, instrumento de divulgação dos destaques relativos às informações coletadas no Censo Escolar da Educação Básica de 2020, está assinalado que, com base nas tabelas M10 e M11 (página 22), o número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão e que o percentual de matrículas de discentes incluídos em classe comum atingiu 93,3%.

- 2 Incluindo as crianças, a OMS, em seu Relatório Mundial sobre a Deficiência de 2011, estima que mais de um bilhão de pessoas, ou cerca de 15% da população mundial, estariam vivendo com alguma deficiência, número superior às estimativas dos anos de 1970, as quais sugeriam uma prevalência global de cerca de 10%. No Brasil, a Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência de 2017 considera que “o dimensionamento da problemática da deficiência no Brasil, tanto em termos qualitativos quanto quantitativos, é muito difícil em razão da inexistência quase total de dados e informações de abrangência nacional, produzidos sistematicamente, que retratem de forma atualizada a realidade do País nesta área” e referencia seu texto na seguinte afirmação: “A OMS estima que cerca de 10% da população de qualquer país em tempo de paz possui algum tipo de deficiência”.
- 3 O instrumento IFBr tem o objetivo de aferir o grau de funcionalidade do indivíduo, sendo sua construção baseada na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial da Saúde, que adota o modelo social da deficiência, considerando o ambiente em que a pessoa está inserida. O objetivo principal é que não sejam criados rótulos que venham a segregar as pessoas com deficiência, que devem ser avaliadas em sua integralidade por uma equipe multiprofissional.
- 4 O Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020 tem como objetivo avaliar o progresso em direção ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 e suas 10 metas, bem como outras relacionadas à Educação na Agenda 2030. Em 2020, o relatório chamou a atenção para todos os excluídos desse direito e para as grandes desigualdades ainda existentes. Seu título, “Inclusão e Educação: todos, sem exceção”, é motivado pela referência explícita à inclusão na Declaração de Incheon, de 2015, e pela convocação feita pelo ODS 4 para garantir uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa – nossa meta global. Ao longo do texto, são identificadas diferentes formas de exclusão, como elas são causadas e o que podemos fazer a respeito. Dessa forma, ele pode ser lido como um chamado à ação que devemos considerar enquanto buscamos abrir caminho para a construção de sociedades mais resilientes e igualitárias no futuro.

liliane garcez, idealizadora e articuladora do Coletivxs. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), psicóloga pelo Instituto de Psicologia da USP e administradora pública pela Escola de Administração da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Especialista contratada para elaboração de relatório sobre o progresso brasileiro em relação ao monitoramento do ODS 4, componente do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020. Autora do livro “Educação inclusiva de bolso” (Editora do Brasil).

**manifestação do
conselho federal
de psicologia sobre
o decreto federal
nº 10.502/2020**

o conselho federal de psicologia (CFP) é autarquia federal de direito público, responsável por: orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício da profissão; zelar pela fiel observância dos princípios da ética e disciplina de classe; servir de órgão consultivo em matéria de Psicologia (CFP, 2005). É o órgão central do Sistema Conselhos, que é composto também por 24 Conselhos Regionais e atualmente conta com 407.745 profissionais ativos¹.

Foi apresentado parecer técnico ao Supremo Tribunal Federal (STF) a fim de solicitar ingresso como *amicus curiae* tanto na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) quanto na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) relativas ao Decreto Federal nº 10.502/2020. Os argumentos aqui expostos sintetizam o teor do documento apresentado ao STF.

sobre posicionamentos e compromissos da psicologia com a educação

As relações com a educação remontam às próprias origens da psicologia. Para recapitular os últimos 15 anos, temos que, em 2008, foi realizado o Ano Temático da Psicologia na Educação e, em 2013, o Conselho Federal publicou as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas na Educação Básica. O Congresso Nacional da Psicologia, realizado em 2019, composto por uma série de etapas de participação e deliberação, contou com 24 mil profissionais. Em seu Caderno de Deliberações, consta a reafirmação do compromisso com a educação inclusiva, ou seja, aquela realizada conjuntamente, em salas e escolas comuns, com a devida garantia de recursos e apoios de acessibilidade, que configuram o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Posto que o Decreto 10.502 aborda a questão da “liberdade de escolha” das famílias, cabe considerar ainda a Nota Técnica nº 6/2019: Orientação às Psicólogas sobre Avaliação da Capacidade Decisional de Pessoas com Deficiência e/ou com Doenças Crônicas, que reitera a centralidade das pessoas com deficiência na tomada de decisões sobre aspectos de suas vidas.

sobre o arcabouço teórico-técnico da psicologia em interface com a educação

Estudos como os de Ferreira (1989) e Anache (1994) demonstram que, na história da educação brasileira, foram acatadas as recomendações de Édouard Claparède, pesquisador suíço, cujo projeto que foi transformado em lei em 1928 já previa que “a organização das classes deve obedecer ao critério de seleção dos alunos por suas aptidões mentais”.

Tal proposta de classes que seriam destinadas a crianças “que não se beneficiam da escola” já foi implantada na educação brasileira por muitas décadas do século 20, como indicam vários trabalhos, entre eles o de Borges (2015), tendo sido avaliada como imprópria e abolida tanto pela educação como pela psicologia.

Após 19 anos de tramitação, foi promulgada a Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. A proposição que sustenta o Decreto

10.502 tem grande impacto sobre a função das equipes multiprofissionais na educação, contrapondo-se à Lei 13.935, uma vez que não mais as posiciona de maneira **a contribuir para a melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem**. Pelo contrário, estimula à validação da exclusão de estudantes público-alvo da educação especial, o que se configura como grande retrocesso.

As equipes multiprofissionais não devem referendar avaliação sobre quem deve frequentar classes comuns. Esse expediente foi adotado ao longo de muitas décadas do século 20, mostrando-se, mais que inócuo, lesivo.

sobre a literatura internacional recolhida

Selecionamos aqui alguns estudos com alto impacto na pesquisa acadêmica:

1. pesquisa conduzida por Hehir, da Harvard Graduate School of Education, realizada em 25 países, sobre convivência entre estudantes com e sem deficiência (INSTITUTO ALANA; ABT ASSOCIATES, 2016);
2. pesquisa de Dessemontet e Bless (2013), na Suíça, sobre o impacto da educação inclusiva junto a 280 crianças que estudavam em classes de 2º ano com colegas com deficiência intelectual e 500 crianças que estudavam em classes de 2º ano sem colegas com qualquer deficiência;
3. investigação de Georgiadi e colaboradores (2012), na Grécia, acerca dos efeitos do tipo de escola sobre as atitudes de crianças sem deficiência perante crianças com deficiência intelectual;
4. revisão sistemática empreendida por Kalambouka e colaboradores (2007), partindo de um universo de 7.613 artigos, sobre o impacto da presença de estudantes com “necessidades educacionais especiais” (*sic*) em escolas regulares nos resultados acadêmicos e sociais de estudantes sem “necessidades educacionais especiais” (*sic*).

Com esses estudos, afirmamos, com segurança, que, ainda que haja instituições segregadas em diferentes países, o conhecimento científico produzido internacionalmente nos últimos 12 anos e que aborda diferentes dimensões dos processos educacionais escolares de pessoas com

deficiência permite-nos concluir que a educação inclusiva, além de não atrapalhar a escolarização de pessoas sem deficiência, é elemento fundamental na construção de padrões de sociabilidade intra e extraescolares menos discriminatórios, mais respeitosos e dignos para todos.

sobre a literatura nacional recolhida

Procedemos à recuperação de artigos publicados no repositório Scientific Electronic Library Online (SciELO), que trabalha apenas com produções altamente qualificadas pelos indexadores científicos. Examinamos 651 artigos brasileiros², cuja análise permite as seguintes conclusões:

- para aqueles que desconhecem o conceito, a educação inclusiva é detalhadamente explorada no Comentário Geral nº 4 do Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU). Essa é a educação inclusiva constante na diretriz para a política pública de educação que se instituiu tão somente a partir de 2008, o que é considerado pelos pesquisadores da área como tempo insuficiente para romper com lógicas seculares de segregação e capacitismo na sociedade, em geral, e na educação, em particular;
- os desafios identificados pelos pesquisadores no que tange à garantia da educação escolar de qualidade para os sujeitos da educação especial, em essência, são os mesmos arrolados em análises sobre a educação em geral, não sendo admissível, ética ou teoricamente, responsabilizar o próprio estudante por sua não fruição do direito à educação;
- observam-se os expressivos avanços no direito ao acesso dos sujeitos da educação especial à educação escolar; são perceptíveis os esforços relativos à formação continuada em serviço de educadores; e constata-se alterações no âmbito da elaboração de currículos e processos avaliativos. Mas a perspectiva da educação inclusiva ainda não se consolidou no país, sendo necessário suporte estatal para sua continuidade e ampliação;
- sobre a educação escolar de pessoas com deficiência no Brasil, os trabalhos recolhidos apontam para a permanência de escolas comuns e especiais, sejam públicas ou privadas, que fazem persistir ambivalências nas diferentes redes de ensino;

- os sistemas de apoio que conformam o AEE não estão consolidados nas redes dos distintos entes federados, trazendo prejuízos para o processo de escolarização no que respeita a definição e efetivação das atribuições de professores especializados, a oferta de diferentes tipos e intensidades de recursos de acessibilidade, a articulação de trabalho entre classe comum e AEE;
- há benefícios para toda a comunidade escolar advindos de processos inclusivos. Diferentemente do que foi dito, a educação inclusiva combate a massificação de práticas escolares e amplia as estratégias comunicacionais, metodológicas e avaliativas ofertadas para toda a turma;
- no plano da convivência, produzem-se relações mais colaborativas e de interdependência entre estudantes, assim como as exigências de formação e exercício profissional de educadores se adensam, não sendo mais possível o trabalho isolado, de caráter instrumental, já que desafios relacionados ao enfrentamento de preconceitos e à promoção de processos de socialização com aprendizagem acadêmica na diversidade se fazem necessários.

A título de síntese, cabe ressaltar que:

- na revisão da literatura não foi encontrada produção acadêmica que comprove cientificamente benefícios acadêmicos e/ou sociais de escolas especiais no Brasil. Pelo contrário, a literatura especializada da área, ainda que teça consistentes críticas à política de 2008, em nenhuma dimensão indica o retorno à escolarização segregada como solução eficaz para o enfrentamento dos problemas pungentes vividos por estudantes da educação especial brasileira;
- também não foi encontrada literatura, seja nas normativas da Psicologia, seja na recolha de produções científicas, que subsidie a proposta de que a convivência escolar apenas entre pessoas que experimentam a mesma condição de deficiência seja vantajosa quanto ao desempenho acadêmico ou à socialização;
- nas normativas, deliberações e orientações do Sistema Conselhos de Psicologia, não foi encontrado subsídio que dê sustentação à proposta de que o trabalho do psicólogo em contextos educacionais escolares deva ser o de avaliação de estudantes, com vistas a aferir se e o quanto eles estão se beneficiando da permanência na escola regular. Outrossim, condutas como

essas são compreendidas pela Psicologia, como ciência e profissão, como ultrapassadas do ponto de vista epistemológico, podendo ser caracterizadas como violadoras de direitos, patologizantes e capacitistas.

Esperamos ter subsidiado o STF na deliberação sobre assunto da mais alta relevância. O CFP sustenta que a Psicologia, como ciência, e as psicólogas, em seu exercício profissional, não podem corroborar retrocessos no campo dos direitos humanos. Desejamos, assim, apoiar a corte na decisão pela garantia dos direitos do público-alvo da educação especial brasileira, mas também de toda a população, posto que somente o acesso ao patrimônio cultural com convivência na pluralidade pode produzir, não qualquer projeto societário, mas aquele sustentado por nossa Carta Magna.

notas de rodapé

- 1 [Informações disponíveis aqui](#). Acesso em: 22.8.2021.
- 2 A análise detalhada compõe o parecer apresentado ao STF.

referências

- ANACHE, Alexandra Ayach. **Educação e deficiência: estudo sobre a educação da pessoa com “deficiência” visual**. Campo Grande: CECITEC/UFMS, 1994.
- BORGES, Adriana Araújo Pereira. As classes especiais e Helena Antipoff: uma contribuição à história da educação especial no Brasil. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 21, n.3, p. 345-362. 2015.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília.1988.
- ____. Lei 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. Brasília, 2019.
- ____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília. 2008.
- ____. **Decreto 10.502/2020. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília. 2020.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de ética profissional do psicólogo**. Brasília, agosto de 2005.
- ____. **Nota Técnica nº 6/2019: Orientação às psicólogas sobre avaliação da capacidade decisio-
nal de pessoas com deficiência e/ou com doenças crônicas**. Brasília: CFP, 2019.
- ____. **Seminário Nacional do Ano Temático da Educação - Psicologia: profissão na construção da educação para todos**. Brasília, 2009.
- ____. **Caderno de Deliberações do 10º Congresso Nacional da Psicologia**. Brasília, 30 de maio a 02 de junho de 2019.

- ____. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. Brasília: CFP, 2013.
- DESSEMONTET, Rachel Sermier; BLESS, Gérard. **The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers**. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38 (1), p. 23-30, march 2013.
- FERREIRA, Júlio Romero. **A construção escolar da deficiência mental**. Piracicaba: Unimep, 1989 (série aberta, 3).
- GEORGIADI, Maria; KALYVA, Efrosina; KOURKOUTAS, Elias. **Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: effect of the type of school**. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25 (6), p. 531-541, 2012.
- INSTITUTO ALANA; ABT ASSOCIATES. **Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência**. São Paulo, 2016.
- KALAMBOUKA, Afroditi; FARRELL, Peter; DYSON, Allan; KAPLAN, Ian. **The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers**. *Educational Research*, 49 (4), p. 365-382, 2007.

biancha angelucci, psicóloga, doutora em Psicologia Social e mestra em Psicologia Escolar. Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e especialista convidada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) para a realização de parecer técnico sobre o Decreto Federal nº 10.502/2020 para solicitação de ingresso da entidade como *amicus curiae* em ADI e ADPF junto ao STF.

monica maria farid rahme, psicóloga, doutora e mestra em Educação. Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e especialista convidada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) para a realização de parecer técnico sobre o Decreto Federal nº 10.502/2020 para solicitação de ingresso da entidade como *amicus curiae* em ADI e ADPF junto ao STF.

alexandra ayach anache, psicóloga, doutora em Psicologia Escolar e mestra em Educação. Professora titular do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e especialista convidada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) para a realização de parecer técnico sobre o Decreto Federal nº 10.502/2020 para solicitação de ingresso da entidade como *amicus curiae* em ADI e ADPF junto ao STF.

**reflexões acerca
da convenção
sobre os direitos
das pessoas
com deficiência
e o decreto federal
nº 10.502/2020**

o presente artigo trata de pontos constitucionais relevantes acerca da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), da Organização das Nações Unidas (ONU) – internalizada ao ordenamento jurídico pátrio com *status* de emenda constitucional desde o Decreto nº 6.949/2009 –, em face do Decreto Federal nº 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, matéria discutida em agosto de 2021 em audiência pública no Supremo Tribunal Federal (STF), da qual tive a oportunidade de participar a convite da organização não governamental Escola de Gente – Comunicação e Inclusão.

Participei *in loco* da conclusão do texto da CDPD, em 2006, dando apoio à delegação brasileira, convidado pelo terceiro setor. De plano, friso que essa Convenção nasceu de um consenso mundial, efetivamente ditada por pessoas com deficiência de todo o mundo, sob o lema “*Nothing about us without us*” (“Nada sobre nós sem nós”). Ou seja, uma ideia constituída por pessoas com deficiência que querem participar das discussões que lhes dizem respeito. Os diplomatas simplesmente referendaram o seu texto, sem qualquer interferência.

O Brasil ratificou a citada Convenção por intermédio do Decreto Legislativo nº 186/2008 (e Ato Presidencial 6.949/2009), que detém *status* de emenda constitucional (o que foi reiterado na ADI nº 5.357 pelo plenário do STF), com fulcro no § 3º do artigo 5º da Constituição Federal de 1988 (CF/1988). O artigo 24 da CDPD, a meu ver, não permite a recepção do artigo 208 da CF/1988, que estabelece que a educação especial deve se dar, preferencialmente, na escola regular. O artigo 208, III, da CF/1988, nesse ponto, foi relevante porque veio num momento em que a preferência pela escola regular para pessoas com deficiência representou um grande avanço. Mas, hoje, esse paradigma da integração da pessoa com deficiência está superado. O artigo 24 da CDPD não oferece opção, porquanto a educação deve ocorrer exclusivamente no sistema geral de educação, submetida ao princípio inclusivo.

Há diferenças entre os modelos integrativo e inclusivo de educação. No integrativo, as pessoas com deficiência poderiam ser integradas à sociedade por esforço próprio, a sociedade não teria como impedir o seu acesso. Já o sistema de inclusão implica que a sociedade se modifique, abraça, acolha e alcance as pessoas com deficiência, trazendo-as para dentro do convívio social como elas são e lhes dando, obviamente, condições e oportunidades de participar com ampla e diversificada oferta de acessibilidade física, atitudinal e comunicacional.

O artigo 1 da CDPD adota o modelo inclusivo quando conceitua que a deficiência é resultante dos impedimentos físicos, mentais, intelectuais e sensoriais, os quais, em combinação com diversas barreiras, podem impedir a participação da pessoa com deficiência na sociedade. Nesse modelo, as barreiras estão na sociedade, e não na pessoa.

Em outras palavras, o referido artigo estabelece que a deficiência é uma questão social, porquanto o exercício efetivo dos direitos por pessoas com limitação física, intelectual, mental ou sensorial somente se operará na medida em que a sociedade remova as barreiras que impeçam a fruição dos direitos humanos por esses cidadãos. O texto revela a dimensão política do conceito de deficiência, ao evidenciar como fator limitador o meio em que a pessoa está inserida, e não a deficiência em si, atributo da condição humana.

É importante lembrar que o modelo médico para a compreensão da deficiência é uma concepção não alinhada ao entendimento atual da pessoa com deficiência como sujeito de direitos. Nele, segundo a Classificação Internacional de Doenças (CID) e o Decreto nº 3.298/1999, a pessoa com deficiência é definida como alguém incapaz de realizar os atos co-

muns da vida. Esse modelo capacitista foi tanto afastado pela CF/1988 quanto pela CDPD.

Já o artigo 2 da CDPD, norma constitucional, repiso, define a discriminação contra a pessoa com deficiência como qualquer diferenciação, exclusão ou restrição que acarrete ou que tenha a finalidade de restringir os direitos das pessoas com deficiência. Além disso, o texto em comento apresenta uma grande inovação no conceito internacional de discriminação, ao estabelecer que a recusa de adaptação razoável do meio também a caracteriza.

O adjetivo “razoável” deve ser entendido no sentido de que a norma determina que toda modificação há de ser adequada e proporcional, ou seja, há de haver ajustes eficazes para a inclusão da pessoa com deficiência. Não é possível que a escola comum não se enquadre ou se adapte, porque a recusa de adaptação é discriminação. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, tipifica-a como crime (art. 88), a evidenciar tratamento severo sobre a questão no ordenamento jurídico brasileiro.

Nesse contexto, um dos principais fatores de superação do modelo capacitista e meramente integrativo da pessoa com deficiência é a educação inclusiva, que assume papel absolutamente relevante. Por isso, a escola comum deve estar aberta para todas as pessoas e, por mais importante que tenha sido o artigo 208, III, *in fine*, da CF/1988 (“preferencialmente na rede regular de ensino”), quando de sua promulgação, o dispositivo em comento não foi recepcionado pelo artigo 24 da CDPD, que impõe a escola inclusiva como modelo único.

A deficiência encontra-se abarcada como princípio constitucional no Brasil e deve ser tida como inerente à diversidade humana, como é o gênero, a orientação sexual e a raça. Não é uma doença, não é uma incapacidade. É impossível e inaceitável, portanto, impedir o convívio entre crianças com e sem deficiência: trata-se de um aprendizado fundamental para que entendam a importância da diversidade.

Se a escola inclusiva se tornar uma realidade concreta no Brasil, não precisaremos mais de ações afirmativas como a Lei de Cotas para pessoas com deficiência no trabalho, porque todas as pessoas aprenderão a lidar com a deficiência enquanto potencial. Da mesma forma, não precisaremos mais manter pessoas surdas isoladas em guetos institucionais, pois a humanidade já superou esse momento. O uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) deve acontecer no modelo da educação geral, sob a meta da inclusão plena, sem retrocessos.

O Decreto 10.502 é, portanto, inconstitucional, porque implica inegável recuo. E o artigo 4 da CDPD estabelece que os Estados Partes, a partir da ratificação, devem revogar toda legislação com ela incompatível, nos seguintes termos:

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. Para tanto, os Estados Partes se comprometem a:

a) Adotar todas as medidas legislativas, administrativas e de qualquer outra natureza, necessárias para a realização dos direitos reconhecidos na presente Convenção;

b) Adotar todas as medidas necessárias, inclusive legislativas, para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes, que constituírem discriminação contra pessoas com deficiência; (grifo meu)

c) Levar em conta, em todos os programas e políticas, a proteção e a promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência;

d) Abster-se de participar em qualquer ato ou prática incompatível com a presente Convenção e assegurar que as autoridades públicas e instituições atuem em conformidade com a presente Convenção;

e) Tomar todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação baseada em deficiência, por parte de qualquer pessoa, organização ou empresa privada;

f) Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento de produtos, serviços, equipamentos e instalações com desenho universal, conforme definidos no Artigo 2 da presente Convenção, que exijam o mínimo possível de adaptação e cujo custo seja o mínimo possível, destinados a atender às necessidades específicas de pessoas com deficiência, a promover sua disponibilidade e seu uso e a promover o desenho universal quando da elaboração de normas e diretrizes;

g) Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento, bem como a disponibilidade e o emprego de novas tecnologias, inclusive as tecnologias da informação e comunicação, ajudas técnicas para a locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, adequados a pessoas com deficiência, dando prioridade a tecnologias de custo acessível;

h) Propiciar informação acessível para as pessoas com deficiência a respeito de ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, incluindo novas tecnologias bem como outras formas de assistência, serviços de apoio e instalações;

i) Promover a capacitação em relação aos direitos reconhecidos pela presente Convenção dos profissionais e equipes que trabalham com pessoas com deficiência, de forma a melhorar a prestação de assistência e serviços garantidos por esses direitos.

2. Em relação aos direitos econômicos, sociais e culturais, cada Estado Parte se compromete a tomar medidas, tanto quanto permitirem os recursos disponíveis e, quando necessário, no âmbito da cooperação internacional, a fim de assegurar progressivamente o pleno exercício desses direitos, sem prejuízo das obrigações contidas na presente Convenção que forem imediatamente aplicáveis de acordo com o direito internacional.

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.

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.

5. As disposições da presente Convenção se aplicam, sem limitação ou exceção, a todas as unidades constitutivas dos Estados federativos.

Quero deixar claro que fui o primeiro membro cego do Ministério Público (MP) e da Magistratura brasileira. Isso se deve à opção firme da minha mãe, que tinha concluído apenas o antigo ginásio, porém acreditava na educação em ambientes de ensino comuns. Fui impedido de estudar em algumas escolas comuns, até ser bem recebido pelo Instituto Educacional João XXIII, em Porto Alegre (RS), e pelo Colégio Joana D'Arc, em São Paulo (SP), que me deram a oportunidade de acreditar

que é plausível superar o que parece impossível. Era improvável, no momento em que cursei faculdade, um menino cego ser juiz ou membro do MP. Hoje não é mais. O parâmetro da possibilidade, com todo respeito a quem pensa diferentemente, é mutável. E deve ser assim.

Como dizia Eduardo Galeano, a utopia é, simplesmente, o sol que está no horizonte e nos estimula a caminhar para frente. O que era utopia ontem não é mais hoje e não será mais amanhã. Temos que trabalhar, firmemente, pela escola inclusiva, e acreditar na inclusão como modelo inflexível.

Finalmente, gostaria de aqui lembrar do Tema 822 da Suprema Corte, do qual não tive a oportunidade de tratar quando de minha participação na audiência pública em tela, dada a limitação temporal que procurei respeitar. Penso, porém, que este texto me abre essa oportunidade. É que, sobre a adoção do modelo educacional denominado *homeschooling*, em que as famílias poderiam educar seus filhos em casa, por meio de preceptores remunerados, o STF deliberou, então, que não haveria permissão legal para tanto e que a educação deveria se dar no modelo solidário, entre a família e o Estado. Interpreto que essa orientação remete à participação obrigatória das crianças nas escolas, primeiro espaço de interação social e política dos educandos. Essa decisão aplica-se a todas as crianças e suas famílias, inclusive aquelas que têm filhos com deficiência.

ricardo tadeu marques da fonseca, desembargador do Tribunal Regional do Trabalho do Paraná e professor de Direito e Processo do Trabalho. Foi advogado e procurador regional do Ministério Público do Trabalho. É especialista e mestre em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho pela Universidade de São Paulo (USP) e doutor em Direito das Relações Sociais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

**acesso à educação
e a inconstitucionalidade
do decreto federal
nº 10.502/2020**

como sabemos, “Nada sobre nós sem nós” é o lema internacional do movimento das pessoas com deficiência consagrado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), da Organização das Nações Unidas (ONU). No mesmo sentido, o Comentário Geral n° 7 do Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência garante a efetiva participação das pessoas com deficiência previamente à aprovação de normas ou adoção de políticas ou quaisquer outras medidas objetivando a efetivação dos seus direitos (art. 4.3 e Comentário n° 7 do Comitê¹).

Pluralidade e igualdade são duas faces da mesma moeda. O respeito à pluralidade não prescinde do respeito ao princípio da igualdade. Na atual quadra histórica, uma leitura focada tão somente em seu aspecto formal não satisfaz a abordagem holística que exige o referido princípio. Assim, a igualdade não se esgota com a previsão normativa de acesso igualitário a bens jurídicos, mas engloba também a adoção e implementação de medidas que efetivamente possibilitem tal acesso e sua efetivação concreta.

A inclusão das pessoas com deficiência já não é mais somente uma proposta programática, uma filosofia, vetor moral ou projeto pessoal de

vida, mas, principalmente, que decorre dos compromissos de nossa Constituição com a cidadania, a dignidade da pessoa humana, o pluralismo e a prevalência dos direitos humanos e também de obrigação assumida pelo Brasil perante a comunidade internacional de países – e, portanto, de literal normatividade da garantia dos princípios da igualdade, da não discriminação e da educação inclusiva – advinda, em especial, dos seguintes documentos internacionais: Declaração de Salamanca, aprovada na Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994; Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, de 1999; Convenção Internacional da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), ratificada, juntamente com seu Protocolo Facultativo, em 2008, na forma do § 3º, artigo 5º da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), portanto, com *status* de norma constitucional.

Importante enfatizar também que a máxima “Educação de Qualidade” é um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4) a serem cumpridos até 2030. Segundo a ONU, alcançar a educação de qualidade e inclusiva para todas e todos reafirma a crença de que a educação é a mais poderosa ferramenta para o desenvolvimento humano².

Em termos práticos, todos esses instrumentos internacionais traduzem-se em importantes medidas para a modificação do cenário de exclusão e violação dos direitos das pessoas com deficiência, exigindo do Estado – leia-se, dos poderes públicos e da sociedade – atitudes e medidas concretas para a implementação de seu texto, e não menos importante, inclusive para modificar ou revogar normas, costumes e práticas vigentes que constituírem discriminação contra pessoas com deficiência.

Não é por outro motivo, aliás, a partir da CDPD e a mudança paradigmática desde então advinda do modelo médico para o biopsicossocial ou de direitos humanos de definição da deficiência, que a ênfase não está mais nos impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, mas nas diversas barreiras ambientais, de comunicação, informação, e, principalmente, atitudinais, como o preconceito, a discriminação e o capacitismo, que devem ser eliminados pelo Estado e pela sociedade para a garantia da participação plena e efetiva das pessoas com deficiência em igualdade de condições com as demais pessoas.

Assim, eventual limitação funcional ou mesmo a perda de estrutura do corpo pelo indivíduo não devem ser presumidas como impossibilidade de inclusão, como, de fato, ocorre com o Decreto Federal nº 10.502/2020, pois deixam de ser obstáculos quando são assegurados às

pessoas com deficiência os apoios, as políticas públicas e os recursos de acessibilidade necessários ao acesso à efetivação dos seus direitos, inclusive à educação.

As normas da CDPD devem orientar não só a revisão e a formulação de leis, como também os atos da Administração Pública e as decisões do próprio Poder Judiciário. Nesse sentido, a discricionariedade do poder público em suas decisões tem limite expresso e determinado: o texto da Convenção.

O Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é um órgão da ONU responsável por velar pelo cumprimento das obrigações que os Estados Partes assumiram ao ratificarem a CDPD. De acordo com o Comentário Geral nº 4 do referido Comitê, a criação de uma educação especial, destinada exclusivamente às pessoas com deficiência e separada das outras pessoas, configura situação de segregação e discriminação³.

E, de modo concreto, para viabilizar a educação inclusiva, o Comitê reitera, em suas recomendações, a obrigação dos países na remoção das barreiras atitudinais e ambientais, como a oferta de educação inclusiva bilíngue para surdos, por exemplo, devendo-se assegurar às pessoas surdas e surdocegas a oportunidade de aprender a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a implementação de medidas para reconhecer e promover a identidade linguística, mas sem prejuízo da alteridade – acrescentamos – em espaços que maximizem o desenvolvimento pessoal, acadêmico e social dentro e fora dos ambientes escolares formais.

O Comitê enfatiza que, para que tais ambientes inclusivos ocorram, os Estados Partes devem fornecer o apoio necessário, inclusive por meio de recursos, tecnologia assistiva e fornecimento de orientação e habilidades de mobilidade.

Ainda em 2015, em suas Observações Finais sobre o relatório inicial apresentado pelo Brasil, o Comitê já manifestava preocupação com a falta de ambientes escolares acessíveis e acomodação razoável (ou seja, ajustes necessários e adequados) no sistema de ensino regular, recomendando a implementação de mecanismos para proibir e monitorar a discriminação com base na deficiência nos sistemas de ensino público e privado, bem assim que o país intensifique seus esforços com alocações adequadas de recursos para consolidar um sistema educacional inclusivo de qualidade⁴.

Reforçando a demonstração de que o indigitado Decreto 10.502 é absolutamente incompatível com a ordem constitucional vigente, rememore-se a decisão desse próprio Supremo Tribunal Federal (STF) na Ação

Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 5.357, quando proibiu a recusa da matrícula de crianças com deficiência ou a cobrança de taxas extras, em harmonia com a CDPD e as recomendações do seu Comitê, enfatizando que “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”.

Embora nominada como “equitativa” e “inclusiva”, o modelo de educação especial proposto no Decreto 10.502 não está assentado na perspectiva da educação inclusiva. Ao invés de buscar a maior implementação e aprimoramento da política educacional que, desde 2008, estados e municípios brasileiros têm o desafio de assegurar, e até mesmo, se necessário, judicializar a sua execução, pretende-se, *tout court*, em sentido contrário, simplesmente o seu desmantelamento, presumindo a incapacidade e discriminando estudantes pela sua deficiência.

A solução para o caso concreto dos autos não está, portanto, na dispensa de nossas autoridades de suas responsabilidades. Eventual negligência ou omissão não autoriza a criação de escolas ou salas especiais, diante da alegada dificuldade de inclusão no ensino regular de estudantes com deficiência.

Em resposta ao descumprimento da política educacional de 2008, deve-se cobrar mais, e não menos, de nossas autoridades a adoção de medidas concretas para a efetivação do direito à educação sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, nos termos preconizados na própria CDPD, ou seja, um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, de aprendizado ao longo da vida (art. 24) – e o texto da Convenção não para aqui –, não podendo a pessoa ser excluída do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência (art. 24, 2, “a”), sendo-lhe asseguradas as adaptações razoáveis necessárias a cada caso (art. 24, 2, “c”), bem como as medidas de apoio individualizadas e efetivas de acordo com a meta de inclusão plena (art. 24, 2, “e”).

O Comitê, nas Observações Finais sobre o relatório encaminhado pela Bélgica, em 2014, manifestou preocupação com o fato de que alunos com deficiência são encaminhados para escolas especializadas e forçados a frequentá-las devido à falta de acomodação razoável no sistema de ensino regular, recomendando, assim, àquele país, que implemente estratégia coerente de educação inclusiva para crianças com deficiência no sistema regular e que aloque recursos financeiros, materiais e humanos suficientes para isso, incluindo formação de professores no uso de Braille e Libras⁵.

O Comitê também recomendou à Dinamarca, em 2014, que alterasse sua legislação para garantir a inclusão de todas as crianças com deficiência no sistema de educação geral, inclusive por meio de apoio e ajustes adequados para facilitar uma educação eficaz, em particular o treinamento necessário para professores e outros funcionários do sistema escolar fornecerem educação de qualidade⁶.

No mesmo sentido, o Comitê externou preocupação com o fato de prevalecer em Portugal, Panamá, Equador e Chile educação especial e segregada. Recomendou, entre outros itens, apoio personalizado desde a educação infantil ao nível superior, bem como a elaboração de um plano de ação – com recursos, prazos e objetivos específicos suficientes –, visando monitorar a implementação de leis, decretos e regulamentos para melhorar a qualidade da educação inclusiva nas salas de aula, recursos de apoio e treinamento de professores, a implementação de campanhas abrangentes de conscientização e a promoção de uma cultura da diversidade⁷.

Por milênios, o Direito e nossas instituições normalizaram o preconceito, a discriminação e a segregação. No Brasil, por exemplo, valeram, até muito recentemente, a incapacidade civil absoluta das pessoas com deficiência ou até mesmo a sua invalidez para os atos da vida pública e política, especialmente a exclusão do ambiente escolar. Só pelo mesmo Direito e pelas nossas instituições, portanto, como nos convoca a CDPD, será possível romper essa histórica exclusão e, da mesma forma, naturalizar, agora, a inclusão, a plena participação na sociedade e a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, inclusive à educação inclusiva, na escola e salas de aula regulares.

Enquanto apoio ou serviço, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode ser oferecido na sala de recursos ou no contraturno escolar, por exemplo, ou, eventualmente, como defendem alguns, até em outro ambiente que não a escola onde o aluno está matriculado.

Mas a educação especial na perspectiva da educação inclusiva somente pode ser oferecida – deve ser oferecida, na verdade –, obrigatoriamente, nas classes comuns da rede regular de ensino, como, aliás, desde 2008, consagram as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI): “as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela”⁸.

Não se pode admitir, em nenhuma hipótese, nem mesmo de forma excepcional, que a pessoa com deficiência tenha acesso apenas à escola especial. Isso esvaziaria de todo o sentido e razão de ser da educação inclusiva, não espelharia a pluralidade e a diversidade de nossa sociedade, tampouco prepararia o indivíduo para a vida em comunidade, além de contrariar todas as obrigações assumidas pelo Brasil enquanto signatário dos tratados internacionais já mencionados e violar os dispositivos constitucionais também anteriormente citados.

Por todo o exposto, considerando a educação inclusiva como o único modelo convencional e constitucionalmente permitido, voltado, na prática, à materialização dos direitos à autonomia, à igualdade e à não discriminação das pessoas com deficiência, verifica-se que, de fato, o que ainda atrapalha na efetivação dos direitos das pessoas com deficiência é a postura das autoridades públicas e a deliberada omissão na adoção de políticas públicas adequadas, na ausência de priorização do orçamento e na desvalorização do serviço público, dos professores e demais agentes escolares.

Ou seja, é preciso remover as barreiras físicas, ambientais e de comunicação que impedem ou restringem o exercício dos direitos pelas pessoas com deficiência em condições de igualdade com as demais pessoas e, mais urgentemente, especialmente as barreiras atitudinais, o preconceito, a discriminação e o capacitismo de quem, no caso mais específico da educação, ainda não se deu conta de que, com a alteridade, a diversidade e a pluralidade, absolutamente todos ganham no ambiente escolar.

notas de rodapé

- 1 [Comentário Geral nº 7 do Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência](#). Acesso em: 23.8.2021.
- 2 [ODS 4](#). Acesso em: 23.8.2021.
- 3 [Comentário Geral nº 4 do Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência](#). Acesso em: 23.8.2021.
- 4 [O inteiro teor das Observações Finais](#). Acesso em: 23.8.2021.
- 5 [O inteiro teor das Observações Finais](#). Acesso em: 23.8.2021.
- 6 [O inteiro teor das Observações Finais](#). Acesso em: 23.8.2021.
- 7 Os inteiros teores das Observações Finais estão disponíveis respectivamente nas fontes: [1](#), [2](#), [3](#) e [4](#). Acesso em: 23.8.2021.
- 8 [Documento](#). Acesso em: 23.8.2021.

joelson dias, mestre em Direito pela Universidade de Harvard, ex-ministro substituto do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), advogado e sócio do escritório Barbosa e Dias Advogados Associados (Brasília-DF) e vice-presidente da Comissão Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CFOAB) e membro fundador da Academia Brasileira de Direito Eleitoral e Político (Abradep). Foi procurador da Fazenda Nacional e servidor concursado do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) e da Câmara Legislativa do DF, representou o CFOAB no Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), no Comitê Nacional de Prevenção e Combate à Tortura e no Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade), órgãos vinculados à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Foi assistente da Promotoria no Tribunal Penal Internacional para a ex-Iugoslávia, em Haia, na Holanda, e atuou como consultor na Missão Civil Internacional da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização dos Estados Americanos (OEA) no Haiti.

ana luísa junqueira, doutoranda pela Universidade de Coimbra, mestra em Direitos Humanos pela Universidade do Minho (ambas em Portugal) e advogada e consultora em temas de direitos humanos do escritório Barbosa e Dias Advogados Associados (Brasília-DF).

**a judicialização
do direito à educação
das pessoas com
deficiência como
expressão da eficácia
progressiva do
artigo 24 da cdpd**

introdução

a **convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência** (CDPD), que foi incorporada pelo Brasil com *status* de emenda constitucional, reconhece, em seu artigo 24, o direito à educação da pessoa com deficiência e assegura o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

No parágrafo 2º do artigo 24, a CDPD dispõe que devem ser garantidas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais e que as pessoas com deficiência devem receber o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, a fim de facilitar sua efetiva educação. Dispõe, ainda, que devem ser garantidas medidas de apoio individualizadas e efetivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta da inclusão plena.

Além disso, conforme o artigo 4º, § 2º, os Estados Partes devem, em relação aos direitos sociais, tomar medidas, tanto quanto permitirem os recursos disponíveis, até mesmo com apoio internacional, a fim de assegurar progressivamente o pleno exercício desses direitos.

Nesse sentido, o Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), em seu Comentário Geral

nº 4, que trata especificamente do direito à educação da pessoa com deficiência, afirma que a eficácia progressiva prevista no artigo 4º significa que os Estados Partes têm a obrigação concreta e permanente de proceder da maneira mais rápida e eficiente possível para alcançar a plena aplicação do artigo 24 da CDPD.

Assim, esta publicação tem como objetivo analisar, a partir de dados do Censo Escolar e da judicialização do direito à educação da pessoa com deficiência, se o Brasil vem garantindo a eficácia progressiva do artigo 24 da CDPD.

método

Para análise dos dados do Censo Escolar, foi realizada uma consulta ao site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), onde foram acessados os resumos técnicos de 2020 do Brasil e do estado de São Paulo. Foram, então, extraídos dados sobre a quantidade de alunos do público-alvo da educação especial incluídos nas salas comuns, bem como aqueles que tinham ou não Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em relação à judicialização do direito à educação, foram analisados resultados obtidos em três pesquisas da subscritora deste artigo, que estudam o perfil dessa judicialização a partir de consulta ao site do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJSP). As pesquisas abrangem três períodos distintos: o primeiro, antes da entrada em vigor da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (TIBYRIÇÁ, 2017); o segundo, posterior à entrada da LBI (TIBYRIÇÁ e D'ANTINO, 2018); e o terceiro, mais recente (TIBYRIÇÁ, 2021, no prelo).

resultados

Conforme dados do Censo Escolar disponibilizados pelo Inep (BRASIL, 2020), tem sido observado um aumento crescente das matrículas de alunos com deficiência nas classes comuns das escolas ao longo dos anos.

Em 2020, mesmo sendo um ano atípico por conta da pandemia de covid-19, houve aumento das matrículas de alunos com deficiência. No Brasil, 93,3% dos alunos de 4 a 17 anos do público-alvo da educação especial, que abrange principalmente alunos com deficiência, estão incluí-

dos em classes comuns. Assim, menos de 7% dos alunos estão em classes especiais. No estado de São Paulo, os números são um pouco menores, mas não muito diferentes dos dados do país: 90,8% em classes comuns e apenas 9,2% em classes especiais.

Já no que se refere ao acesso ao AEE, mais da metade (55,8%) dos alunos incluídos em salas comuns no Brasil não têm acesso ao AEE, e, no estado de São Paulo, 57,8% não têm esse acesso.

Quanto à judicialização do direito à educação da pessoa com deficiência, a primeira pesquisa abrange o período anterior à entrada em vigor da LBI (31/1/2005 a 8/1/2016), tendo retornado 350 acórdãos, que foram filtrados para excluir aqueles que não se referiam à educação. Após a filtragem, apenas 34 acórdãos relacionavam-se diretamente ao atendimento educacional das pessoas com deficiência, sendo que, destes, 15 tratavam diretamente de questões da educação de pessoas com deficiência intelectual, deficiência mental ou transtorno do espectro autista, que era o objeto daquela pesquisa. Destes 15 acórdãos, 9 referiam-se a pedidos de matrícula em escolas especiais, e apenas 6 eram sobre a garantia de apoios para inclusão nas escolas comuns (TIBYRIÇÁ, 2017). Assim, os pedidos de vagas em escolas especiais representavam, antes da LBI, cerca de 60% das demandas de atendimento educacional.

A segunda pesquisa abrangeu período após a LBI (2/1/2016 a 31/7/2018), tendo retornado 189 acórdãos, que também foram filtrados para excluir os que não se referiam ao AEE, objeto da pesquisa naquela oportunidade. Destes 189 acórdãos, 21 eram sobre serviços de apoio como professor auxiliar, acompanhante, adaptações e material específico, e 18 referiam-se a pedidos de matrículas em escolas especiais (TIBYRIÇÁ e D'ANTINO, 2018). Assim, há uma mudança no cenário anterior e os pedidos de serviços de apoio já são maioria (mais de 55%), começando a superar os pedidos de vagas em escolas especiais.

Após 2018, quando foi realizada a terceira pesquisa, verificou-se um aumento considerável de acórdãos, majoritariamente sobre pedidos de medidas de apoio. Para o ano de 2019, foram localizados 275 acórdãos referentes à demanda da educação da pessoa com deficiência, sendo que 90% dos pedidos dessas ações referiam-se à disponibilização de apoios nas escolas comuns, notadamente, professor auxiliar, profissionais de apoio ou cuidador ou acompanhante especializado. Houve, em número bem menor (no caso 10%), pedidos de matrícula em escola especializada (TIBYRIÇÁ, 2021, no prelo).

discussão

Os dados do Censo Escolar indicam que, de fato, o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas escolas comuns está ocorrendo e estamos garantindo a eficácia do artigo 24 da Convenção, ampliando o acesso ao sistema inclusivo para esses alunos e reduzindo o sistema segregado.

Por outro lado, é inegável que essa explosão na judicialização, que em 2019 chegou a 275 acórdãos em um período de um ano, mais de um por dia útil, indica que há conflitos entre famílias e escolas, que chegam à Defensoria Pública e ao Judiciário. As famílias, em geral, reclamam que os alunos com deficiência, a despeito de incluídos, não são envolvidos nas atividades de sala de aula e necessitam de medidas de apoio que não estão sendo oferecidas para que possam participar em igualdade de condições com os demais alunos.

Os conflitos centram-se especialmente na disponibilização de profissionais de apoio, o que a Lei nº 12.764/2012 assegura como o acompanhante especializado e a LBI como o profissional de apoio escolar. Porém, essas profissões não foram regulamentadas por lei até o momento, e ela também não detalha de forma clara as atividades que esses profissionais podem exercer nem a forma de comprovação da necessidade, tampouco esclarece se o profissional é exclusivo para o aluno. Tudo isso leva a vários conflitos entre escolas e famílias de alunos com deficiência, o que fica claro uma vez que a judicialização atualmente se concentra na discussão sobre a disponibilização de tais profissionais.

As medidas de apoio são importantes para a eliminação das barreiras de comunicação, informação, tecnológicas, arquitetônicas, urbanísticas e de transporte e para garantir o aprendizado na escola.

Outro ponto que merece destaque é que a nossa legislação e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) preveem como principal apoio o AEE, prestado nas salas de recursos multifuncionais no contraturno escolar. Ocorre que, a despeito de termos mais de 90% de alunos com deficiência incluídos em classes comuns, menos da metade têm acesso ao AEE. Além disso, esse apoio não atende à total singularidade de cada aluno.

Ressalte-se, ainda, que há outros instrumentos e abordagens indicados nas pesquisas científicas na área da educação que podem contribuir com a efetivação da inclusão, como a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) (TANNÚS-VALADÃO e MENDES, 2018), a adoção de um desenho universal de aprendizagem (ZERNATO e MENDES,

2018), a prática do ensino colaborativo (VILARONGA e MENDES, 2014) e a disponibilização de tecnologias assistivas, que nem sequer chegam a ser analisadas quando da judicialização.

O próprio Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU afirma que há necessidade de se oferecer um plano educacional individualizado que possa determinar as adaptações razoáveis e o apoio concreto para cada aluno. Podem ser proporcionados, ainda, materiais didáticos específicos em formatos alternativos e acessíveis, modos e meios de comunicação, ajuda para a comunicação e tecnologias, bem como um assistente de apoio escolar, que pode ser compartilhado com vários alunos ou ser exclusivo.

considerações finais

Assim, ainda que fosse necessário o aprimoramento da PNEEPEI para buscar solucionar as dificuldades de inclusão que se identificam com a judicialização e para atualizá-la com os novos resultados de pesquisas científicas, as mudanças não poderiam ter ocorrido da forma como ocorreram, com a publicação do Decreto Federal nº 10.502/2020, sem participação social efetiva.

Além disso, o Decreto 10.502 vai na contramão da CDPD e das obrigações que devem ser cumpridas pelo Brasil. Em vez de seguir buscando a eficácia progressiva do artigo 24, que vem fortalecendo o sistema inclusivo, o ato normativo reafirma a coexistência de um sistema segregado e inclusivo, incluindo ambos em sua diretriz, e prevê, inclusive, o financiamento dos dois sistemas (art. 14), deixando de alocar recursos orçamentários especialmente para o desenvolvimento da educação inclusiva, o que significa retroceder décadas de significativos avanços para a garantia do direito à educação de alunos com deficiência.

Dessa forma, a análise da judicialização permite compreender as dificuldades que as famílias e os alunos com deficiência têm enfrentado e a importância de aprimoramento, com a possibilidade de incorporação de resultados atuais de pesquisas científicas da área da educação especial na política nacional, que podem contribuir para o aprimoramento da inclusão. Isso para, de fato, garantir um sistema educacional inclusivo de qualidade, permitindo acesso, permanência e aprendizado dos alunos com deficiência e sua participação em igualdade de condições com os demais alunos, visando atingir a meta de inclusão plena, como dispõe a CDPD.

referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível aqui. Acesso em: 20.8.2021.
- _____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível aqui. Acesso em: 20.8.2021.
- _____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível aqui. Acesso em: 20.8.2021.
- _____. Lei nº 12.764, de 28 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível aqui. Acesso em: 20.8.2021.
- _____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível aqui. Acesso em: 20.8.2021.
- _____. Decreto nº 10.502/2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Disponível aqui. Acesso em: 20.8.2021.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Estado de São Paulo – Censo da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível aqui. Acesso em: 20.8.2021.
- TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. Disponível aqui. Acesso em: 11.2.2022.
- TIBYRIÇÁ, Renata Flores. Direito à educação das pessoas com deficiência intelectual e transtorno do espectro de autismo: uma análise a partir das decisões do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. In: CAIADO, Katia Regina; BAPTISTA, Cláudio Roberto de; JESUS, Denise Meyrelles (Orgs.). **Deficiência mental e deficiência intelectual em debate**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 327-346.
- _____. e D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. O conceito de atendimento educacional especializado na jurisprudência paulista após a Lei Brasileira de Inclusão. In: **ANAIS DO 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 2018, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas: Galoá, 2018. Disponível aqui. Acesso em: 20.8.2021.
- _____. A judicialização do direito à educação da pessoa com deficiência à luz da jurisprudência do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. In: PINHEIRO, Luis Renato Braga Arêas; CARVALHO, Estevão Machado de Assis; MILAGRES, Fernanda Cristiane Fernandes. **A educação da pessoa com deficiência no direito brasileiro**. Belo Horizonte: Artesã Editora, 2021 [no prelo].
- VILARONGA, Carla; MENDES, Enicéia. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95 n. 239, p. 139-151, 2014. Disponível aqui. Acesso em: 11.2.2022.
- ZERNATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, abr./jun. 2018. Disponível aqui. Acesso em: 11.2.2022.

renata flores tibyriçá, defensora pública do Estado de São Paulo. Doutora e mestra em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e pós-doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

**educação inclusiva:
ressignificações
necessárias à luz
da convenção sobre
os direitos das
pessoas com
deficiência**

em 21 de dezembro de 2020, o plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) confirmou, por maioria, a decisão liminar do relator da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590, ministro Dias Toffoli, no sentido de suspender a eficácia do Decreto Federal nº 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE). O relator concedeu a medida cautelar requerida por compreender que esse Decreto poderia “fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão” dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino e por entender que a proximidade do início de um novo período letivo poderia “acarretar a matrícula de educandos em estabelecimentos que não integram a rede de ensino regular, em contrariedade à lógica do ensino inclusivo” (BRASIL, 2020b).

Não obstante tal conclusão, constam da decisão do ministro Dias Toffoli, referendada pelo STF, fundamentos que certamente fragilizarão, ao contrário do que pretendeu o relator, o “imperativo da inclusão” educacional dos estudantes referidos, “que não se beneficiam, em seu

desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos” (BRASIL, 2020b). Dentre tais fundamentos – constantes da decisão monocrática –, destacamos o de que “a própria Constituição ressalva que a inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino se dará ‘preferencialmente’” (BRASIL, 2020b) e o de que essa ressalva consta também da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual, todavia, expressa, no entender do relator, “a excepcionalidade da medida de exclusão, estabelecendo como primeira hipótese a matrícula de todos os alunos no sistema geral” (BRASIL, 2020b). Há, ainda, a menção à orientação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, no sentido de que “o encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções (...)” (BRASIL, 2020b).

No voto apresentado por ocasião do referendo dessa decisão – proferida na medida cautelar na ADI 6.590 –, o relator reportou-se novamente à Declaração de Salamanca, destacando ter sido consignado nela “o princípio de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter (...)” (BRASIL, 2021).

Essas afirmações encerram, em síntese, a compreensão de que a educação inclusiva não é obrigatória, comportando exceções. Tal entendimento desafia-nos a tecer algumas considerações a fim de contribuir para o debate empreendido na ADI 6.590, tão importante para o futuro da educação no Brasil.

educação inclusiva como perspectiva da educação escolar

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008 – norteadas essencialmente pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), que consagra o modelo social de deficiência e a inclusão escolar como direito humano –, estipulou a natureza transversal e complementar/suplementar da educação especial, estabelecendo a educação inclusiva como uma perspectiva da educação escolar. Também definiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um dos serviços da educação especial, des-

tinado a eliminar as barreiras que impedem a escolarização de todos os estudantes no ensino regular.

Não obstante as relevantes ressignificações promovidas pela PNEE-PEI, de 2008, o Poder Executivo instituiu a PNEE, em 2020, prevendo, com base no artigo 208, III, da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e em preceitos da LDB, a possibilidade de escolarização de estudantes com deficiência em classes ou instituições especializadas, uma vez que “as leis brasileiras determinam que os sistemas educacionais devem oferecer, preferencialmente, escolas inclusivas, mas, não exclusivamente” (BRASIL, 2020, p. 10).

Compreendemos que, tendo sido a CDPD aprovada pelo Congresso brasileiro com valor de norma constitucional, a solução das disputas a esse respeito encontra-se nesse documento internacional, especialmente em seu artigo 24, que reflete a obrigação dos Estados Partes de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, a fim de efetivar às pessoas com deficiência o direito à educação “sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”. Ante essa e outras disposições da Convenção, entendemos ser inadmissível em nosso país a educação escolar de estudantes público-alvo da educação especial em espaços segregados, fora das escolas comuns, devendo ser declarada pelo STF a não recepção das regras legais incompatíveis com a CDPD, a exemplo do artigo 58, § 2º, da LDB.

Também o inciso III do artigo 208 da CF/1988 não é apto a respaldar, por qualquer ângulo que se avalie, a escolarização em ambientes ilhados. A CF/1988 estabelece, nos incisos I e III do citado preceito constitucional, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia, entre outras, de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade e de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, “preferencialmente na rede regular de ensino”, sendo essas garantias reiteradas nos incisos I e III do artigo 4º da LDB.

A LDB, por sua vez, dispõe que “a educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior” (art. 21), o que mostra que o AEE não equivale à educação escolar. Essa exegese é depreendida também do artigo 4º dessa Lei, que dispõe ser o AEE “transversal a todos os níveis, etapas e modalidades”. A transversalidade e a inconfundibilidade entre o AEE e a educação escolar também são reforçadas na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 do Ministério da Educação (MEC), mediante a afirmação de que “a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modali-

des de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (art. 3º) e mediante o comando de matrícula dos alunos da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no AEE (art. 1º).

As finalidades e objetivos da educação escolar e do AEE também são distintos, sendo um dos propósitos desse, conforme o Decreto nº 7.611/2011, “prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular (...)” (BRASIL, 2011).

Considerando a natureza transversal e não substitutiva do AEE, é impositivo compreender que o “preferencialmente”, referido no inciso III do artigo 208 da CF/1988, diz respeito não à educação escolar, que precisa acontecer necessariamente nas escolas comuns, mas ao atendimento educacional especializado, que é “realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização” (BRASIL, 2009a).

Oportuno dizer que tampouco respalda a PNEE o entendimento de que o sentido do “atendimento educacional especializado”, à época da promulgação da Lei Maior, era efetivamente o de escolarização do público da educação especial. Isso porque tal entendimento demandaria uma interpretação constitucional evolutiva do preceito em debate pelo STF, a fim de atualizar seu sentido, conformando-o ao propósito da Convenção, de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade. Ademais, considerado o progresso havido nos documentos e normas referentes ao tema, a partir principalmente da CDPD e da PNEEPEI, a interpretação evolutiva do inciso III do artigo 208 da CF/1988 conferiria coerência e harmonia ao ordenamento jurídico. A atualização do sentido do dispositivo, pela Suprema Corte, propiciaria, além disso, a superação da controvérsia e do descompasso – considerada a citada ótica – entre o preceito constitucional e a realidade social, marcada hoje por um elevado índice de inclusão escolar e pela ideia, amplamente defendida por especialistas, pessoas com deficiência, suas famílias e organizações representativas, de que educação inclusiva é aquela oferecida nos ambientes escolares comuns, nos quais estudantes com e sem deficiência compartilham os mesmos espaços de aprendizagem.

educação inclusiva e os comentários gerais nº 4 (2016) e nº 6 (2018)

Preocupado com as barreiras que continuavam a impedir a inclusão escolar de pessoas com deficiência nos diversos países, o Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU) – que realiza o monitoramento das obrigações assumidas pelos signatários da Convenção – elaborou o Comentário Geral nº 4 (2016) sobre o direito à educação inclusiva consagrado no artigo 24 da CDPD.

No item 10 desse Comentário Geral, é detalhada a concepção da educação inclusiva como um direito humano fundamental de todo aluno; um princípio que reconhece suas necessidades e sua capacidade efetiva de ser incluído e contribuir para a sociedade; o principal meio para adquirir recursos para participar plenamente na comunidade e o resultado de um processo de compromisso contínuo e dinâmico para tornar efetiva a inclusão de todos os estudantes.

O Comitê destaca, ainda, a importância de reconhecer as diferenças entre exclusão, segregação, integração e inclusão. Esclarece que a segregação ocorre quando estudantes com deficiência são apartados dos alunos sem deficiência para serem educados em ambientes separados. Diz que, no processo de integração, as pessoas com deficiência estudam em escolas comuns quando demonstram que “podem se adaptar aos requisitos normalizados”. As referidas definições amoldam-se ao teor do Decreto 10.502/2020, evidenciando sua dissonância em relação ao conceito de inclusão que, para os membros do Comitê, implica:

(...) um processo de reforma sistêmica que envolve mudanças e modificações nos conteúdos, métodos de ensino, abordagens, estruturas e estratégias educacionais para superar obstáculos, de modo a viabilizar que todos os alunos nas faixas etárias pertinentes tenham uma experiência de aprendizagem equitativa e participativa e o ambiente que melhor corresponda às suas necessidades e preferências (NACIONES UNIDAS, 2016, item 11, tradução livre).

Em 2018 o Comitê reiterou, no Comentário Geral nº 6 sobre igualdade e não discriminação, os esclarecimentos feitos no Comentário Geral nº 4, afirmando, no trecho alusivo às obrigações gerais dos Estados Partes, ser impositivo que esses modifiquem ou derroguem leis, regulamentos, costumes e práticas que constituam discriminação contra as pessoas com deficiência, a exemplo de “leis e políticas de educação segregada” (§ 30).

No inciso dedicado especificamente à educação inclusiva, esse Comentário Geral dispõe que os modelos de educação segregada, “que excluem estudantes com deficiência da educação geral e inclusiva por causa da deficiência”, infringem os artigos 5, item 2, e 24, item 1, a, da Convenção (NACIONES UNIDAS, 2016, tradução livre).

Sob a ótica dos citados Comentários Gerais, admitir, ainda que excepcionalmente, a matrícula de estudantes com deficiência em espaços segregados, como estabelece o Decreto 10.502/2020, traduziria afronta direta aos artigos 5, itens 1 e 2, e 24, itens 1, a, e 2, a, b e d, da Convenção.

o posicionamento do stf na adi nº 5.357

A compreensão quanto à inviabilidade de exclusão de estudantes com deficiência da escola comum já foi afirmada pelo plenário do STF, na ADI 5.357, que contestava a constitucionalidade dos artigos 28, § 1º, e 30, *caput*, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a qual estabelece expressamente o direito de todas as pessoas com deficiência à educação inclusiva.

A respeito da mencionada exclusão, a Convenção dispõe que “as pessoas com deficiência não podem ser excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência” (art. 24.2.a), devendo receber “o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação” (art. 24.2.b).

O Escritório Regional para a América do Sul do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH-ROSA) também se manifestou sobre esse aspecto, afirmando que, “Para efetiva implementação do artigo 24, deve ser proibida a exclusão das pessoas com deficiência do sistema geral de ensino, inclusive por meio de quaisquer disposições legislativas ou regulamentares que limitam sua inclusão” (BRASIL, 2020b).

Conquanto haja sido reafirmado, no acórdão proferido na ADI MC 6.590, o entendimento assentado na ADI 5.357 – de que é vedada a “exclusão de pessoas com deficiência ou necessidades especiais do sistema geral de educação (...)” (BRASIL, 2021) –, os fundamentos invocados pelo relator daquela ação, relacionados ao caráter apenas preferencial da educação inclusiva, desencadearão tal exclusão, esvaziando o direito consagrado no artigo 24 da CDPD, no artigo 28 e seguintes da LBI e em outros preceitos constitucionais e legais. Isso porque tal interpretação legitimará – como

já vem ocorrendo – a negativa das escolas em relação à inclusão de alunos com deficiência.

Cabe ainda o registro de que, embora a Declaração de Salamanca tenha despertado o mundo para a importância da educação inclusiva, ela foi aprovada em 1994, ainda sob a influência da lógica da integração escolar que, além de já ter sido superada no Brasil, é contrária ao propósito inclusivo previsto no artigo 24 da CDPD.

Considerando a decisão proferida na ADI 5.357 e as várias normas constitucionais e legais citadas – além de outras que, ante o limite deste artigo, não puderam ser referidas –, é inafastável concluir que nenhum estudante pode ser excluído da escola comum, por qualquer razão e, especialmente, em razão da deficiência, para ser encaminhado para classes e instituições especializadas.

considerações finais

Todo o arcabouço jurídico garantidor da educação inclusiva foi fortalecido a partir da CDPD, documento que materializa um modelo de direitos humanos buscado há décadas pelas pessoas com deficiência.

A ratificação da Convenção com valor de emenda constitucional impõe ao Estado brasileiro a adoção de iniciativas firmes com vistas à efetivação e ampliação do direito à educação inclusiva, o que demanda reestruturação ampla e significativa do sistema educacional a partir da elevação de investimentos nessa área, de modo a viabilizar, entre outros, o cumprimento dos artigos 28 a 30 da LBI, imprescindível ao êxito de estudantes com deficiência no âmbito das escolas comuns.

O Brasil já avançou muito em relação à inclusão escolar, de modo que qualquer retrocesso implicaria, além de violação às várias normas citadas, subversão da lógica que vem orientando a educação inclusiva no país, especialmente após a PNEEPEI, bem como inaceitável desrespeito ao princípio da vedação do retrocesso social.

A implementação efetiva de uma política inclusiva exige considerarmos a inclusão como processo, não como produto; e os desafios como entraves a serem identificados e enfrentados, não como barreiras intransponíveis. Requer compreendermos a responsabilidade que o modelo social de deficiência impõe à sociedade no que diz respeito à garantia do direito à educação a todas as pessoas com deficiência. Pressupõe, por fim, um

compromisso contínuo de todos em prol da construção de uma cultura de solidariedade, cooperação, empatia e valorização das diferenças, centrada nos direitos humanos e na dignidade, que desencadeará benefícios para toda a sociedade.

referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Casa Civil, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. [Disponível aqui](#). Acesso em: 11.9.2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: **Revista da Educação Especial**, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. [Disponível aqui](#). Acesso em: 14.9.2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009a. [Disponível aqui](#). Acesso em: 11.9.2021.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. [Disponível aqui](#). Acesso em: 11.9.2021.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. [Disponível aqui](#). Acesso em: 11.9.2021.

_____. Supremo Tribunal Federal (Plenário). **Referendo na Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 5.357**. DJE, Brasília, 9 jun. 2016. [Disponível aqui](#). Acesso em: 12.9.2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE – Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília: MEC/SEMESP, 2020. [Disponível aqui](#). Acesso em: 12.9.2021.

_____. Câmara dos Deputados. Comissão de Direitos Humanos e Minorias. **Escritório da ONU para Direitos Humanos na América Latina se manifesta sobre decreto sobre educação especial**. 2020a. [Disponível aqui](#). Acesso em: 12.9.2021.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 6.590**. DJE, Brasília, 3 dez. 2020b. [Disponível aqui](#). Acesso em: 17.9.2021.

- _____. Supremo Tribunal Federal (Plenário). **Referendo na Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 6.590**. DJE, Brasília, 12 fev. 2021. Disponível aqui. Acesso em: 17.9.2021.
- NACIONES UNIDAS. **Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Observación general n. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva - CRPD/C/GC/4**. 25 nov. 2016. Disponível aqui. Acesso em: 19.9.2021.
- _____. **Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Observación general n. 6 (2018) sobre la igualdad y la no discriminación - CRPD/C/GC/6**. Disponível aqui. Acesso em: 20.9.2021.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca - Espanha, 1994. Disponível aqui. Acesso em: 17.9.2021.

ana cláudia mendes de figueiredo, advogada, integrante da Comissão da Pessoa com Deficiência da OAB-DF, coordenadora da Autodefensoria da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD), idealizadora da Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Rede-In) e ex-conselheira no Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade). Foi professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal entre 1987 e 1994. Graduada em Letras e em Direito e pós-graduada em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho. Mestranda em Direitos Humanos e Cidadania na Universidade de Brasília (UnB).

**a educação inclusiva
como direito
fundamental e a
inconstitucionalidade
do decreto federal
nº 10.502/2020**

educação inclusiva como direito fundamental

a **constituição federal de 1988** (CF/1988) tem como um de seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, IV). Também definiu, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa. No seu artigo 206, I, estabeleceu a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, e garantiu, no artigo 208, o dever do Estado em ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Diante disso, surgiu o paradigma de uma política educacional inclusiva, onde todos estejam incluídos na mesma escola, na mesma sala, convivendo e estudando juntos.

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) encontra-se, no artigo 55, o reforço dos dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passaram a influenciar a política educacional direcionada às pessoas com deficiência.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, surgiu nesse período influenciado pelos ares democráticos da Carta Magna e da Declaração de Salamanca e preconiza, no artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades”. A LDB também veio afirmar o direito dos alunos com deficiência de estarem junto com os demais alunos nas classes regulares, interagindo e buscando, com o apoio da educação especial, sua autonomia e independência.

Mais adiante, em 1999, o Decreto Federal nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definiu a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a sua atuação complementar ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001 determinou, no artigo 2º, que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEESP, 2001).

A Convenção de Guatemala (1999), promulgada no ordenamento jurídico pátrio pelo Decreto Federal nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas, definindo discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício de tais direitos humanos e liberdades fundamentais.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definiu que as instituições de ensino superior deveriam prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemplasse conhecimentos “sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.

Também em 2002, a Lei nº 10.436/2002, regulamentada, posteriormente, pelo Decreto Federal nº 5.626/2005, reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, determinando que devem ser garantidas formas institucionalizadas de

apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Em 2003, o Ministério da Educação (MEC) implementou o Programa Educação Inclusiva, que observa o direito à universalidade¹, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto Federal nº 5.296/2004 regulamentou as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

O advento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), aprovada em 2006 pela Organização das Nações Unidas (ONU) e da qual o Brasil é signatário, e que é referendada pelo Congresso Nacional pelo Decreto Legislativo nº 186/2008, com efeito de emenda constitucional, é um marco na afirmação dos direitos humanos das pessoas com deficiência e estabelece que os Estados Partes devem assegurar um sistema de educação inclusivo em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando em seu artigo 24 medidas para garantir que pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional regular sob a alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório.

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmando a agenda social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares e o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior.

Para a implantação do PDE foi publicado o Decreto Federal nº 6.094/2007, que estabeleceu a garantia do “acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”.

Ainda é importante destacar o Decreto Federal nº 6.571/2008, que dispõe sobre o AEE, definido, no parágrafo 1º do artigo 1º, como o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados

institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. Em 2011, o Decreto Federal nº 7.611/2011 revogou o Decreto 6.571, passando a regular a educação especial.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que tem a finalidade de implementar o Decreto 6.571, estabelece, no artigo 1º, que os sistemas de ensino devem matricular os alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Em 2016, entrou em vigor a Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que, nos artigos 28 a 30, regulamenta aspectos da educação inclusiva aos alunos com deficiência e reforça a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

Essa lei, além de trazer novos institutos jurídicos relativos à concepção de deficiência, capacidade legal, avaliação psicossocial e acessibilidade, promoveu, ainda, um giro linguístico e conceitual ao adotar o modelo biopsicossocial de deficiência, ao direcionar que os impedimentos físicos, sensoriais, mentais e intelectuais não produzem obstáculos por si só, e sim que as barreiras que impedem o exercício de direitos são produzidas socialmente, sendo fundamental haver estratégias políticas, jurídicas e sociais que excluam esses obstáculos e discriminações negativas.

Segundo essa lei, cabe ao Estado e à sociedade criarem as condições para que as pessoas com deficiência tenham direito igual às demais de acesso e permanência nas escolas públicas e privadas regulares e, assim, exista concretude ao seu direito à educação e à cidadania. Para tanto, impõe-se o reconhecimento das suas características específicas, que, precisamente com vistas a possibilitar a igualdade, deverá garantir uma política de ensino adequado aos seus interesses e necessidades. A questão revela a complexidade de que se reveste o direito atual que, ao afirmar direitos universais, não mais pode permanecer inerte às necessidades específicas de grupos de pessoas. Para garantir o acesso dessas pessoas a esses direitos, há que se internalizar políticas e estratégias de enfrentamento das condições que os obstam. Para igualarmos as condições de acesso à educação para as pessoas com deficiência em relação aos demais alunos em certos aspectos temos que nos diferenciar em outros, com vistas a garantir a inclusão.

Para isso, a LBI estabeleceu diretrizes a serem observadas tanto pelo ensino público como pelo privado, para atender, com qualidade, igual-

dade de condições e eficácia, às necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Podemos citar algumas importantes: oferta de educação bilíngue; pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas; participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino; oferta de profissionais de apoio escolar ao aluno com deficiência que necessite desses profissionais; vedar às instituições privadas a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento da política da educação inclusiva.

a efetividade de uma educação inclusiva e acessível

Não basta garantir no ordenamento jurídico princípios e regras para a inclusão do aluno com deficiência na escola regular se o Estado que o regulamenta não dá as ferramentas e os recursos necessários para a realização dessas normas ou, ainda, retira-as equivocadamente com decretos e portarias discriminatórios. Sem a garantia do igual respeito com esse segmento, o estigma da diferença e da discriminação é reforçado, agravando uma situação de vulnerabilidade e de não cumprimento das condições que devem ser garantidas para fomentar a autonomia e a autoestima das pessoas com deficiência.

A educação é um direito humano fundamental de todas as crianças. Portanto, também às crianças com deficiência é garantido esse direito fundamental, que, como sabemos, a partir da doutrina de Ronald Dworkin², requer que sejam normativamente fixados no interior do próprio direito os comandos delineadores de uma política educacional específica capaz de atender às suas necessidades particulares. Assim, é o próprio direito fundamental à igualdade dessas crianças que, no campo educacional, exigirá o seu tratamento normativo diferenciado mediante a formulação de parâmetros para a execução de uma política de ensino complexa, que também seja capaz de atender adequadamente às

especificidades desse grupo de alunos. Portanto, é possível aprofundar a compreensão da articulação interna ao Direito, entre a afirmação de determinados direitos e a sua institucionalização normativa por meio de políticas específicas.

Entre os princípios dispostos na CF/1988, está o que garante que o ensino será ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 206, I), sendo o dever do Estado com a educação efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita (art. 208, I), e, em relação às pessoas com deficiência, está, ainda, o AEE, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III).

Já a CDPD tem o propósito de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente (art. 1º), obrigando o Estado, em todos os programas e políticas, a garantir a proteção e a promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência.

Nesse aspecto, uma política de inclusão educacional nas escolas públicas se insere como uma política pública de caráter permanente, que se justifica a partir da concepção de justiça distributiva, que toma por base um princípio fundamental: a igualdade. Não a pura igualdade formal, e nem tampouco a igualdade material, mas sim uma igualdade complexa, que resulte da tensão permanente entre as anteriores, requerendo, a um só tempo, a equiparação de oportunidades com vistas à garantia da autonomia e da independência para o exercício da cidadania. Nesse caso, a educação inclusiva é um tipo de política constitucional e legal que se aproxima mas não se confunde com uma ação discriminatória, pois implica uma política permanente de inclusão e igualdade de oportunidades a uma minoria social.

a inconstitucionalidade do decreto federal nº 10.502/2020

Dessa forma, o Decreto 10.502 promove, com a implementação de escolas e classes especiais para alunos com deficiência, um retrocesso social e político, colocando abaixo todo o investimento de anos da União, estados e municípios em políticas públicas de caráter afirmativo e inclusivo baseadas em princípios constitucionais.

O malsinado decreto tem a intenção de ser mais do que a CF/1988, a CDPD, a LBI e todas as leis federais promulgadas de proteção às pessoas com deficiência. É inadmissível jurídica e politicamente algo assim. Entendemos justo e correto que os pedidos inseridos na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590 e na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 751 sejam providos no Supremo Tribunal Federal (STF), na esteira da decisão monocrática do ministro Dias Toffoli, porque tal ato normativo afronta flagrantemente a nossa Carta Magna.

Concluimos afirmando que tal decreto não pode ser motivo para retrocessos nesse processo inclusivo que, tal como o conceito de deficiência, está em permanente construção e envolve estratégias de caráter político-social para legitimação, proteção e materialização dos direitos de educandos com deficiência, implicando ações intersetoriais e planejamento colaborativo e articulado das várias esferas do Estado. A educação que queremos garantir aos alunos com deficiência é a inclusiva, na qual se reconheçam suas particularidades, garantindo-lhes efetivamente os recursos e os instrumentos necessários para seu aprendizado e os meios de acessibilidade que lhes garantam a igualdade material com os demais alunos, possibilitando, assim, sua socialização, a oportunidade de demonstrar suas habilidades e capacidades e o reconhecimento como cidadãos dignos em nossa sociedade. O STF, ao julgar a ADI nº 5.357, foi claro ao reconhecer o valor da inclusão. E a inclusão deve acontecer na mesma sala, com todos os alunos juntos.

notas de rodapé

- 1 Para saber mais [acesse aqui](#). Acesso em 4.4.2022
- 2 DWORKIN, Ronald. **A virtude soberana: a teoria e a prática da igualdade**. Tradução de Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

referências

COSTA FILHO, Waldir Macieira da; ARAÚJO, Luiz Alberto David. O Estatuto da Pessoa com Deficiência – EPCD (Lei 13.146, de 06.07.2015): algumas novidades. **Revista dos Tribunais**, São Paulo, v. 962, p. 65-80, 2015.

DWORKIN, Ronald. **A virtude soberana: a teoria e a prática da igualdade**. Tradução de Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

luiz alberto david Araújo, mestre, doutor e livre-docente em Direito Constitucional e professor titular de Direito Constitucional da Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Foi procurador do Estado de São Paulo e procurador regional da República (MPF).

waldir macieira da costa filho, doutorando em Direito pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e mestre em Direitos Humanos pela Universidade de Brasília (UnB), é procurador de Justiça junto ao Ministério Público do Estado do Pará (MPPA) e membro da Associação Nacional de Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência (Ampid). Foi promotor de Justiça de Defesa da Pessoa com Deficiência por 22 anos (até 2018) e membro do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade).

**análise dos
principais marcos
legais (inter)nacionais
de educação inclusiva
ofendidos pelo decreto
federal nº 10.502/2020**

o decreto federal nº 10.502/2020 vai de encontro aos marcos legais

o decreto federal nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a chamada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE)¹, foi idealizado precipuamente pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), “tratando-se de política específica a esse grupo”, mas assimilado e realmente publicado pelo Ministério da Educação (MEC).

De pronto, exprime-se que tal ato não contou com preceitos que confirmam legitimidade, pois, em sua formulação, ignorou por completo a voz e a participação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade)² e, nesse ínterim, foi na contramão da evolução histórica proferida pelos marcos legais, que são importantes pilares na garantia dos direitos dessas pessoas, compreendidas em flagrante progressão de avanço social.

Marcos legais (inter)nacionais de educação inclusiva (1948-2015)

legislação internacional		
ano	org. promotor	nome completo do ordenamento jurídico
1948	ONU	Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)
1975	ONU	Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência
1990	UNESCO	Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Declaração de Dakar)
1994	ONU	Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Educação para Necessidades Especiais
1999	ONU	Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala)
2006	ONU	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)
legislação nacional (brasil)		
ano	org. promotor	nome completo do ordenamento jurídico
1988	Ordenamento Máximo	Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB 1988)
1996	Lei Federal nº 9.394	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Educação Especial
1999	Dec. Federal nº 3.298	Regulamenta a Acessibilidade e o BPC para o Segmento PcD
2001	Lei Federal nº 10.172	Plano Nacional de Educação (PNE)
2002	Lei Federal nº 10.436	Língua Brasileira de Sinais (Libras)
2006	Portaria MEC nº 83	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)
2008	Ministério da Educação	20 Metas PNE - Meta nº 4 na Perspectiva Inclusiva Política Nacional de Educação Especial (PNEE)
2007	Congresso Nacional	Aprovação do Texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York/EUA
2015	Lei Federal nº 13.146	Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD)

Fonte: Elaboração própria, a partir de SILVA, A. C.; OLIVEIRA, M. M. (2021).³

análise dos principais diplomas legais atingidos pelo decreto federal nº 10.502

O Decreto 10.502 buscou camuflar seu real objetivo ao mesclar em seu texto o discurso inclusivo, previsto na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), da ONU, em 2006, com orientações segregacionistas, visto que propôs a criação de espaços institucionais para a permanência delas, de maneira apartada da modalidade de ensino regular da escola comum.

De maneira absurda, observa-se o excedente pátrio poder familiar sob um bem indisponível de outrem, qual seja: a possibilidade de a família decidir onde matricula seu filho, em instituições de ensino especial ou biomédicas, em detrimento da escolar regular e de socialização.

Desde o primeiro texto normativo – a conhecida Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)⁴ –, já se verificava no plano internacional a intenção de haver parâmetros mínimos para todos os humanos, assim expresso nos artigos 1º, 22 e 26⁵, consubstanciados com a própria Constituição Federal de 1988 (CF/1988)⁶, a cidadã, que, nos artigos 5º e 6º⁷, bem preleciona e coloca a educação como um direito social, positivo e acessível a todos.

No ordenamento máximo também há disposições traduzidas à luz da educação inclusiva, mais especificamente em seu Título III – Seção I, Da Educação, que bem disciplina essa garantia de direito, disposto em seus artigos 205; 206, I; 207; 208, III e V⁸ para a devida aplicação da boa técnica jurídica.

O Brasil é signatário da CDPD⁹ e seu Protocolo Facultativo, promulgados pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto nº 6.949/2009¹⁰, que foram internalizados no ordenamento jurídico pátrio com *status* de emenda constitucional no chamado Bloco de Constitucionalidade¹¹. Tal Convenção, além de ressignificar o conceito de pessoa com deficiência, o faz por intermédio de sua interação com o meio no qual está inserida e advoga por um sistema de educação inclusivo em todos os níveis de educação, conforme disposto no artigo 24¹², o que reorientou, posteriormente, a atualização decenal do Plano Nacional de Educação (PNE).

O PNE vigente atualmente foi concebido pela Lei Federal nº 13.005, de 2014 (com periodicidade decenal, de 2014 a 2024, como a lei anterior, Lei Federal nº 10.172, de 2001 a 2011), da qual dispõe a Meta 4¹³ para essa temática, acrescido, posteriormente, da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), conferida pela Lei Federal nº 13.146, de 2015, denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD), vide:

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

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

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

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

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

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

Nesse sentido, observa-se que desde a Carta Magna, já estão contidos nos fundamentos da república os princípios da cidadania e da dignidade da pessoa humana (art. 1º, II e III, respectivamente). Além disso, possui como objetivos fundamentais, em seu artigo 2º, inciso I, “a construção de uma sociedade livre, justa e solidária”, bem como, no inciso IV, “a promoção do bem de todos, sem preconceitos de quaisquer outras formas de discriminação”. Ressalta-se também que o direito à educação encontra-se protegido no rol de direitos sociais da CF/1988, mais especificamente em seu artigo 6º “são direitos sociais a educação, (...) na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988)¹⁴.

Importante salientar que o Decreto 10.502 não dispôs sobre a criação de parcerias com instituições sem fins lucrativos, indicando uma privatização futura para o ensino escolar e de outras atividades voltadas para as pessoas com deficiência, mas estabeleceu, nesse diploma legal, o direito de se ter a faculdade da escolha, como alternativa educacional, entre escolas especializadas *versus* classes comuns curriculares, colocando-se diametralmente oposto à LDB, Lei Federal nº 9.394/1996, que claramente não prevê essa possibilidade. Como consequência, o Decreto 10.502 inova no ordenamento jurídico, ao instituir uma nova política educacional, o que não lhe cabia, conforme doutrina transcrita de Carvalho Filho (2005): “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”¹⁵.

conclusões a partir da decisão liminar da adi nº 6.590

Por meio do controle de constitucionalidade, portanto, dá-se a tentativa de frear essas visões medievais e não iluministas acerca da educação inclusiva, apesar de o Brasil já ter pactuado compromisso de assegurar um sistema inclusivo ao incorporar a CDPD, a qual, por possuir *status* de emenda, por si só bastaria para não ser contrariada via decreto presidencial em virtude da hierarquia das normas propostas por Hans Kelsen (1998)¹⁶. O Decreto 10.502 deve, portanto, ser afastado do ordenamento jurídico pátrio, por meio do controle concentrado de constitucionalidade, mais especificamente por meio da chamada Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), que se torna, então, uma das vias legitimadas para questionamento perante a suprema corte brasileira, o Supremo Tribunal Federal (STF).

Uma vez que fica evidente a segregação educacional determinada pelo decreto mencionado, que viola os objetivos da CF/1988 e os direitos fundamentais constitucionais em nosso país, foi proposta a ADI 6.590, ajuizada pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), em 26 de outubro de 2020, alegando a violação de preceitos que afronte normas superiores (CUNHA JR., 2015)¹⁷.

O Decreto 10.502 encontra-se sem eficácia, visto que, publicada em 21 de dezembro de 2020, a liminar foi referendada pelos ministros em sede de plenário virtual, conforme acórdão a seguir:

Vistos, relatados e discutidos estes autos, acordam os Ministros do Supremo Tribunal Federal, em sessão virtual do Plenário de 11 a 18/12/20, na conformidade da ata do julgamento, por maioria, em referendar a decisão liminar para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020, nos termos do voto do Relator, Ministro Dias Toffoli. Vencidos os Ministros Marco Aurélio e Nunes Marques. O Ministro Roberto Barroso acompanhou o Relator com ressalvas. (ADI 6.590, MC-REF/DF)

Assim, a maioria dos ministros do STF, acertadamente entenderam que esse dispositivo legal contraria sim o modelo atual de deficiência e de educação inclusiva, pois não observou e nem sequer condiz com as boas práticas internacionais de não só garantir o acesso mas também a permanência das pessoas com deficiência em ambientes cada vez mais universais e para todos.

notas de rodapé

- 1 Decreto Federal nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Assinado pelo presidente da República e publicado no Diário Oficial da União em 1º de outubro de 2020 (edição 189, seção 1, página 6).
- 2 [Disponível aqui](#). Acesso em: 15.4.2021.
- 3 SILVA, A.C.; OLIVEIRA, M.M. 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.
- 4 DUDH (ONU), 1948. In: **BRASIL, País Signatário**. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.
- 5 Art. 1º: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos (...);
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: “Toda a pessoa tem direito à educação (...) o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 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 (...) para a manutenção da paz”.
- 6 BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- 7 Art. 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (...);
Art. 6º: “São direitos sociais a educação, (...)”. Redação modificada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015.
- 8 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 ao 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; (...)”.
- 9 País signatário que promulgou a chamada Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
- 10 BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo disposto pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto nº 6.949/2009**. 4ª ed. rev. e atualizada. Brasília, 2012.

- 11 Bloco de Constitucionalidade: refere-se aos tratados de direitos humanos dos quais o país tenha sido signatário, conforme o rito constitucional disposto pelo artigo 5º, § 3º. “Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais”, advindas pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004.
- 12 ONU, Organização das Nações Unidas (2006). Art. 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 (...)”.
- 13 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”.
- 14 BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF, Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- 15 CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de direito administrativo**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2005.
- 16 KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- 17 CUNHA JÚNIOR, Dirley. Ativismo judicial e concretização dos direitos fundamentais. **Revista da Faculdade Baiana de Direito**. Salvador, 2015.

matheus martins de oliveira, mestrando no Programa de Pós-Graduação de Políticas Sociais e Cidadania (PPG-PSC) e bacharel em Direito pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Acadêmico Bolsista apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e integrante do Núcleo de Estudos sobre Direitos Humanos (NEDH/UCSal/CNPq). É pessoa com deficiência, coordenador da Comissão Extraordinária de Educação Inclusiva (CEEI) da Federação da Fraternidade Cristã de Pessoas com Deficiência (FCD/BR), autor e pesquisador acerca da educação inclusiva.

3

**análise do
decreto
federal
n° 10.502/2020**

**o brasil deve
honrar suas
obrigações
internacionais
com a educação
inclusiva**

a lei brasileira de inclusão (LBI) exige que todas as escolas ofereçam educação inclusiva para pessoas com deficiência, acabando com a possibilidade de segregação de estudantes com deficiência em um sistema paralelo de escolas especiais. Porém, em 1º de outubro de 2020, o presidente da República, Jair Bolsonaro, publicou o Decreto Federal nº 10.502/2020, que parece um ataque direto à educação inclusiva ao estabelecer uma política nacional que incentiva estados e municípios a construir escolas especiais segregadas e programas exclusivos para pessoas com deficiência.

Na última década, a Human Rights Watch (HRW), organização internacional independente e não governamental, dedicada a defender e proteger os direitos humanos em mais de 100 países, inclusive os direitos das pessoas com deficiência, realizou investigações sobre educação inclusiva na Itália, Irã, Líbano, Rússia, África do Sul, entre outros países. Em 2017 e 2018, investigamos a situação de crianças e adolescentes que vivem em instituições de acolhimento no Brasil.

Nossas pesquisas sustentam que a educação inclusiva é a melhor maneira de garantir um sistema que respeita os direitos humanos de forma ampla, no qual as crianças com deficiência podem se desenvolver.

Às crianças com deficiência deve ser assegurada a igualdade em todo o processo educacional, inclusive por meio da oferta de opções e oportunidades significativas de serem acomodadas em escolas regulares e de receberem uma educação de qualidade em igualdade de condições com, e junto de, crianças sem deficiência.

Especialistas em educação inclusiva ressaltam, por exemplo, que crianças com síndrome de Down, assim como muitas outras com algum tipo de deficiência, desenvolvem-se e beneficiam-se mais quando aprendem em ambientes inclusivos, devendo ser incluídas nas escolas regulares com o nível adequado de apoio². Além disso, a educação inclusiva é benéfica para todas as crianças.

O que temos visto no Brasil está longe de ser inclusivo, infelizmente. A Política Nacional de Educação Especial (PNEE), estabelecida por meio do Decreto 10.502, no entanto, piora a situação, além de ser inconsistente com as obrigações do país perante o ordenamento jurídico internacional dos direitos humanos.

Isso decorre de dois motivos principais. Primeiramente, o Decreto 10.502 reforça estigmas e preconceitos. Como dito, a HRW realizou, em 2017 e 2018, uma investigação sobre a situação de pessoas com deficiência, inclusive crianças, em instituições de acolhimento nos estados de São Paulo, Bahia, Rio de Janeiro e no Distrito Federal, o que resultou na publicação do relatório “Eles ficam até morrer”. Descobrimos uma série de abusos e diversos obstáculos enfrentados por elas para terem acesso a seus direitos fundamentais, incluindo o direito à educação.

Durante as entrevistas com funcionários dessas instituições e com servidores públicos, identificamos uma clara tendência de as crianças serem classificadas de acordo com o que entendiam ser o seu grau de deficiência, que variava de “moderado a grave”. Vários desses funcionários nos disseram acreditar que alguns residentes não deveriam receber nenhum tipo de educação porque tinham as chamadas “deficiências graves” ou eram “muito comprometidos”, referindo-se àqueles com necessidade de apoio mais intensivo.

Em vez de desenvolver políticas para remover definitivamente os obstáculos existentes à educação inclusiva de qualidade para todas as pessoas com deficiência, o Decreto 10.502 vem reforçar esse tipo de entendimento discriminatório por meio de uma série de dispositivos estigmatizantes que envolvem a identificação das crianças que “não se beneficiam” da educação inclusiva, enfatizando a noção de que algumas pessoas com deficiência deveriam ser excluídas do sistema geral de ensino.

A consequência dessa mentalidade, somada a outros fatores, como políticas fracassadas de inclusão, tem sido brutal para milhares de pessoas com deficiência que vivem em áreas marginalizadas ou em instituições de acolhimento, já que são deixadas para trás com pouquíssima ou nenhuma possibilidade de estudar.

Na Bahia, por exemplo, conhecemos Mariana, uma jovem de 18 anos, cega, que não sabia ler e escrever e não tinha aprendido Braille. Ela morava em uma instituição desde os 12 anos e nunca teve a oportunidade de ir à escola, embora seu sonho fosse ser professora ou fisioterapeuta. Entrevistamos também diversas crianças com deficiência intelectual e crianças com deficiência com necessidade de suporte intensivo que também nunca tiveram acesso à educação. Muitas vezes, os funcionários dos abrigos acreditavam que não adiantava mandar pessoas com altas necessidades de apoio para a escola, então não se preocupavam em enviá-las.

O segundo motivo para extirpar o referido Decreto do ordenamento jurídico brasileiro é que ele é inconsistente com os compromissos e obrigações internacionais do Estado brasileiro. Em 2009, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD). Todos os direitos estabelecidos pela CDPD foram incorporados ao seu ordenamento jurídico como direitos constitucionais. Isso inclui o direito a uma educação inclusiva e de qualidade, livre de discriminação e com adaptações razoáveis em todos os níveis de educação, e também o direito fundamental de participarem do debate público por meio de suas organizações representativas, ou seja, as pessoas com deficiência devem ser consultadas no desenvolvimento de toda política que lhes diga respeito.

Por meio da lei de acesso à informação, a HRW obteve, junto à Secretaria-Geral da Presidência, ao Ministério da Educação (MEC) e ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MDH), proponentes do Decreto, a sua “exposição de motivos”³, documento obrigatório na elaboração de políticas públicas. A exposição de motivos deixa claro que o governo federal não cumpriu sua obrigação internacional de consultar pessoas com deficiência – incluindo crianças – na elaboração do Decreto.

A única consulta pública que o governo afirma ter feito foi em 2018, por meio de uma enquete online que questionava a população sobre a necessidade de reformar a LBI, sendo que essa pesquisa não buscou conhecer significativamente a opinião das pessoas com deficiência.

Dos mais de 8 mil participantes, apenas 47, ou seja, 0,6%, eram alunos com deficiência que estudaram em escolas comuns, sendo que a maioria era favorável à educação inclusiva. De qualquer forma, as respostas de

47 pessoas não podem ser entendidas como representativas dos mais de 1 milhão de estudantes da educação inclusiva do país.

O Decreto 10.502 também é inconsistente com as obrigações do Brasil de garantir igualdade e não discriminação na educação de pessoas com deficiência. A CDPD exige que os governos assegurem o acesso à educação das crianças com deficiência no sistema educacional regular em condições de igualdade com as demais, ou seja, sem discriminação.

O Decreto 10.502 contém uma série de dispositivos que parecem destinados a discriminar as crianças com deficiência e excluí-las do sistema geral de educação. Os artigos 2º e 9º poderia encorajar as autoridades a estabelecerem salas de aula ou escolas segregadas para estudantes com deficiência que “não se beneficiam” da educação inclusiva, partindo de classificações arbitrárias e criando brechas ao permitir que esses educandos sejam qualificados como “não educáveis”. A simples ideia de que algumas crianças se beneficiam da educação inclusiva e outras não é discriminatória.

O direito à não discriminação inclui o direito de não ser segregado. O Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU) declarou que a obrigação dos Estados Partes de garantir o direito à educação para pessoas com deficiência “não é compatível com a manutenção de dois sistemas de educação: um sistema de ensino regular e um sistema de educação especial [segregado]”⁴. O Comitê também observa que “todos os ambientes dos estudantes com deficiência devem ser projetados de forma a promover a inclusão e garantir sua igualdade”⁵.

Para assegurar o direito à educação inclusiva, a CDPD exige que os Estados Partes garantam “adaptações razoáveis”, definidas como as “modificações e os ajustes necessários e adequados” que assegurem às pessoas com deficiência o gozo de todos os direitos humanos e liberdades em igualdade de condições com as demais. Na educação, os governos devem fornecer adaptações razoáveis nas medidas de apoio com base nos requisitos dos indivíduos para garantir que os estudantes possam ter acesso a uma educação eficaz e maximizar o desenvolvimento acadêmico e social, consistente com o objetivo de inclusão plena⁶. Negá-las constitui discriminação⁷.

Sendo assim, consideramos o Decreto 10.502 inconsistente com as obrigações internacionais de direitos humanos do país e incapaz de garantir o direito das pessoas com deficiência a uma educação de qualidade e inclusiva no sistema regular de ensino.

Todas as pessoas devem ter o direito à educação assegurado desde a infância e ao longo da vida. Ninguém deveria ser discriminado e impedido de usufruir do direito à educação sob o argumento de que não conseguirá ter sucesso ou não se beneficiará da educação na rede regular de ensino. O Brasil deve isso a todas as crianças.

Em nome de Leonardo, Mariana, Milton, Silvana, Sofia e outras 85 crianças que a Human Rights Watch conheceu em sua investigação e que não receberam uma educação inclusiva e de qualidade, reforçamos a necessidade de reafirmar às autoridades e à sociedade que o Brasil honrará suas obrigações e não deixará ninguém para trás.

notas de rodapé

- 1 Comitê das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Comitê CDPD), Comentário Geral nº 2 (2014), art. 9: Acessibilidade. [Disponível aqui](#). Acesso em: 11.8.2021.
- 2 Entrevista da Human Rights Watch com Ancella Ramjas, diretora da Down Syndrome South Africa, Pretória, outubro de 2014; com Hanlie Swanepoel, terapeuta educacional, Pretória, novembro de 2014; com Vanessa dos Santos (por telefone), presidente da Down Syndrome International, dezembro de 2014.
- 3 Exposição de motivos - EMI nº 00059/2020 MEC MMFDH. [Disponível aqui](#). Acesso em: 7.3.2022
- 4 Ênfase no original. Comitê CDPD, Comentário Geral nº 4: O direito à educação inclusiva, Doc. ONU. CRPD/C/CG/4, 2016.
- 5 CDPD, Comentário Geral nº 2. Artigo 9: Acessibilidade. 2014.
- 6 CDPD, art. 24(2)(c-e).
- 7 CDPD, art. 2: Os governos não podem alegar um ônus desproporcional e indevido para fugir da obrigação de fornecer acomodações razoáveis para garantir a educação inclusiva. Comitê CDPD, Comentário Geral nº 4: O direito à educação inclusiva. Doc. ONU. CRPD/C/CG/4, 2016.

carlos ríos espinosa, um dos principais especialistas em Direitos Internacionais das Pessoas com Deficiência. Foi membro do Comitê Brasileiro de Organizações Representativas das Pessoas com Deficiência (CRPD) de 2011 a 2014, inclusive como vice-presidente por dois anos. É advogado, formado em Direito pela Universidad Iberoamericana, México, e tem mestrado em Sistemas Criminais Comparativos pela Universidade de Barcelona, Espanha. Em 2013, o Senado mexicano o nomeou Comissário Nacional para as Vítimas, supervisionando as atividades dos comitês especiais contra tortura e sequestro. Desde 2015, trabalha na Clínica de Direitos Humanos da Universidad Nacional Autónoma do México (UNAM) para litigar abusos de direitos humanos contra pessoas com deficiência. Também atuou como membro do conselho da Comissão de Direitos Humanos da Cidade do México.

renata brandão escudero, advogada, mestra em Direitos Humanos e Direito Humanitário, graduada pela American University Washington College of Law e pela Pontifícia Universidade Católica (PUC). Atua como coordenadora do escritório da Human Rights Watch (HRW) no Brasil. Antes de integrar a equipe da HRW, atuou como advogada de organizações sociais e em projetos de empoderamento jurídico comunitário. Durante quatro anos foi diretora jurídica internacional da TETO, responsável pelos projetos jurídicos da organização em toda a América Latina.

**o povo cabe no
orçamento público,
e, em nossas escolas,
cabem todas as
pessoas, em suas
diversidades**

publicado em 30 de setembro de 2020, o Decreto Federal nº 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, mobilizou organizações da sociedade civil, ativistas, pesquisadores e integrantes da comunidade escolar de todo o país a se manifestarem contra a tal nova política.

Representando a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, publiquei uma carta à sociedade brasileira indicando que tal ato normativo representa um retrocesso aos direitos adquiridos, como dispostos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), da Organização das Nações Unidas (ONU), e na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), por fomentar políticas excludentes, segregatórias e discriminatórias.

No Brasil, a história da inclusão de pessoas com deficiência na escola comum é recente. De acordo com dados do Censo Escolar (Inep), foi somente em 2008 que o número de matrículas nas escolas comuns superou o de matrículas nas instituições especiais. Em 2020, mais de 90% dos estudantes com deficiência estavam matriculados nas escolas comuns¹.

Em relação às pessoas com deficiência, o consenso atual está escrito na CDPD, apresentada pela ONU em dezembro de 2006 e já assinada por mais de 164 países². No Brasil, como em outros 147 países, esse documento foi ratificado e, aqui, tem *status* de emenda constitucional, conforme o procedimento do § 3º do artigo 5º da CF/1988. Isso significa que todas as outras leis nacionais devem seguir o que está na CDPD.

A Convenção traz a ideia de que a não participação de uma pessoa com deficiência é determinada pelo ambiente. Desse modo, define que “[...] pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (ONU, art. 1º, 2006).

Nesse momento, é importante qualificar o que vem a ser um sistema educacional inclusivo como aquele que não deixa ninguém de fora. Para referendar o que está estabelecido na Convenção, o Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, responsável pelo monitoramento de sua implementação, expediu, em 2016, o Comentário Geral nº 4 sobre o artigo 24. No final das discussões, a demanda sobre a continuidade de escolas segregadas foi rejeitada tanto em termos de princípio quanto em termos pragmáticos. Na prática, portanto, o investimento em escolas especiais milita contra o princípio da inclusão. “O Brasil, mais uma vez, desonra, descumpre e ignora seus compromissos internacionais, visto que o país é signatário de documentos que pugnam pela inclusão, incondicionalmente”, concluiu a carta que escrevi à época, já que diferenciar para excluir é discriminação.

De lá para cá, ingressamos como *amicus curiae*, junto com diversas organizações que integram a Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva, na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590 no Supremo Tribunal Federal (STF), pela inconstitucionalidade do Decreto 10.502. Foram apresentados 28 pedidos de *amici curiae*, sendo 20 contra o referido decreto e 8 a favor. O relator da matéria, ministro Dias Toffoli, deferiu liminar em 1º de dezembro de 2020 suspendendo a eficácia da ordem e submetendo a decisão a referendo do plenário.

Nos dias 23 e 24 de agosto de 2021, então, houve uma série de audiências no STF acerca do tema, com a participação dos *amici curiae* e outros habilitados – dos 114 órgãos públicos, universidades, organizações da sociedade civil e coletivos que manifestaram interesse em participar da audiência pública, 56 foram habilitados para expor seus argumentos.

Apesar do interesse das instituições especializadas na continuidade desse modelo segregatório, as evidências reafirmam que a aprendizagem de todos é melhor nas escolas comuns. A sociedade é a favor da educação inclusiva e este é um direito da criança e do adolescente garantido pela Convenção sobre os Direitos da Criança e pela CDPD, tratados internacionais de direitos humanos pactuados na ONU e ratificados no Brasil.

Ainda, em minha exposição, demonstrei que a adoção do modelo de atendimento que privilegia o *locus* da escola regular pública indica a opção de ampliação do atendimento público em detrimento do privado, direcionando a canalização dos recursos públicos para a escola pública.

Estudos demonstram que o incentivo à adoção da educação inclusiva nas últimas décadas resultou em ampliação no acesso via classe comum em detrimento de outras formas de atendimento. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)³, entre 2009 e 2019 houve um aumento de 95,5% nas matrículas de educação especial, sendo um acréscimo de 181,8% das matrículas em classes regulares e redução de 36,6% nas escolas e classes especiais.

Para a garantia de tais matrículas, exige-se financiamento adequado, em regime de cooperação e colaboração federativa, com a garantia de “[...] padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Tal padrão de qualidade refere-se, hoje, ao Custo Aluno-Qualidade (CAQ), elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e atualmente previsto pela CF/1988, por meio da recém-aprovada Emenda Constitucional nº 108, do novo e permanente Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Destaco aqui que a política de fundos do extinto Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído em 1996, ao Fundeb, que substituiu o Fundef e teve vigência entre 2007 e 2020, aponta para uma trajetória crescente nos valores aluno/ano, repercutindo em um aumento das receitas destinadas à educação inclusiva. É o que mostra um artigo publicado na revista da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca), que integra o Comitê Diretivo da Campanha e tem prestado relevantes colaborações para o avanço das políticas de financiamento da educação no Brasil.

As autoras do artigo demonstram que o efeito indutor do aumento de matrículas na política do Fundeb pôde ser observado tanto (i) no crescimento dos valores por aluno/ano, de forma geral, quanto (ii) no crescimento relativo do valor por aluno/ano da educação especial. No âmbito nacional, houve um aumento constante nas matrículas do alunado elegível ao atendimento pela educação especial nas redes estaduais, passando de 0,6% do total de matrículas da educação básica em 2009 para 2,3% em 2019⁴.

Embora o novo e permanente Fundeb não tenha garantido os avanços necessários no que tange à educação especial para o fortalecimento da educação inclusiva, pública e gratuita – e isso é um ponto que ainda precisa de correções –, o movimento crescente de financiamento para tal educação, desde 2007 até hoje, representou um avanço para a materialização da política de educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil.

Nesse sentido, sob a ótica do financiamento da educação, percebe-se que é possível garantir os preceitos constitucionais que determinam que a educação pública e gratuita deve ser inclusiva para todas as pessoas, com qualidade. Os estudos, as pesquisas, as políticas públicas, a existência e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência nas escolas regulares mostram tais fatos, que são inegáveis.

Vínhamos provando isso com os avanços das matrículas e de seu financiamento, ainda que aquém do necessário. Com a regulamentação e a implementação plenas do Fundeb, juntamente com o Sistema Nacional de Educação e do próprio CAQ, poderemos avançar em termos de financiamento adequado para garantir educação inclusiva e de qualidade, com a infraestrutura necessária, superando o subfinanciamento e os desafios atuais.

O compromisso público com a garantia dos direitos para todos é o que se deve buscar. E compromisso público se faz com priorização e investimentos públicos, e não naturalizando más gestões e adequando a lei às práticas violadoras de direito. É possível e é preciso garantir os direitos humanos e o direito à educação para todas as pessoas, sem exceções, sem deixar ninguém para trás, sem discriminações. O povo cabe no orçamento público, e, em nossas escolas, cabem todas as pessoas, em suas diversidades.

Acontece que os processos decisórios na área da educação especial têm sido contrários à agenda de direito, conforme posto no Decreto 10.502. O direito à saúde pública, o direito ao lazer, o direito às próprias escolhas e decisões, o direito à completude da vida, enfim, o direito à educação de todas as pessoas precisa parar de passar por decisões e in-

fluências nada comprometidas com o pacto social firmado em 1988 e nada comprometidas com a inclusão, com a cidadania, com o desenvolvimento integral e com as vidas de nossa população.

É preciso parar as decisões e as políticas elaboradas por quem acredita que pessoas com deficiência “atrapalham”.

notas de rodapé

- 1 [Disponível aqui](#). Acesso em: 11.2.2022.
- 2 [Disponível aqui](#). Acesso em: 11.2.2022.
- 3 [Disponível aqui](#). Acesso em: 11.2.2022.
- 4 [Disponível aqui](#). Acesso em: 11.2.2022.

andressa pellanda, coordenadora geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, doutoranda em Ciências no Instituto de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo (IRI/USP), cientista política, pesquisadora, educadora popular e jornalista.

**exposição pela
revogação do
decreto federal
nº 10.502/2020**

assim que o decreto federal nº 10.502/2020 foi divulgado, fiz uma análise de todos os seus 17 artigos e 72 incisos, os quais totalizam 89 dispositivos. Enquanto analisava, fui ficando perplexo, decepcionado, indignado e profundamente preocupado diante das graves consequências que esse ato normativo poderá trazer para as pessoas direta ou indiretamente envolvidas no processo educacional de estudantes com e sem deficiência, de todas as faixas etárias.

Praticamente todos os artigos e incisos apresentam erros e/ou equívocos a respeito da educação inclusiva. Mas, para não extrapolar o meu espaço aqui, escolhi apenas alguns deles para avaliar e comentar com base no que aprendi e ensinei no meu trabalho como consultor e professor de educação inclusiva durante os últimos 26 anos, junto a algumas secretarias estaduais e municipais e escolas particulares em todos os estados do Brasil, exceto Roraima e Amapá.

título e subtítulo do decreto

O Decreto 10.502 me fez avaliar que o **título** (Política Nacional de Educação Especial) quer destacar a importância da educação especial sepa-

rada do sistema educacional comum. Esse título certamente agrada aos defensores da **educação integrativa** ou **segregativa**. Em pleno ano de 2020, o título já deveria ser “Política Nacional de Educação Inclusiva”.

Por sua vez, o **subtítulo** (Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida) parece destinado a agradar aos adeptos da **educação inclusiva**, os quais poderiam assim, talvez, apoiar facilmente o Decreto. Porém, eu não o apoio porque seu conteúdo inteiro, apesar desse título “bonito”, é retrocessivo e constitui um cruel instrumento de discriminação e ofensa contra a dignidade e os direitos das pessoas com deficiência no contexto educacional em pleno século 21.

mal-entendidos conceituais

O artigo 1º diz que a nova política nacional (Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida) “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”. Ao dizer “à educação e ao atendimento educacional especializado” (grifo meu), a conjunção “e” mostra que, para o Decreto 10.502, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não faz parte da educação e é tomado como sinônimo de ensino especializado para dar aulas de conteúdo curricular, o que é um equívoco, um vasto mal-entendido sobre o que é o AEE.

Ao dizer “educandos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento” (TGD) (grifo meu), a conjunção “e” mostra que, para o Decreto 10.502, os estudantes com TGD não são educandos com deficiência, o que reflete uma desinformação preocupante.

Ao dizer “educandos com deficiência e educandos com altas habilidades ou superdotação” (grifo meu), o Decreto 10.502 mostra entender que há dois tipos de estudantes: os com deficiência (que não têm altas habilidades) e os sem deficiência (que têm altas habilidades), o que é um entendimento preconceituoso contra os educandos com deficiência e os educandos com altas habilidades que não têm deficiência.

O mal-entendido do Decreto 10.502 chega ao ponto de entender, no artigo 6º, II, que “as altas habilidades” seriam um fenômeno, e “a superdotação”, outro. Pior ainda, deu a entender, no artigo 6º, II, que uma pessoa pode ter “altas habilidades e superdotação associadas”. Esse en-

tendimento, cabalmente equivocado, resulta em redundância indutora de um grave erro conceitual.

grafia incorreta

No Decreto 10.502, a sigla Libras (Língua Brasileira de Sinais) está grafada incorretamente, pois a palavra aparece com acento agudo na sílaba “Li”, sem necessidade. E não foi um mero erro acidental de digitação, porque a grafia incorreta aparece no Decreto **nove vezes**, nenhuma delas sem o acento agudo.

equidade

O inciso III do artigo 2º foi denominado “política educacional equitativa”. Avalio que essa medida, no contexto do Decreto 10.502, é contraditória em si mesma, pois pretende “orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais”. Ora, a contradição consiste em entender que, dentro de um contexto especial (isto é, em que estudantes com deficiência estejam separados das salas comuns), essa política serviria “para que todos tenham oportunidades iguais”. Portanto, o Decreto 10.502 utiliza equivocadamente o conceito de equidade (que é, por definição, diferente do conceito de igualdade formal). Devo esclarecer que **as oportunidades não são iguais (e nem podem ser equitativas) uma vez que elas acontecem em ambientes segregados**. Realmente, haver equidade de oportunidades na escola significa que os estudantes com e sem deficiência podem estudar juntos nos mesmos espaços das salas de aulas e de outros recintos escolares. Para nós, ativistas em direitos das pessoas com deficiência, a equidade é também conhecida como igualdade autêntica, portanto, diferente da igualdade formal.

inclusão

O inciso IV do artigo 2º, denominado “política educacional inclusiva”, refere-se a um conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a “(...) reorientar, sempre que necessário, as estratégias (...) e os

serviços que promovem a inclusão social (...)” (grifo meu). Aqui encontrei dois problemas: primeiro, o Decreto 10.502 inseriu o conceito e a definição de “política educacional inclusiva”, mas as medidas práticas dessa política, anunciadas em outros artigos, ignoram-na por completo. Segundo, o aposto “sempre que necessário” foi a brecha criada para garantir não só a existência, mas também a multiplicação de escolas e classes especiais.

aprendizado ao longo da vida

O inciso V do artigo 2º intitula-se “política de educação com aprendizado ao longo da vida”. Avalio que o aprendizado ao longo da vida é importante para qualquer estudante, com ou sem deficiência. Mas questiono: será executável essa política de escolas atuarem em outros momentos e contextos ao longo da vida de cada aluno com deficiência? Essa bela ideia não estaria muito distante de ser factível se ficar apenas no âmbito do setor de educação, quando deveria estar simultaneamente em todos os setores?

escolas especializadas

Quanto ao inciso VI do artigo 2º, encontrei duas insinuações na seguinte afirmação: “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”: 1) todos os educandos com deficiência não se beneficiam em escolas inclusivas; e 2) as escolas inclusivas não oferecem apoios múltiplos e contínuos aos educandos com deficiência. Essas insinuações não correspondem à realidade dos fatos positivos já ocorridos, comprovados e publicados fartamente no Brasil e nos demais países-membros da ONU.

conclusão

Assisti pela TV Brasil à entrevista do ex-ministro da Educação Milton Ribeiro, na qual ele disse: “O que é o inclusivismo? A criança com de-

ficiência era colocada dentro de uma sala de alunos sem deficiência. Ela não aprendia. Ela atrapalhava, entre aspas, essa palavra falo com muito cuidado, ela atrapalhava o aprendizado dos outros (...)”¹.

Coincidência ou não, essa fala é a mesma da premissa equivocada que surgiu há mais de 60 anos, na época em que eu, já contrariando a dita premissa, comecei a atender pessoas com deficiência em contextos comuns.

Assisti também à entrevista coletiva em que o mesmo ministro, para justificar sua fala, deu uma resposta evasiva: “Nós temos, hoje, 1,3 milhão de crianças com deficiência que estudam nas escolas públicas. Desse total, 12% têm um grau de deficiência que é impossível a convivência”². Aqui, a emenda saiu pior que o soneto. Por causa daqueles 12% (ou 156 mil alunos), o ex-ministro entendeu que a totalidade (100%) dos alunos com deficiência deveria estudar em classes especiais e/ou escolas especiais.

Depois de ver e ouvir essas duas falas desastradas, não pude evitar de pensar que a elaboração do Decreto 10.502 parece ter sido baseada totalmente naquela premissa que já era equivocada seis décadas atrás, cuja essência sentenciava: se estudantes com deficiência, condicionalmente colocados em classes comuns, provarem que não são capazes de aprender e/ou atrapalharem o aprendizado dos colegas sem deficiência, a solução é simples: basta tirá-los de lá e encaminhá-los a classes especiais ou escolas especiais. Porém, a essência da premissa inclusivista consiste em mantê-los nas classes comuns e prover-lhes, caso a caso, e se for necessário, adaptações razoáveis, tecnologias assistivas, metodologias e formatos acessíveis e materiais didáticos inclusivos, além de uma série de modernos apoios para ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, tive o privilégio de conhecer governos e organizações da sociedade civil que optaram por implantar sistemas educacionais inclusivos, sempre com a mente e os braços abertos a fim de conhecerem cada barreira ambiental (incluída a atitudinal) existente nas escolas comuns, bem como conhecerem cada dificuldade de aprendizagem. E, com o conhecimento assim obtido, eles criaram, **dentro da** escola comum (e não **fora dela**), as soluções que permitiram matricular e manter matriculados todos os estudantes com deficiência, por mais alto que fosse o grau de severidade de alguns tipos de deficiência, e todos aqueles sem deficiência, que, por vezes, também apresentam dificuldades de aprendizagem e **nem por isso** precisam ser segregados.

Lamento que não terei espaço para contar histórias de sucesso da educação inclusiva, que vivenciei diretamente, além das que vários diretores de escola, profissionais de educação, professores regentes, es-

tudantes com e sem deficiência e familiares me contaram espontaneamente e com muita alegria. Concluo expressando a minha posição pela revogação imediata do Decreto 10.502.

notas de rodapé

- 1 Ministro da Educação, Milton Ribeiro, é o convidado do programa Sem Censura, da TV Brasil. Acesso em: 7.10.2021.
- 2 Ministro da Educação, Milton Ribeiro, diz que há crianças com grau de deficiência em que 'é impossível a convivência. Acesso em: 7.10.2021.

romeu kazumi sassaki, representante da Associação Nacional dos Educadores Inclusivos (Anei Brasil). Há 60 anos, é consultor de inclusão em educação, trabalho, emprego, lazer, acessibilidade, entre outros temas. Realiza palestras e cursos sobre educação inclusiva desde a década de 1990. Escreveu os livros “Inclusão: construindo uma sociedade para todos”, “As 7 dimensões da acessibilidade”, entre outros.

**escolas e
classes especiais:
discriminatórias
e inconstitucionais**

em 30 de setembro de 2020, por meio do Decreto Federal nº 10.502/2020, o governo federal instituiu a chamada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE). Apesar do título, essa política não apenas viola preceitos constitucionais, como altera os objetivos da educação especial, retirando dessa modalidade seu caráter não substitutivo da educação escolar, fazendo o país retroceder mais de 30 anos. O texto fomenta a volta de espaços segregados para pessoas com deficiência, as chamadas classes e escolas especiais.

Além de ferir flagrantemente dispositivos constitucionais, o Decreto 10.502 deixa de cumprir compromissos internacionais assumidos pelo país. Neste texto, abordaremos questões urgentes para o debate jurídico. É inadmissível que ainda tenhamos que dedicar tanto tempo discutindo se a escola comum é o lugar de pessoas com deficiência. Tal discussão já foi superada e, se quisermos encerrá-la definitivamente, devemos atentar para o seguinte: **a lei brasileira não permite classes ou escolas especiais.**

Para compreender tal afirmação, é necessário conhecer as interpretações corriqueiramente equivocadas da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e a leitura sem profundidade que se faz da Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). No que tange à CF/1988, há um trecho comumente utilizado para fazer crer que a segregação escolar é possível. Trata-se do uso do termo “**preferencialmente**”, que causa a maior parte das interpretações equivocadas. Já na LDB, para buscar legitimar e manter viva a prática da segregação escolar em classes e escolas especiais, historicamente utiliza-se o § 2º do artigo 58.

É fundamental uma análise minuciosa desses dois marcos legais, para que o Brasil não só supere o recente ataque à educação, feito por meio do Decreto 10.502, mas também avance. Não se pode admitir retrocesso social.

o termo “preferencialmente” na constituição federal

O artigo 208, III, da CF/1988 prevê o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, **preferencialmente** na rede regular de ensino”. Uma leitura apressada permitiria depreender desse texto que, para pessoas com deficiência, a oferta da educação escolar poderia ser feita “preferencialmente na rede regular de ensino”, ou seja, que a matrícula na **rede regular** não seria obrigatória para esse público. Considerando que a educação básica no Brasil é compulsória dos quatro aos 17 anos e só pode ser ofertada por meio da rede regular, essa interpretação daria margem para que pessoas com deficiência fossem “dispensadas” de tal obrigatoriedade em escolas comuns. Há dois problemas graves nessa interpretação.

O primeiro é que, ao considerar tal excepcionalidade em relação a um direito fundamental, teríamos que admitir que o texto da CF/1988 seria incoerente, pois esse tipo de excepcionalidade viola os artigos iniciais da Carta Magna. O preâmbulo da CF/1988 prevê uma sociedade **fraterna, pluralista e sem preconceitos**. Também garante a proteção total aos indivíduos no âmbito do Estado Democrático de Direito, tendo como fundamentos, entre outros, a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, II e III) e a promoção do bem de todos, **sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação** (art. 3º, IV).

No caso do direito à educação, previsto a partir do artigo 205, é preciso que seu conteúdo seja lido e interpretado, necessariamente, à luz dos princípios fundamentais acima transcritos. Além disso, o texto cons-

titucional redundante, ao reforçar neste artigo e nos subsequentes, que o direito à educação é de **todos** (art. 205), **em igualdade de condições de acesso e permanência** (art. 206, I), **na idade obrigatória** (art. 208, I) e **de acordo com a capacidade de cada um** (art. 208, V).

Antes de adentrarmos o texto do **artigo 208, III**, que trata do **preferencialmente**, é importante observar que em nenhum momento os artigos supracitados permitem excepcionalidade ou condicionantes ao direito à educação. Eles valem para todos. Frise-se, ainda, que a CF/1988 determina que o direito à educação deve ser efetivado com igualdade de condições de acesso e permanência **na escola** (art. 206). Assim, obviamente o *locus* de oferta desse direito é a **escola**, não havendo menção que possa determinar ambiente diferenciado para qualquer público específico. A escola é uma, e é para todos.

Isso posto, abordaremos agora o conteúdo que trata do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). Quando confrontamos o conteúdo dos artigos iniciais da CF/1988 (não discriminação e igualdade em direitos e dignidade), somado ao conteúdo dos artigos sobre o direito à educação (para todos e na escola), caso se interprete o termo “atendimento educacional especializado” como sinônimo de educação escolar, haveria extrema incoerência no texto legal. A CF/1988 apresenta reiteradas vezes os termos “escola” e “escolar” ao se referir ao direito à educação e à oferta da educação formal, ou seja, aquela feita exclusivamente pela escola comum da rede regular de ensino, única autorizada a certificar os níveis escolares (educação básica e educação superior).

O outro problema é relativo à escrita do texto legal. De acordo com as normas de escrita legislativa, as disposições normativas devem ser redigidas com clareza, precisão e ordem lógica. Para obtenção da precisão, faz-se necessário que o legislador expresse a ideia, quando repetida no texto, por meio das mesmas palavras, evitando o emprego de sinonímia com propósito meramente estilístico, e evite o emprego de expressão ou palavra que confira duplo sentido ao texto.

Ao defender que “**atendimento educacional especializado**” seria sinônimo de “**educação escolar**”, teríamos de admitir um **vício na escrita legislativa**, pois daria a entender que o constituinte usou o termo “escola” em todo o texto constitucional ao se referir ao direito à educação e, apenas no trecho que versa sobre pessoas com deficiência, teria decidido usar termo distinto (atendimento educacional especializado) como sinonímia. Essa prática fere as normas da escrita legislativa.

educação especial não é educação básica

Agora tratemos do disposto na LDB. No capítulo I, título V (que descreve níveis e modalidades de educação), fica estabelecido que há dois níveis de educação escolar no país: a educação básica e a educação superior.

A educação básica (capítulo II) é obrigatória dos 4 aos 17 anos a todos os brasileiros, sem discriminação. Segundo a estrutura da LDB, fazem parte desse nível de ensino as seguintes etapas: a educação infantil (seção II), o ensino fundamental (seção III) e o ensino médio (seção IV). Também é prevista, dentro da estrutura da educação básica, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (seção V) àqueles que não tiveram acesso à educação escolar na idade obrigatória. Nesse caso, a EJA é uma modalidade que oferta a educação básica em razão da idade dos estudantes. Por isso, ela está inserida no capítulo da educação básica não como substituição, mas como a própria educação básica.

O mesmo não ocorre com outras modalidades, que foram descritas em outros capítulos. A educação especial, por exemplo, está descrita no capítulo V. O estudo da organização e da hierarquização de níveis, etapas e modalidades na lei não deixa dúvidas de que **a legislação brasileira não comporta sistema paralelo de ensino para pessoas com deficiência por meio da substituição da educação básica pela modalidade de educação especial**. A primeira é obrigatória a todos; a segunda, uma modalidade complementar. A LDB não é estruturada de modo que as modalidades possam substituir a educação básica.

Assim como a educação especial, a **Educação Profissional e Tecnológica** (EPT) também é um capítulo à parte, ou seja, não está submetida à educação básica ou à educação superior. Isso porque ela pode ser ofertada tanto no ensino médio quanto em cursos de graduação. Ou seja, a **educação especial** e a **EPT** são modalidades **transversais** aos dois níveis de ensino. O mesmo aplica-se à recente criação da modalidade de educação bilíngue (capítulo V-A), por meio da Lei nº 14.191, de 2021, cujo texto deve garantir a educação bilíngue na escola comum, e não em escolas e classes segregadas para estudantes surdos.

Ainda observando o que determina a LDB, temos a normatização do que é o **“atendimento educacional especializado”**, termo cunhado pela CF/1988, conforme visto anteriormente:

art. 4º O dever do Estado com **educação escolar** pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

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; (BRASIL, 1996, grifos nossos)

Ou seja, se é algo transversal, não pode ser substitutivo, o que reforça a análise da estrutura da lei ora apresentada.

Por tudo isso, é possível afirmar que o direito à educação básica só se garante mediante às seguintes condições: 1) a matrícula deve ser na **escola**, *locus* determinado pela CF/1988; 2) além da escola, garantida a todos sem discriminação, é prevista na CF/1988 a oferta às pessoas com deficiência do **Atendimento Educacional Especializado** (AEE); 3) sendo o AEE **transversal** a todos os níveis, etapas e modalidades (art. 4º, III, da LDB), resta evidente que **esse serviço não substitui a escola comum**; 4) sendo a educação especial modalidade não substitutiva à educação básica, o AEE, enquanto serviço prestado às pessoas com deficiência, faz parte das atribuições da educação especial.

Foi nesse sentido que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, sintetizou todas essas informações, a fim de orientar os sistemas de ensino para que a educação especial fosse coerente com a CF/1988 e a LDB, a saber:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008)

É esta política pública, baseada na correta interpretação das leis do país, que a atual gestão do Ministério da Educação (MEC) quer dissolver. Ao usar o termo “atendimento educacional especializado” de maneira difusa – ora como sinônimo de educação escolar (na escola comum ou em ambientes segregados), ora como sinônimo de apoio à inclusão –, o MEC busca confundir os leitores, deturpando o papel e as atribuições do AEE que, inclusive, estão normatizados desde 2009 por meio de resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)¹.

um parágrafo e seus efeitos deletérios

O § 2º do artigo 58 da LDB, comumente utilizado para a defesa de espaços de segregação escolar, diz que “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”. Diante disso, é preciso observar o seguinte:

1) uso do termo “atendimento educacional”: apesar de se assemelhar ao texto da CF/1988 (atendimento educacional especializado), a LDB, tendo suprimido a palavra “especializado”, tornou o termo algo distinto, induzindo mais facilmente à interpretação de que seria esse atendimento um sinônimo de “educação escolar”;

2) condicionante inconstitucional: notemos o trecho “sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns”. Aqui, se considerarmos que se trata da integração do aluno nas classes comuns, passaria a existir a possibilidade de restringir seu acesso à educação escolar por meio da imposição de condicionantes, o que fere os preceitos constitucionais. Ademais, ao utilizar uma característica do indivíduo (a deficiência) para definir uma exceção em relação a um direito fundamental, fica clara a ação discriminatória;

3) uso indevido do elemento “parágrafo”: segundo as normas de redação legislativa, o parágrafo complementa o teor do *caput* do artigo ou indica as exceções à regra que este estabelece. Como vimos, educação especial não é sinônimo de educação escolar. Uma vez que o artigo 58 versa sobre a educação especial, quando o § 2º aborda “atendimento educacional”, confundindo o leitor e induzindo-o a entender o termo como sinônimo de educação escolar, o texto incorre em dois problemas: o parágrafo deixa de estar relacionado ao tema do *caput* (educação especial) e **passa a regulamentar, de forma indevida, um direito fundamental**, confrontando o disposto na própria LDB, bem como na CF/1988.

novos marcos legais não permitem contorcionismos retóricos

O artigo 27 da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, determina que a educação constitui direito da pessoa com deficiência e que estejam assegurados o **sistema educacional inclusivo em todos os níveis** e o aprendizado ao longo de toda a vida. Já no artigo 28, o termo “sistema educacional inclusivo” é repetido no inciso I. Nos incisos seguintes, estão previstas diversas ações para assegurar educação de qualidade, como a “oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a **inclusão plena**” (inc. II); e “projeto pedagógico que institucionalize o **atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços**”, a fim de garantir “pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia” (inc. III). (Grifos nossos)

Analisemos, rapidamente, os destaques no trecho da LBI acima transcrito: 1) o Estado brasileiro deve garantir **sistema educacional inclusivo**; 2) esse sistema deve eliminar as barreiras que impedem a **inclusão plena**; 3) **o AEE é descrito como um serviço** (e não como educação escolar). Assim, não é possível alterar o sentido da LBI: não pode haver discriminação no acesso à escola, a inclusão deve ser plena e o AEE existe para apoiar o processo educacional inclusivo.

Registre-se, ainda, que o termo **sistema educacional inclusivo** é extraído do **texto constitucional**, especificamente do artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD). Tanto a LBI quanto a CDPD são posteriores à LDB e, naturalmente, exigem que esta seja interpretada e aplicada à luz dos marcos legais contemporâneos.

é para frente que se caminha

O governo federal, por meio de seus atos, deveria se preocupar em ofertar apoio técnico e financeiro aos entes federados para a melhoria e a consolidação do sistema educacional nacional – que, por força da lei, deve ser inclusivo –, e não criar um decreto excludente, que fere os direitos e a dignidade da pessoa humana. A concretização da educação inclusiva exige responsabilidade na interpretação do marco legal e, sobretudo, trabalho árduo e atento de toda a sociedade para que a lei seja cumprida. Ao dizer que a escola “não dá conta”, “não está preparada” ou que “há alunos que não se beneficiam dela”, o governo federal e seus apoiadores

escancaram a incompetência e a desídia criminosas que mantêm nosso sistema educacional falho, propositadamente desorganizado e subfinanciado. A lei é cristalina, assim como as intenções de quem a ignora.

nota de rodapé

- 1 O Conselho Nacional de Educação fixou as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial, por meio da Resolução nº 4/2009 – CNE/CEB.

referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- . Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 25 ago. 2009. [Disponível aqui](#). Acesso em: 3.7.2021.
- . Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998. **Dispõe sobre a elaboração, a redação, a alteração e a consolidação das leis, conforme determina o parágrafo único do art. 59 da Constituição Federal, e estabelece normas para a consolidação dos atos normativos que menciona**. [Disponível aqui](#). Acesso em: 7.9.2021.
- . **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. MEC, 1996.
- . Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, 2015.
- . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

maria teresa eglér mantoan, coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (LEPED/FE/Unicamp).

meire cavalcante, pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (LEPED/FE/Unicamp).

**não à exclusão:
por uma política
pública de formação**

como tem sido a formação inicial e continuada dos docentes na perspectiva da educação inclusiva? Nossa experiência na Avante – Educação e Mobilização Social tem nos possibilitado observar a quase ausência do tema da inclusão na formação desses profissionais.

Há 25 anos, a instituição atua pela defesa de direitos e, entre suas principais estratégias de atuação, estão os processos formativos, em especial de educadores. Ao longo desse tempo, dialogamos com cerca de 66 redes de educação no território brasileiro e atuamos em formação continuada em cerca de 1.500 escolas. Nosso trabalho sempre se inicia com um diagnóstico da rede parceira, permeado pelo diálogo e articulação, e finaliza com um relatório de resultados.

O trabalho com as redes tem sido basilar para valorizar e qualificar a atuação dos profissionais e, em especial, fortalecer o papel dos coordenadores pedagógicos como formadores dentro da escola. Os diálogos partem da raiz, desde a concepção de infância. A análise da prática cotidiana tem como referência os marcos legais da educação brasileira e seus referenciais teóricos, promovendo um ambiente de reflexão permanente e alimentador de boas práticas.

Ao longo dos trabalhos realizados nas diversas redes municipais parceiras, percebe-se nos educadores e gestores um parcial conheci-

mento e uso de documentos norteadores para o planejamento e realização das práticas pedagógicas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa situação agrava-se em relação aos documentos que definem as diretrizes para uma educação inclusiva, não acompanhando os avanços conquistados no ordenamento jurídico.

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), de 2007, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, para citar algumas, consolidaram a temática da inclusão de crianças, adolescentes e adultos com deficiência, fortalecendo e ampliando as diversas vozes da sociedade civil.

A força das leis nos deu a sensação de viver em um país imbuído de valores como equidade, diálogo e respeito à diversidade e de que os direitos ali impressos não fossem passíveis de negociação e/ou flexibilização, sem prejuízos na vida cotidiana. No entanto, esses avanços estão, grosso modo, distantes da prática, porque distantes da escola, exigindo intenso enfrentamento para adentrar os muros das instituições. Tal papel tem cabido, em primeira instância, às famílias, e, em sua maioria, na figura das mães.

Até o momento da divulgação do Decreto Federal nº 10.502/2020, a evolução legislativa ainda estava ao lado dessas famílias, expostas ao descompasso de um sistema há séculos resistente a mudanças.

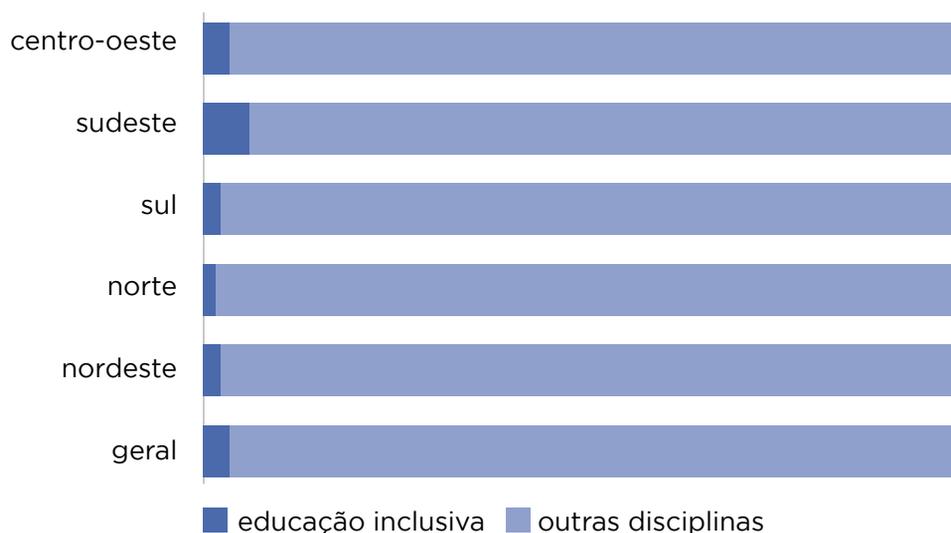
Diminuir a distância entre intenção (da lei) e gesto (da realidade) era, portanto, o desafio até então. Para enfrentá-lo eficazmente, duas condições eram necessárias: o financiamento adequado e suficiente e a formação para a inclusão. Ausentes essas condições, restava o esforço de educadores e instituições para considerar as diferenças entre estudantes e suas aprendizagens. E, é bem verdade, ainda havia um caminho longo para implementar tais condições.

Sobre essa realidade, em um artigo publicado na Revista *Práxis Educacional*¹, evidencia-se que, das 493 disciplinas obrigatórias analisadas, apenas nove – um percentual de 1,8% – abordam a educação inclusiva nos currículos dos cursos de licenciatura pesquisados.

No Brasil, a única disciplina com temática inclusiva obrigatória para todos os cursos de licenciatura, por meio do Decreto nº 5.626/2005, é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), voltada para a comunicação, não

para a aprendizagem. Em relação a outras disciplinas voltadas para essa temática, uma pesquisa² realizada pela Avante, em parceria com a equipe do projeto Montessori T21, mostrou, ao consultar a matriz curricular de cursos de licenciatura em Pedagogia em 14 universidades públicas brasileiras, das cinco regiões do país, que a média de carga horária dedicada às aprendizagens no âmbito da educação inclusiva é de 2,8% de todo o currículo, muitas com conteúdos que se restringem apenas à abordagem da legislação.

Carga horária dedicada à educação inclusiva no currículo de formação do professor



Mesmo existindo determinações legais que recomendam a inclusão da disciplina em todos os cursos de licenciatura (§ 2º do art. 24 do Decreto nº 3.298/1999 e Portaria nº 1.793/1994), há universidades que não cumprem a legislação, notadamente o artigo 3º do Decreto 5.626, e não oferecem nem mesmo a matéria de introdução à Libras, como é o caso da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

De maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com as aprendizagens postas pela inclusão. No cotidiano da escola, a falta de formação adequada dificulta a elaboração de um currículo pensado para criar uma escola inclusiva, com estratégias de aprendizagem voltadas para os indi-

víduos, e também a articulação da parceria entre professor regente, professor de apoio e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Ao deixar o contexto das universidades, a profissão da docência demanda uma formação continuada, com reflexão constante da prática para atender às especificidades de cada estudante, com ou sem deficiência. No entanto, o que existe de formação nas redes repete a carência de conteúdo dos currículos universitários voltados para aprendizagens e reflexões sobre inclusão.

Esse cenário de carências apresentou-se, por exemplo, em um diagnóstico realizado pela Avante em parceria com o Itaú Social entre 2019 e 2020 na rede municipal da cidade de Paulista, em Pernambuco (PE). No relatório final de avaliação de resultados da iniciativa³, verificou-se uma situação em que a maioria dos profissionais da rede afirma adotar práticas pedagógicas comprometidas com o princípio da equidade de gênero e de raça/etnia. Entretanto, para uma parte significativa desses profissionais, a organização dos espaços e materiais nas instituições ainda não contempla as necessidades das crianças com deficiência.

Essa experiência revela um cenário comum a outras redes públicas brasileiras: a necessidade de mais investimentos tanto na aquisição de materiais e adaptação da infraestrutura quanto na formação e acompanhamento das práticas. Regra geral, tendo em vista as experiências da Avante, as iniciativas para o atendimento às demandas de inclusão são, muitas vezes, isoladas, partindo de professores que se organizam para dar respostas às necessidades do estudante com deficiência matriculado em sua classe, e tendem a não ir além de adaptações e flexibilizações. Ou seja, não há uma revisão curricular e estrutural com vistas à inclusão que considere e respeite as características de cada indivíduo, com ou sem deficiência, prevalecendo, assim, as práticas padronizadas.

Portanto, é fundamental (i) que os estudos sobre aprendizagem na diversidade sejam inseridos na formação inicial e continuada de educadores, (ii) que a estrutura das escolas seja repensada e (iii) que a comunidade escolar – da merendeira ao gestor público – esteja mais bem preparada para lidar com as diferenças. Para tanto, é fundamental garantir recursos públicos e avançar.

Nas últimas décadas, ocorreram significativos avanços na legislação sobre educação inclusiva, promovendo a atuação de profissionais sensíveis e proativos nas escolas. Cada novo olhar desperto para a inclusão já era uma vitória.

Porém, ao invés de avançar e aproximar a realidade daquilo que prevê a lei, agora também a lei se afasta dos ideais constitucionais de educação inclusiva. Lamentamos, como integrantes da sociedade civil mobilizada, qualquer ameaça à garantia de uma educação de qualidade para todos. Consideramos sérias e graves as consequências que virão em decorrência de uma possível aprovação do Decreto 10.502.

Por isso, a declaração de sua inconstitucionalidade se faz necessária e urgente. Do contrário, o Brasil corre o risco de se tornar um país partido pela segregação, triste e profundamente machucado.

Vale lembrar que a CF/1988, que garante educação como um direito fundamental de todos, foi elaborada por meio de escuta popular, inclusive de crianças e adolescentes. Foi nela também que esse público foi reconhecido, pela primeira vez, como sujeito de direitos, o que foi endossado pelo ECA dois anos mais tarde. Um movimento que reflete uma rica história de lutas, abrindo caminho para que as crianças e os adolescentes com deficiência de hoje tivessem garantido o direito de frequentar a escola regular.

Dados do Censo da Educação Superior de 2018⁴ mostram que, em um universo de mais de 8 milhões de estudantes no ensino superior brasileiro, 43.633 são pessoas com deficiência, representando 0,5% do total de alunos nessa modalidade no país. Todos eles, com certeza, venceram os preconceitos, as escolas e os educadores despreparados e resistentes a mudanças. E, em algum ponto dessa trajetória, receberam o acolhimento de parte da comunidade escolar, aberta à diversidade e às positivas transformações trazidas por ela.

Os benefícios para crianças e adolescentes com deficiência que frequentam as escolas regulares são inegáveis: os ganhos são apresentados por meio da autonomia, comunicação, linguagem, expressão, relacionamento interpessoal e aprendizagem⁵. Pessoas sem deficiência também se beneficiam da educação inclusiva, como mostra a pesquisa “Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência”⁶, ao comprovar que estudar em ambientes que valorizam a diversidade promove efeitos benéficos para todos. A análise, coordenada por Thomas Hehir, professor da Universidade de Harvard, reúne um levantamento de 89 artigos, publicados em 25 países, e mostra que pessoas sem deficiência que estudam em salas de aula inclusivas têm opiniões menos preconceituosas e são mais receptivas às diferenças – ingredientes fundamentais para a vida em sociedade que se quer democrática, plural, justa e solidária. O posicionamento contrário aos benefícios da inclusão não

resulta da inexistência de informação, mas da negação do conhecimento ou da indiferença perversa.

direito à proteção

Destaca-se, ainda, a importância da escola para a promoção do direito à proteção na vida de todas as crianças e todos os adolescentes, inclusive aqueles com deficiência. Para além de ser um espaço de acesso às aprendizagens e à comunicação, e de promoção de sociabilidade e autonomia, a escola é uma instância protetiva de extrema importância no Sistema de Garantia de Direitos de crianças e adolescentes, lugar onde as violências e os abusos são, muitas vezes, identificados e encaminhados. Sem a garantia de acesso à escola, esse público tende a estar ainda mais vulnerabilizado.

Para algumas crianças e suas famílias, o direito à proteção vem sendo negado, pois a falta de preparo dos profissionais e de estrutura física adequada nas escolas promovem, em si, negligências físicas, emocionais e pedagógicas, que se tornam barreiras para a identificação de outras negligências, causando sérios impactos na vida desses cidadãos. Mais uma vez, voltamos ao ponto central desse exercício de diálogo democrático: o que os cidadãos com deficiência realmente precisam é de uma comunidade escolar aberta, acolhedora e bem formada, não de instituições especiais.

E o que nos cabe diante de tal realidade de ameaças a direitos já conquistados no Brasil? Sem dúvida, persistir, dar continuidade à história e não esmorecer. O fato de termos hoje o direito garantido em lei, de crianças e adolescentes com deficiência terem inserção garantida na escola regular, proporciona um contexto mais amigável do que o encontrado por aqueles que desbravaram a inclusão décadas atrás. Dizer não ao Decreto 10.502 é dizer não ao retrocesso e avançar como país, como sociedade e como seres humanos.

notas de rodapé

- 1 DIAS, Viviane Borges; SILVA, Luciene Maria da. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Revista Práxis Educacional**, [S.L.], v. 16, n. 43, p. 406-429, 1º dez. 2020. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edições UESB. Acesso em 11.2.2022

- 2 **Formação de educadores – desafio para educação de qualidade para todos.** Disponível aqui. Acesso em: 10.11.2020
- 3 Avante - Educação e Mobilização Social (Org.). **Relatório Final Avaliação de Resultados - formação continuada na educação infantil: ciclo 2019/2020**, município Paulista (PE). Salvador: [s.n], 2020.
- 4 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. Brasília, 2019.
- 5 Pesquisa inédita aponta os benefícios da educação inclusiva. Acesso em 11.2.2022
- 6 Ibidem.

referências

- AVANTE - EDUCAÇÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL (Org.). **Relatório Final Avaliação de Resultados - formação continuada na educação infantil: ciclo 2019/2020**, município Paulista (PE). Salvador: [s.n], 2020.
- DIAS, Viviane Borges; SILVA, Luciene Maria da. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Revista Práxis Educacional**, [S.L.], v. 16, n. 43, p. 406-429, 1º dez. 2020. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edições UESB.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. Brasília, 2019.

andréa fernandes, jornalista graduada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com larga experiência em comunicação para movimentos sociais, educomunicação, direção audiovisual e coordenação de projetos na área social. É consultora associada da Avante – Educação e Mobilização Social desde 2012, onde implementou o setor de comunicação do qual é diretora.

maria thereza marcilio, presidente, consultora associada e fundadora da Avante – Educação e Mobilização Social, pedagoga formada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e mestra em Educação pela Harvard Graduate School of Education. Foi professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) e assessora técnica da Coordenação de Educação Pré-Escolar (Coepre) do Ministério da Educação (MEC). É membro da Academia Baiana de Educação e da Academia de Ciências da Bahia.

**um lugar para
todo mundo:**

**o direito humano
e fundamental
de crianças e
adolescentes à
educação inclusiva
com absoluta
prioridade**

a educação inclusiva é direito humano e fundamental de crianças e adolescentes. Posto isso, a escola comum é espaço de interação, convivência e construção relacional do saber, devendo ser, portanto, um lugar para todo mundo. Apesar disso, estamos diante de uma realidade na qual políticas recuperam paradigmas segregatórios, representando um retrocesso de décadas na garantia de acesso, permanência com aprendizagem e participação na escola. É nesse contexto que se insere o Decreto Federal nº 10.502/2020, de autoria do governo federal, cuja implementação é insustentável e incompatível com os princípios e os direitos previstos no texto constitucional, nas leis infraconstitucionais e em diplomas e obrigações assumidas pelo Estado brasileiro em âmbito internacional.

Tal ato normativo, a partir do qual é instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE), não cumpre o dever de garantir a educação inclusiva e, em caminho contrário, institui política segregadora e discriminatória, em detrimento da absoluta prioridade dos direitos e melhor interesse de crianças e adolescentes com e sem deficiência. Por essa razão, a sociedade civil organizada se mobilizou a partir da Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva¹ para participar como *amicus curiae* na Ação Direta

de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590, ajuizada visando à declaração de inconstitucionalidade do Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020.

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988), por meio do artigo 227, inaugurou a doutrina da proteção integral a crianças e adolescentes, asseverando que os direitos fundamentais assegurados a estes e a estas e a prevalência de seu melhor interesse gozam de absoluta prioridade, de modo que o cumprimento de tais direitos é de responsabilidade compartilhada entre Estado, famílias, instituições e sociedade.

Tendo isso em vista, a educação inclusiva, por sua vez, é um direito humano e fundamental, além de ser um dever, configurando a escolha do modelo educacional brasileiro, por força do texto constitucional que inclui a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD). Destaca-se que a noção de educação inclusiva e cidadã é reiterada na legislação ordinária brasileira, principalmente na Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e na Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI).

A LDB estabelece, em seu artigo 2º, que a educação deve ser inspirada nos ideais de solidariedade humana e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania. No artigo 4º, III, e no artigo 58, determina o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser realizado na rede regular de ensino por força do artigo 24 da CDPD. Por sua vez, a LBI prevê expressamente, em seu artigo 28, I e II, o sistema de ensino inclusivo em todos os níveis da vida, com a realização de aprimoramento dos mesmos para que as barreiras sejam superadas e a inclusão plena seja promovida.

Desse modo, o direito à educação inclusiva é um encontro e uma porta para vários outros direitos fundamentais, como o direito à convivência comunitária (art. 227, CF/1988), o direito à educação formal (art. 205, CF/1988), o direito a não discriminação (arts. 3º e 5º, CF/1988), o direito ao desenvolvimento (art. 3º, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), o direito ao acesso à informação diversa (art. 71, ECA), entre outros.

Violando o modelo inclusivo disposto acima, no que diz respeito ao AEE, conforme a redação dada pelo Decreto 10.502, o AEE deixaria de ter caráter complementar, pois não consistiria em ação pedagógica adicional à experiência educativa inclusiva, a qual seria substituída por classes e escolas especializadas e, portanto, segregadas.

Ademais, o ato normativo em análise, caso entre em vigor, autorizado pela Suprema Corte, irá impactar 1.152.875 estudantes com deficiên-

cia, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação de um total de 1.308.900² que já estão nas escolas comuns. Atualmente, esses estudantes estão com seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados também na perspectiva normatizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³. Em agosto de 2021, o número de municípios brasileiros com currículos alinhados à BNCC ultrapassou 5 mil, ou seja, 92% dos municípios já regularizaram seus currículos para atender à BNCC⁴ e sua determinação voltada para a necessidade de práticas pedagógicas adequadas e inclusivas conforme estabelecido na LBI.

Ainda, o Decreto 10.502 representa um retrocesso diante de uma mudança expressiva e recente: de 2010 a 2020, a porcentagem de alunos com deficiência matriculados em classes comuns aumentou de 68,9% para 88,1%⁵. Em estados como Acre, Roraima, Rio Grande do Norte e Espírito Santo, 100%⁶ dos estudantes estão em classes comuns. Os dados desse período também revelam que a permanência dos alunos com deficiência nas escolas comuns é prolongada, tendo em vista que, em 2020, o número de alunos com deficiência no ensino médio chegou a 166.657, em comparação a 33.582 em 2010⁷.

A partir da lente prioritária, a LBI e o Marco Legal da Primeira Infância indicam que crianças com deficiência são “a prioridade dentro da prioridade”, inclusive no que se refere à destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude, conforme disposto no artigo 4º, parágrafo único, “d”, do ECA. Portanto, é urgente que a atenção e os debates sejam redirecionados para a omissão dos entes federativos em destinar recursos orçamentários para o fortalecimento das práticas de educação inclusiva nas escolas comuns.

Os benefícios da inclusão são amplamente percebidos e recebidos para crianças e adolescentes com e sem deficiência. Sobre o tema, destacam-se os resultados da pesquisa “Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência”⁸, elaborada pelo professor Thomas Hehir, da Universidade de Harvard, que traz evidências consistentes de benefícios para o desenvolvimento cognitivo e social da criança⁹. Diversos estudos também indicam o impacto do desenvolvimento socioemocional dos alunos sem deficiência imersos em sistemas de educação inclusiva, como a promoção da redução de medo das diferenças humanas, acompanhada por maior conforto e consciência, crescimento de cognição social, desenvolvimento de princípios morais e ético-pes-

soais (menos preconceito e maior capacidade de responder às necessidades dos outros) e amizades carinhosas¹⁰.

Já para crianças com deficiência, de acordo com a pesquisa citada acima, há um maior engajamento no universo profissional e aumento do acesso aos níveis superiores de educação proporcional ao tempo vivenciado em ambientes inclusivos, o que incentiva a realização acadêmica do educando e também o aumento de suas habilidades socioemocionais, como a propensão a pertencer a grupos de amizades e a ter uma vida independente¹¹.

Respeitar o melhor interesse de crianças e adolescentes pressupõe ouvi-los acerca das consequências das políticas que lhes impactam. Assim, sobre um mundo com pessoas diferentes podendo conviver nos mesmos espaços, Lucca, de 8 anos, diz que “seria legal, porque uma podia respeitar as outras”, e completa:

Eu gosto de estudar na minha escola porque meus amigos me apoiam, eles nem sabem que eu tenho autismo [...] Eu ia querer estudar na escola misturada para eles aprenderem a valorizar as crianças que têm deficiência [...]. Eu ia achar meio estranho [ir pra uma escola só com crianças que têm deficiência]. Todo mundo com deficiência, eu não ia estar acostumado com isso.^{12,13}

Alice, de 7 anos, diz que acha bom estudar em sua escola porque gosta dos “amigos e dos bichos que tem lá”. Sobre a convivência com os colegas, ela diz gostar “de farra e de fazer bagunça com eles no pátio”. E revela: “Tenho colegas muito divertidos”. Sobre o aprendizado, fica claro que é um processo mútuo: “Aprendemos a brincar e a conversar juntos”, diz¹⁴.

Catarina, de 7 anos, não apenas defende a educação inclusiva, como já se mobilizou por meio do abaixo-assinado “Eu apoio a educação inclusiva e a diversidade”:

Me chamo Catarina, tenho 7 anos e quero sua atenção para a educação diversa e inclusiva. É direito de toda criança ser tratada com igualdade. Eu quero poder crescer com meus amigos e aprender que a diferença entre nós é que faz o mundo mais bonito.¹⁵

Destaca-se que, no Brasil, o entendimento sobre o benefício da educação inclusiva é adotado em larga escala pela população. Na pesquisa realizada em 2019, “O que a população brasileira pensa sobre educação inclusiva”¹⁶, publicada pelo Instituto Alana, 86% dos entrevistados concordaram que “as escolas se tornam melhores ao incluir crianças com deficiência”¹⁷.

No mesmo sentido, 76% dos entrevistados concordaram com a afirmação de que “crianças com deficiência aprendem mais estudando junto com crianças sem deficiência”¹⁸. Esses dados sugerem que, ao atenderem às necessidades específicas de alunos com deficiência, as escolas reformulam seus métodos pedagógicos e passam a responder melhor às necessidades de todos os educandos e que os benefícios da educação inclusiva para crianças e adolescentes com e sem deficiência são incontestáveis.

Além do exposto, os benefícios da educação inclusiva geram resultados no mercado de trabalho. A pesquisa “O valor que os colaboradores com síndrome de Down podem agregar às organizações”¹⁹, da McKinsey & Company, que investiga os benefícios mútuos da inclusão de pessoas com síndrome de Down em empresas, aponta que o trabalho possibilita a inclusão social dessa população na vida adulta, acelerando o desenvolvimento e proporcionando um aprendizado que não pode ser adquirido em outros ambientes. Importante mencionar que a falta de acesso à escola e a baixa escolarização geram barreiras às pessoas com deficiência para a assunção de postos de trabalho que exijam uma educação formal mais avançada.

Ressalta-se que a CF/1988, ao tratar do direito à educação, determina que este deve ser exercido visando o preparo para o mercado de trabalho. Por isso, é preciso garantir a inclusão desde o começo da vida para permitir a inclusão plena por toda a vida. Desse modo, crianças e adolescentes sem deficiência podem conviver com a diversidade e desenvolver a tolerância, característica que será necessária em outros espaços e em momentos diversos, ao mesmo tempo que crianças e adolescentes com deficiência podem desenvolver mecanismos para o exercício da autonomia e ocupação de novos espaços na sociedade.

O reconhecimento dos benefícios da educação inclusiva para todos os educandos, além de comprovado cientificamente, já foi objeto de análise pelo próprio Supremo Tribunal Federal (STF), na ADI 5.357. O ministro relator Edson Fachin, ao votar pela improcedência da ação, salientou que as leis brasileiras de inclusão refletem o compromisso ético de acolhimento e pluralidade democrática adotados pela CF/1988. “Não se deve privar os estudantes – com e sem deficiência – da construção diária de uma sociedade inclusiva e acolhedora, transmudando-se em verdadeiro local de exclusão, ao arrepio da ordem constitucional vigente”, afirmou.

Nesse cenário, é dever da família, em conjunto com o Estado, assegurar o direito à educação de crianças e adolescentes, de acordo com o

artigo 205 da CF/1988, com prioridade absoluta, segundo o artigo 227 da Carta Magna, corroborado pelos artigos 2º e 6º da LDB. De fato, dentro da rede de ensino, seja ela pública, privada ou confessional, as famílias têm a possibilidade de escolher sobre qual proposta pedagógica e em quais instituições de ensino crianças e adolescentes serão educados. Essa prerrogativa, no entanto, deve sempre respeitar o melhor interesse da criança e do adolescente, bem como os princípios e direitos consubstanciados na CF/1988.

Assim, o direito dos pais e responsáveis não é irrestrito e deve ser balizado pelas garantias constitucionais e direitos da criança e do adolescente que garantem a eles a condição de sujeitos de direitos, não mais objetos do poder familiar como na antiga legislação menorista²⁰. Dessa forma, como sujeitos de direitos, inclusive no âmbito familiar, deve ser respeitado seu melhor interesse, em primeiro lugar, mesmo que em contraposição à vontade individual de pais ou mães. O poder familiar também agrega deveres impostos aos pais que incluem o direito fundamental de todas as crianças e adolescentes à educação inclusiva e ao direito à convivência comunitária.

Em resumo, no tocante à educação escolar, o melhor interesse das crianças está consubstanciado prioritariamente na escolha por instituições de ensino regular. Instituições de assistência, saúde e reabilitação, que oferecem atendimento especializado, também podem e devem ser escolhidas complementarmente, no contraturno escolar, jamais substituindo as instituições oficiais de ensino, que são as escolas comuns.

Tendo em vista o exposto, a criação de espaços segregados não é a solução: a escola comum é um lugar para todo mundo, que deve ser constantemente aprimorada por meio de políticas públicas estatais. Escutemos o Lucca, a Alice e a Catarina. Escutemos as crianças para garantir que o artigo 227 e o direito humano e fundamental à educação inclusiva sejam efetivados no projeto constitucional de país, sociedade e escolas como um lugar para todo mundo.

notas de rodapé

- 1 A Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva é um grupo de entidades da sociedade civil das áreas dos direitos humanos, de pessoas com deficiência, de crianças e adolescentes e da educação que atua pelo direito à educação inclusiva no Brasil e pela revogação do Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, que visa alterar a Política de Educação Especial no país. [Saiba mais](#). Acesso em: 11.2.2022.
- 2 Todos pela Educação. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. [Disponível aqui](#). Acesso em: 11.2.2022.
- 3 Movimento pela Base. **Avanço da implementação**. [Disponível aqui](#). Acesso em: 14.9.2021.
- 4 Movimento pela Base. **92% dos municípios brasileiros têm currículos alinhados à BNCC**. [Disponível aqui](#). Acesso em: 14.9.2021.
- 5 Todos pela Educação. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. [Disponível aqui](#). Acesso em: 14.9.2021.
- 6 Idem.
- 7 Idem.
- 8 Instituto Alana. ABT Associates. **Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência**. 2016. [Disponível aqui](#). Acesso em: 22.10.2020.
- 9 Idem, p. 27.
- 10 Idem, p. 13-14.
- 11 Idem, p. 14-16.
- 12 Lucca, 8 anos. Sobre um mundo com pessoas diferentes podendo conviver nos mesmos espaços, Lucca diz que “seria legal, porque uma podia respeitar as outras”. Além disso, “não iam bater em pessoas que têm deficiência, porque já aconteceu isso muitas vezes de bater só porque a pessoa tem autismo, e é bem triste”.
- 13 **Educação inclusiva: aprender junto é melhor para todo mundo**. [Disponível aqui](#). Acesso em: 10.8.2021.
- 14 Alice, 7 anos. Alice tem paralisia cerebral e conversou por meio de pranchas de comunicação alternativa, apontando com a cabeça o que gostaria de dizer. Educação inclusiva: aprender junto é melhor para todo mundo. [Disponível aqui](#). Acesso em: 10.8.2021.
- 15 Catarina, 7 anos, autora do abaixo-assinado “Eu apoio a educação inclusiva e a diversidade”. [Disponível aqui](#). Acesso em: 10.8.2021.
- 16 Instituto Alana. **O que a população brasileira pensa sobre educação inclusiva**. 2019. [Disponível aqui](#). Acesso em: 15.10.2020.
- 17 Idem, p. 14.
- 18 Idem.
- 19 McKinsey & Company. **O valor que os colaboradores com síndrome de Down podem agregar às organizações**. 2014. [Disponível aqui](#). Acesso em 22.10.2020.
- 20 MAGALHÃES, Rui Ribeiro. **Instituição de direito de família**. São Paulo: Saraiva, 2002.

pedro hartung, doutor pela Universidade de São Paulo (USP), foi pesquisador visitante da Harvard Law School, Child Advocacy Program e do Max-Planck-Institute Heidelberg. Atualmente é diretor de Políticas e Direitos da Criança no Instituto Alana.

isabella henriques, advogada e diretora-executiva do Instituto Alana, integrante do Conselho Consultivo da Ouvidoria da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, Global Leader for Young Children pelo World Forum Foundation e líder executiva em Primeira Infância pelo Center on the Developing Child da Harvard University.

raquel franzim, diretora de Educação e Cultura da Infância no Instituto Alana. Educadora desde 1995, atuou como professora, coordenadora pedagógica, formadora de professores e coordenadora de projetos em organização não governamental. Atualmente cursa mestrado em Educação e Ciências Sociais na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

beatriz benedito, mestra e bacharela em Políticas Públicas pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Atualmente é analista de Políticas Educacionais no Instituto Alana.

letícia carvalho, bacharela em Direito pela Universidade de São Paulo (USP), onde coordena a Clínica de Direitos da Criança e do Adolescente e integra o Núcleo Direito, Discriminação e Diversidade. Atualmente é assistente jurídica no Instituto Alana.

**o direito
fundamental
à educação
inclusiva**

tramitou no estado de são paulo a Ação Civil Pública nº 0027139-65.2000.8.26.0053, proposta em 27 de outubro de 2000 pelo antigo Grupo de Atuação Especial em Saúde Pública do Ministério Público do Estado de São Paulo, por meio da qual se buscava o melhor atendimento às pessoas com autismo a fim de garantir seus direitos à saúde, à educação e à assistência social.

Naquela época, os promotores de justiça que compunham o Grupo Especial, recebiam inúmeras representações de familiares de pessoas com autismo que estavam em situações agravadas e que não tinham nenhum tipo de atendimento específico oferecido pelo estado.

Durante a tramitação do Inquérito Civil, além das oitivas dos familiares, foram colhidas informações a respeito do transtorno com médicos que apresentaram uma concepção muito restrita, indicando péssimo prognóstico, descrevendo-o como uma “doença grave, crônica e incapacitante”, desconsiderando as inúmeras faces do espectro e as possibilidades de desenvolvimento de aptidões.

A Ação Civil Pública baseou-se nos dispositivos constitucionais e legislativos em vigor naquele momento. Com relação ao tratamento, demonstrando pouca ou nenhuma afinidade com o tema, foi afirmado que o mais importante era a atenção especializada e individualizada, indi-

cando que o tratamento considerado adequado deveria se dar em clínicas específicas denominadas “residências terapêuticas” com intervenção multiprofissional. E o pior, afirmou-se que as famílias que quisessem ou pudessem tratar os sujeitos em casa trariam prejuízos para o desenvolvimento deles, pois necessitavam de terapias em tempo integral.

A inicial da Ação Civil Pública também mencionava, sem nenhum embasamento científico, que a educação especial em escolas especiais era o melhor instrumento para a educação dos autistas, escolas essas a serem oferecidas pelo poder público, que a instituição deveria ser a mais próxima da residência da família e que a internação ou tratamento em regime integral deveria ser prescrito por um médico. Mas tudo isso até que o estado providenciasse unidades especializadas próprias e gratuitas, que não fossem as mesmas utilizadas por “doentes mentais comuns”.

Por fim, foi requerida a condenação do estado de São Paulo a arcar com as custas integrais do tratamento (internação especializada em regime integral ou não), da assistência, da educação e da saúde específicos em entidades adequadas e não públicas para o cuidado e assistência aos autistas residentes no estado.

A ação foi julgada inteiramente procedente, em 28 de dezembro de 2001. Houve apelação por parte da Fazenda Pública do Estado, porém o Tribunal de Justiça (TJSP) confirmou a sentença, ocorrendo o trânsito em julgado em maio de 2005.

Para o cumprimento dessa decisão, o estado de São Paulo, inicialmente, firmou convênios com clínicas e entidades de caráter asilar. Os encaminhamentos eram feitos pela Secretaria de Saúde do Estado, indistintamente, bastando um atestado médico que indicasse esse tratamento. Posteriormente, os convênios passaram a ser geridos pela Secretaria Estadual de Educação e as entidades incluíram os atendimentos educacionais para atender ao chamamento público. Em decorrência dessa operação, passaram a surgir clínicas-escolas e instituições terapêuticas “especializadas em autismo”, cujos assistidos eram todos oriundos dos convênios celebrados pelo governo.

A sentença baseou-se na legislação vigente à época, mas principalmente no que se pode chamar de Estado de Coisas Inconstitucional, no qual se vislumbra a violação maciça de direitos que gera um litígio estrutural. Mas a execução da sentença também não seguiu de forma a sanar esse estado de coisas. Permitiu que o poder público mantivesse por anos os convênios, direcionando recursos para instituições segregacionistas, em vez de investir em políticas públicas para a educação inclusiva e para

o atendimento de saúde adequado às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Além disso, essa medida acabou por criar um verdadeiro nicho de mercado, em que os educandos são acolhidos em período integral ou meio período, submetidos ao sistema de instituições totais onde se aplica o chamado “currículo funcional”, principalmente em conjunto com terapias afetas à área da saúde.

Com a incorporação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) como emenda constitucional, em 2009, e, posteriormente, a promulgação da Lei nº 12.764, em 2012, a Ação Civil Pública perdeu seu objeto em razão da existência de uma política nacional de atenção à pessoa com deficiência e à pessoa com TEA.

De acordo com informações colhidas no Inquérito Civil nº 14.0738.0000031/2013-0, do Grupo de Atuação Especial em Educação (Geduc), e na própria Ação Civil Pública, o estado, em vez de cumprir o comando constitucional de promover a educação inclusiva de qualidade, ocupa-se em manter convênios e credenciamentos de instituições que pouco ou em nada são fiscalizadas pelo poder público, nem mesmo para saber se possuem projetos político-pedagógicos e se estão efetivamente oferecendo serviços educacionais.

Conforme documento cedido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc)¹, há casos em que, na mesma escola “especializada”, estão matriculados alunos cuja mensalidade custa R\$ 1.000 e outros em que se paga R\$ 4.000 por mês. Há também situações em que, por decorrência de decisão judicial, o estado paga por aluno valores que variam de R\$ 4.000 a R\$ 6.000 por mês.

Os valores gastos com entidades privadas de atendimento especializado para alunos que não aceitaram a educação em escolas regulares² estão descritos nas seguintes tabelas:

custo aluno regular 2019		
ensino	ano (r\$)	mês (r\$)
regular	4.220	352

custo aluno educação especial 2019		
ensino	ano (r\$)	mês (r\$)
regular	8.061	672
sala de recursos - AEE	6.124	510

instituições	qtd. alunos deficiência intelectual	qtd. alunos tea	total alunos 2019	valor (r\$)
parceiras	17.688	2.521	20.209	113.325.788,17
contratadas	-	2.382	2.347	47.855.504
sem contrato	-	75	75	2.632.939,98
total	-	-	22.631	163.814.232,15

em síntese:

- R\$ 1.000 por 42 estudantes = R\$ 42.000/mês = R\$ 504.000/ano.
- excluindo o valor de R\$ 504.000 do valor total gasto de R\$ 2.632.939,98 = R\$ 2.128.939,98.
- esse valor de R\$ 2.128.939,98 dividido por 33 estudantes = R\$ 64.513,33 por aluno/ano.
- esse valor de R\$ 64.513,33 dividido por 12 meses = R\$ 5.376,11 por aluno/mês.

Esclarece a Seduc:

parceria – ocorre quando a instituição é uma organização social sem fins lucrativos (OSC), nos termos da Lei nº 13.019/2014. Nesse caso, os valores relacionados à execução do serviço são repassados em conformidade com o cronograma de desembolso pactuado e não podem ser usados para outras finalidades alheias ao objeto da parceria. Os recursos são aplicados em conta-corrente específica e os rendimentos de ativo financeiro são usados no objeto da parceria. Há aproximadamente 300 parcerias firmadas em todo o estado de São Paulo para atender alunos com TEA, deficiência intelectual ou deficiência múltipla. As parcerias atendem pessoas com deficiência intelectual cujo valor anual disposto pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em 2019 foi de R\$ 4.690,93 por aluno e pessoas com TEA cujo valor anual foi de R\$ 13.500;

contrato – ocorre quando a instituição é sociedade empresária, nos termos da Lei nº 8.666/1993 com inexigibilidade de licitação. Nesses casos, há preço estipulado pago mensalmente pela Seduc e não há prestação de contas ou devolução de saldo remanescente. Essas instituições somente atendem pessoas com TEA e os valores vêm determinados pelo edital e são reajustados a cada ano. Em 2019, o valor mensal para meio período foi de R\$ 1.360,51 por aluno (R\$ 16.326,12 por aluno/ano), e para período integral, foi de R\$ 1.874,49 (R\$ 22.493,88 por aluno/ano);

escolas sem contrato (casos de determinação judicial individual, pela habilitação coletiva ou por reflexo da decisão coletiva) – entre esses há situações antigas em que a Seduc foi compelida a pagar R\$ 1.000 por pessoa, por serviços que não são da educação, em instituições que não têm autorização para funcionar como escola – atualmente são 42 adultos nessa situação³.

Hoje, medidas como essas violam frontalmente as políticas nacionais e internacionais de inclusão da pessoa com deficiência, oriundas de movimentos sociais encabeçados por elas mesmas.

Vejam: a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), em seu artigo 208, III, preconiza que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Os parágrafos 1º e 2º do artigo 2º do Decreto Federal nº 7.611/2011 estabelece que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”, integrante da proposta pedagógica da escola, elaborado com o envolvimento e a participação da família. O artigo 24 da CDPD é explícito quanto à obrigatoriedade do sistema educacional totalmente inclusivo com medidas de apoio individualizadas que maximizem as potencialidades do aluno com deficiência. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seus artigos 53 e 54, reforçou a CF/1988: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: (...) III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. O Estatuto da Pessoa com Deficiência disponibilizou um capítulo próprio e exclusivo sobre o direito à educação. Por sua vez, a Lei 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, prevê que, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com TEA, incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado (art. 3º, parágrafo único). O Decreto nº 8.368/2014, que regulamenta a Lei 12.764, em seus artigos 4º, § 2º, e 3º, parágrafo único, dispõe que o acompanhante especializado será um apoio individual do aluno com TEA e suas funções serão de auxílio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais dentro da instituição de ensino em que a pessoa com TEA ou com outra deficiência estiver matriculada.

Assim, a legislação mais atualizada, e de acordo com os novos parâmetros de uma sociedade justa e igualitária, demonstra extrema preo-

cupação com a inclusão dos alunos com deficiência, visando garantir a estes o pleno acesso à educação em ambientes totalmente inclusivos e, conseqüentemente, seu desenvolvimento em igualdade de condições com as demais pessoas.

O Ministério Público do Estado de São Paulo (MPSP) é *amicus curiae* e ajuizou também a Reclamação nº 44.591, em razão da flagrante inconstitucionalidade do Decreto Federal nº 10.502/2020 e de sua afronta ao que já havia sido expressamente decidido pelo Supremo Tribunal Federal (STF) na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 5.357, no sentido de que “dispositivos de *status* constitucional estabelecem a meta de **inclusão plena**, ao mesmo tempo em que se veda a exclusão das pessoas com deficiência do sistema educacional geral sob o pretexto de sua deficiência”.

O Decreto 10.502 retrocede a um modelo superado de integração, estimula a segregação de crianças e adolescentes com deficiência e, para além de violar normas constitucionais do direito à educação, afronta um dos fundamentos da república, qual seja, a dignidade da pessoa humana, e também os objetivos fundamentais da república, notadamente os de construir uma sociedade livre, justa e solidária, sem quaisquer formas de discriminação.

A educação é direito de todos, não cabendo exceções ou condicionantes. Criar espaços segregados a pretexto de existirem indivíduos que não se beneficiariam das escolas regulares é dizer, com outras palavras, que pessoas com deficiência estão sendo excluídas do sistema geral de ensino em razão da deficiência, conduta expressamente vedada em nosso ordenamento.

Há que se mudar a escola, e não o aluno, e eliminar barreiras para que o ambiente escolar seja um espaço coletivo capaz de assegurar o pleno desenvolvimento singular, o preparo para o exercício da cidadania e a formação para o trabalho de todo e qualquer ser humano.

O tema foi objeto de enunciado do Grupo Nacional de Direitos Humanos dos Ministérios Públicos dos Estados e da União, aprovado pelo Conselho Nacional de Procuradores-Gerais, nos seguintes termos:

ENUNCIADO 03 de 2020. A educação plenamente inclusiva é direito das pessoas com deficiência, sendo inconstitucionais normas que as excluam de sistemas e escolas para todos.

As razões alegadas para a edição do Decreto 10.502 estão baseadas em conceitos e interpretações que estão em total desarmonia com a ordem constitucional, principalmente a partir da incorporação da CDPD.

Com o estabelecimento do Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, previsto no artigo 34 da CDPD, foi elaborado o Comentário Geral nº 4, a respeito da interpretação do artigo 24 da CDPD em relação à Educação Inclusiva, adotado em 26 de agosto de 2016, o qual deve servir de parâmetro para sua implementação⁴.

Observe-se que, nesse documento, está expresso que os Estados Partes devem assegurar o rápido desenvolvimento de inovações e novas tecnologias destinadas a melhorar a aprendizagem para que seja acessível a todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência. A acessibilidade exige que a educação em todos os níveis seja acessível para estudantes com deficiência e, sendo um conceito dinâmico, a sua aplicação requer ajustes regulatórios e técnicos periódicos. Além disso, a CDPD veda o retrocesso e determina que devem prevalecer as normas internas dos Estados Partes que forem mais benéficas às pessoas com deficiência.

A inclusão é um processo, uma evolução civilizatória que requer investimento e vontade política, mas, como toda evolução social, não acontece do dia para a noite. Não se trata de discussão teórica: é um movimento mundial de mais de 40 anos e cujo progresso no Brasil já se percebe. Em pesquisa recente do Datafolha, encomendada pelo Instituto Alana, concluiu-se que aproximadamente 90% da população brasileira é favorável à educação inclusiva e quase 80% concordam que as crianças com deficiência aprendem mais na escola inclusiva⁵.

É impossível dizer que a inclusão escolar “não funciona” se há normas e metas fixadas que sustentam toda a estrutura da educação inclusiva, mas que ainda não foram totalmente cumpridas ou são mal interpretadas.

No âmbito das escolas regulares privadas, a existência de escolas especiais é uma desculpa para que as primeiras não se preparem para atender os alunos com deficiência. Ficam tranquilas em dizer que não estão equipadas para determinado aluno pois há um lugar próprio e preparado para ensiná-lo. A partir disso, sabendo que o poder público pretende fomentar a criação de escolas especializadas, haverá mais um argumento para que a escola privada regular entenda que há alunos que não conseguem fazer parte de seu quadro, afinal, o ensino continuará a ser ministrado de forma a não levar em consideração as condi-

ções pessoais de cada aluno, ou seja, continuará sendo um ensino homogeneizador e capacitista.

As famílias, por sua vez, serão levadas a acreditar que, nas instituições ditas especializadas, seus filhos aprenderão melhor, receberão tratamento multidisciplinar e estarão protegidos de constrangimentos, discriminações e maus-tratos.

É preciso deixar claro que tratamentos de saúde, como técnicas psicoterápicas e terapias, não devem ser executados no espaço da escola. Grosso modo, as características das escolas especializadas equiparam-se às de instituições totais, pois são locais onde são desenvolvidas atividades como aprender, dormir, brincar e trabalhar em local separado da sociedade, sob uma única autoridade. Essas atividades são realizadas em grupo e rigorosamente estabelecidas em horários planejados para atender aos objetivos da instituição⁶.

A escola deve se adaptar ao aluno, e não o inverso. Não há nenhuma criança ou adolescente que não se beneficie da educação inclusiva. O chão da escola é o lugar mais rico de experiências que uma pessoa pode frequentar. O que ela vai fazer ou como vai absorver cada experiência não pode ser medido por um diagnóstico médico. Nenhum profissional tem a capacidade de fazer o prognóstico a respeito do quanto uma pessoa tem condições de aprender. O que cada aluno, com ou sem deficiência, vai realmente aprender e absorver daquilo que lhe é ensinado, e se isso vai ser útil na sua vida adulta, não é possível mensurar. Mas ter acesso a todo o conteúdo acadêmico e vivenciar as múltiplas experiências que são oferecidas aos alunos sem deficiência são direitos fundamentais dos alunos com deficiência.

Assim, fere o princípio fundamental da dignidade atribuir níveis de gravidade a um diagnóstico para justificar que uma pessoa seja impossibilitada de participar do que a sociedade moderna oferece.

Destaca-se que a frequência em escolas e classes especializadas sempre trouxe um estigma: o de incapacidade, inferioridade, menos-valia, em relação aos demais alunos.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação (MEC) mostram que, em 1998, o total de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular era de 43.923. Em 2008, esse número passou para 375.775, e, em 2019, para 1.090.805 (87% do total de matrículas). Ou seja, há uma evolução na entrada dos alunos com deficiência nas escolas

regulares. O próximo passo é garantir a permanência deles e a qualidade de ensino à que têm direito⁷.

notas de rodapé

- 1 Esse documento e as informações dele extraídas foram obtidas pela autora via e-mail enviado para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc).
- 2 A Seduc explica que é sempre oferecida a escola regular em primeiro lugar, ou seja, verifica-se que a oferta existe, mas uma parcela de famílias insiste na escola especial.
- 3 Segundo a Coordenadoria de Orçamento e Finanças da Seduc, os critérios utilizados foram:
 - a) ensino regular e sala de recursos - Base BDCUST 2019 - Rateio de valores liquidados – Quantitativos informados pela CITEM/Base maio;
 - b) educação especial - Base COFI Relatórios - Liquidado 2019 - Ação 5.156 - Grupo 33 e Ação 5.740 - transporte especial – Quantitativos informados pelo CAPE/DEMOM.
- 4 O direito à educação inclusiva requer uma transformação na cultura, nas políticas e práticas em todos os ambientes educacionais formais e informais para acomodar as diferentes necessidades e identidades individuais dos estudantes, juntamente com o compromisso de eliminar as barreiras que impedem essa possibilidade. Envolve o reforço da capacidade do sistema de ensino a fim de alcançar todos os estudantes. Centra-se na plena e efetiva participação, acessibilidade, comparecimento e conquistas de todos os estudantes, especialmente aqueles que, por diferentes razões, estão excluídos ou em risco de serem marginalizados. Inclusão envolve o acesso e o progresso na educação formal e informal de alta qualidade, sem discriminação. A inclusão procura habilitar as comunidades, sistemas e estruturas a combater a discriminação, incluindo os estereótipos prejudiciais, reconhecendo a diversidade, promovendo a participação e superando as barreiras ao aprendizado e à participação de todos, concentrando-se no bem-estar e sucesso dos estudantes com deficiência. Ela exige uma transformação profunda dos sistemas de ensino em termos de legislação e políticas, bem como de mecanismos de financiamento, administração e de desenho, oferta e acompanhamento da aprendizagem. [Disponível aqui](#). Acesso em: 11.2.2022.
- 5 [Disponível aqui](#). Acesso em: 1º.11.2020.
- 6 GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1974.
- 7 [Censo Escolar – INEP/MEC](#). Acesso em: 11.2.2022

sandra lucia garcia massud, promotora de Justiça do Estado de São Paulo, mestra e doutoranda em Direito Constitucional pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), secretária da Comissão Permanente de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência e Idosa do Grupo Nacional de Direitos Humanos do Conselho Nacional de Procuradores-Gerais (GNDH) e membro da Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência (Ampid).

a educação inclusiva e seu caráter progressivo:

**análise da
execução
orçamentária
do município
e do estado do
rio de janeiro**

nos termos do artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), que foi internalizada no Brasil com *status* de Emenda Constitucional (Decreto nº 6.949/2009), os Estados Partes devem assegurar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis. O mesmo dispositivo estabelece também que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.

De acordo com o Comentário Geral nº 4 do Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), o artigo 24 da aludida Convenção teria uma eficácia progressiva. Isto é, seria possível a coexistência de dois sistemas educacionais – um geral e um especial – apenas temporariamente. Assim, os Estados Partes devem caminhar no sentido de, em um futuro próximo, haver apenas o sistema educacional inclusivo, quando, então, o artigo 24 terá atingido sua plena aplicação.

Nesse sentido, a existência de um sistema educacional especial paralelo, segregado para estudantes com deficiência, está em processo de inconstitucionalização¹, isto é, em trânsito para a inconstitucionalidade. Dessa forma, por contrariar a eficácia progressiva do artigo 24 da CDPD, o Decreto Federal nº 10.502/2020 é inconstitucional.

Frise-se que a jurisprudência deste Supremo Tribunal Federal (STF) admite que notórias mudanças fáticas (políticas, econômicas e sociais) e jurídicas substanciais possam resultar na possibilidade da

ocorrência de um processo de inconstitucionalização. Esse é justamente o caso do modelo de educação especial segregado para pessoas com deficiência. Isso porque a CDPD promoveu substancial mudança jurídica quanto aos direitos das pessoas com deficiência, tendo trazido o paradigma da inclusão e consagrado o modelo social (ou de direitos humanos). De acordo com esse modelo, a sociedade é corresponsável pela inclusão das pessoas com deficiência. Não se trata mais de exigir que a pessoa se adapte, porque ela “atrapalha”, mas sim que a sociedade elimine as barreiras para a inclusão².

A partir dessa nova base jurídica, deu-se início a uma série de mudanças fáticas (políticas, econômicas e sociais) que resultaram em um novo paradigma a respeito dos direitos das pessoas com deficiência, em especial em matéria de educação. Nesse sentido, dados do Censo da Educação de 2019³, último pré-pandemia da covid-19, revelam que no estado do Rio de Janeiro, de 2015 a 2019, houve um crescimento significativo no número de matrículas de alunos com deficiência, em todas as etapas de ensino, com destaque para o ensino médio, em que as matrículas cresceram 104%. O percentual de alunos com deficiência matriculados em classes comuns igualmente cresceu. O destaque foi para o ensino fundamental, cujo percentual subiu de 75%, em 2015, para 84%, em 2019.

Essa mudança beneficia não só os alunos com deficiência, mas também a comunidade escolar e a sociedade como um todo. Afinal, a escola, como ambiente social de aprendizagem que é, deve refletir a sociedade, em toda sua diversidade. Isso é o que preconiza o artigo 13, II, do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de São Salvador), que estabelece que a educação deve fortalecer o respeito pelos direitos humanos e favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre os grupos sociais.

Como destacado pelo ministro Edson Fachin no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 5.357, “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, CF/1988)⁴”, como o capacitismo.

Esclareça-se que não se está defendendo neste texto que a implementação da educação inclusiva é perfeita, que não tem problemas. Afinal, o Brasil ainda está em processo, caminhando rumo à implementação plena

do artigo 24 da CDPD. Nesse sentido, a Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro (DPRJ) frequentemente atende famílias de estudantes com deficiência que, por falta de investimentos e orçamento adequado, não conseguem a efetivação do seu direito à educação inclusiva.

Assim, após a realização de audiência pública, em 16 de setembro de 2016, a DPRJ ajuizou, em 2019, Ação Civil Pública em face do Município do Rio de Janeiro, em razão da falta de fornecimento adequado de profissionais de apoio escolar, também conhecidos como mediadores escolares (processo nº 0274257-43.2019.8.19.0001). Isso porque, quando disponibilizado, o mediador, na maioria das vezes, é um estagiário, que tem vínculo efêmero com o município. Segundo mapeamento de 2021 do Instituto Municipal Helena Antipoff⁵, o público-alvo da educação especial do município do Rio de Janeiro contava com 1.256 agentes de apoio à educação especial, 1.509 estagiários e 555 voluntários. Por haver um mero vínculo de estágio, a rotatividade desses mediadores é muito grande, gerando, a cada troca, hiatos e prejuízos pedagógicos para os alunos. Isso sem falar dos casos de atendimento em horários intermitentes ou em sistema de rodízio, muito longe do que preconiza a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015. No caso da rede estadual, a situação é ainda mais grave, já que nem sequer existe cargo correspondente em sua estrutura.

Veja-se que somente entre junho de 2020 e junho de 2021, durante o período da pandemia da covid-19, foram atendidos pela DPRJ mais de 30 casos de alunos com deficiência que tiveram interrompido ou negado o serviço de profissional de apoio escolar nas redes públicas estadual e municipal. Ademais, ao realizar uma busca de jurisprudência no site do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro (TJRJ)⁶, é apontada a existência de 85 processos com decisão de mérito na segunda instância sobre o tema, nos últimos cinco anos. Desse total, 72 foram ajuizados pela DPRJ.

A pandemia, por sua vez, agravou ainda mais a situação, já que muitos alunos com deficiência ficaram desamparados. Multiplicaram-se os relatos de falta de adaptação das aulas, das avaliações e dos materiais didáticos fornecidos durante o período de aulas remotas.

Na rede particular não é diferente. Infelizmente, não são raros os atendimentos e relatos colhidos junto à sociedade civil de recusas veladas de matrícula e cobranças de valores adicionais para a promoção da inclusão. Ancoram-se, comumente, em uma suposta “escolha da família”, empurrando esses estudantes para fora da escola regular. Esses proble-

mas, porém, têm causas comuns: o capacitismo ainda tão presente na nossa sociedade e a necessidade de maior investimento do poder público na educação inclusiva.

Para demonstrar essa realidade, a DPRJ analisou a execução orçamentária do ano de 2021 no município e no estado do Rio de Janeiro⁷, cujas redes de ensino possuem grande parte das matrículas existentes no território fluminense. Focou-se na Lei Orçamentária, em especial a “função educação” e, em seguida, as ações e programas de trabalho referentes à educação especial. A partir daí, considerando que a lei orçamentária é meramente autorizativa, procurou-se entender como havia sido o pagamento das despesas ao longo de 2021, conforme dados do Portal da Transparência.

O município do Rio de Janeiro tem cerca de 640 mil alunos. Desses, mais de 18 mil são público-alvo da educação especial, tanto nas classes regulares quanto nas especiais, conforme dados do Instituto Municipal Helena Antipoff⁸. A Lei Orçamentária Anual (LOA) do município do Rio de Janeiro, Lei nº 6.842, estimava uma despesa de cerca de R\$ 6,4 bilhões na função educação (12). Ali são previstos dois programas de trabalho relacionados à educação especial (atendimento escolar especializado – educação especial na educação básica; e pessoal das unidades escolares – educação especial na educação básica), cuja despesa estimada é na ordem de R\$ 76 milhões.

Até agosto de 2021, já foram pagos mais de R\$ 3,8 bilhões em despesas da função educação. Se considerarmos o restante a pagar, o valor eleva-se para R\$ 4,4 bilhões. Em relação às ações específicas da educação especial, já foram pagos cerca de R\$ 40 milhões. Se considerarmos o restante a pagar, o valor atinge a casa dos R\$ 47 milhões.

Esse valor corresponde a 1% dos gastos com educação. Se compararmos o número de matrículas de alunos da educação especial com o número total de matrículas, vemos que esses alunos representam cerca de 3% da rede. Esses dados revelam que já existe um subfinanciamento da política de educação inclusiva, cujo risco será aumentado caso prevaleça o Decreto 10.502, direcionando recursos públicos para a manutenção das classes segregadas.

Já em relação ao estado do Rio de Janeiro, a Lei Orçamentária Anual (LOA), Lei nº 9.185/2021, estimava gastos na função educação de cerca de R\$ 8,5 bilhões. Nessa rubrica, é previsto um programa de trabalho para a educação especial, prevendo uma despesa de cerca de R\$ 28 milhões. O quadro dos desembolsos realizados até agosto de 2021 indica

que esses são na ordem de R\$ 3,7 bilhões para a função educação. Porém, apenas R\$ 60.929,05 para a subfunção educação especial, fatia ínfima dos investimentos públicos na área educacional.

As falhas desse modelo ético-moral-jurídico e pedagogicamente correto corrigem-se, portanto, com aumento no investimento, retirando essa camada vulnerável de uma zona de invisibilidade. Afinal, como dizia Ihering⁹, “a conquista normativa não encerra a luta por direitos”.

Ocorre que o Decreto 10.502 segue na contramão. Em vez de buscar a eficácia progressiva do artigo 24 da CDPD, aportando mais recursos para a implementação de adaptações razoáveis que permitam o aluno com deficiência frequentar classes regulares, o ato normativo reafirma e incentiva, inclusive financeiramente (art. 14, Decreto), a coexistência de dois sistemas educacionais, estimulando a segregação. E o faz baseando-se em falsas premissas: de que estudantes com deficiência “atrapalham” os demais ou de que alguns deles não conseguiriam conviver com colegas, como se viu das recorrentes declarações públicas do ex-ministro da Educação Milton Ribeiro¹⁰. A nosso juízo, propositadamente, confunde os paradigmas para apresentar uma solução milagrosa, porém excludente.

Como expressão e instrumento do regime democrático, é dever da DPRJ destacar que o Decreto 10.502 é mais um, entre outros tantos recentemente editados – a exemplo do Decreto nº 9.759/2019, que extinguiu diversos conselhos de direitos, e do Decreto nº 10.003/2019, que modificou a estrutura do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) –, que, pouco a pouco, corroem a democracia. Democracia vista não apenas como governo da maioria, escolhido em eleições regulares, mas também como protetivo de direitos fundamentais e dos grupos vulneráveis.

A edição desses decretos corrobora para o que foi chamado pelo ministro Roberto Barroso de legalismo autocrático¹¹, em que líderes carismáticos, eleitos pelo voto popular, iniciavam uma série de modificações formais e informais do ordenamento jurídico para se perpetuarem no poder. Um dos modos de atuar desses governos está exatamente na desproteção de grupos vulneráveis – tais como as pessoas com deficiência –, que são vistos como “problema”, “atrapalham os demais” e, por isso, devem ser separados.

Finalmente, não se deve iludir com a previsão do Decreto 10.502 no sentido de que a opção pela educação inclusiva ou pela instituição especial seria uma “decisão da família” (arts. 3º, VI, e 6º, IV). Quem tem experiência em atender pessoas com deficiência e suas famílias sabe que

essa é uma falsa escolha, especialmente quando consideramos as camadas mais vulneráveis da população. Como falar em “escolha da família” quando a escola particular milagrosamente fica sem vagas quando descobre que o aluno tem deficiência? Como falar em “escolha da família” se o poder público nega um mediador escolar e se os recursos públicos para a educação inclusiva são direcionados para instituições segregadas? Como falar em “escolha da família” se não há investimentos, adaptação dos materiais didáticos e treinamento dos professores?

Não fosse muitas vezes uma “falsa escolha”, não se deve descuidar que o poder familiar é constitucionalmente limitado (art. 226, § 7º, CF/1988). A família pode muito. E deve poder: é a base da sociedade, o primeiro lugar de socialização da criança e o local em que normalmente recebe afeto e cuidado. Mas não pode tudo. O pacto social brasileiro reclama que crianças sejam cuidadas e recebam educação formal, sem discriminação e com adaptações razoáveis, em um mesmo ambiente inclusivo.

Não há dúvidas, portanto, de que o Decreto 10.502 é inconstitucional, uma vez que vai em sentido oposto aos avanços conquistados nos últimos anos para a inclusão das pessoas com deficiência, contrariando, portanto, a CDPD e a CF/1988.

notas de rodapé

- 1 STF – Rcl 4.374, rel. min. Gilmar Mendes, Tribunal Pleno, julgado em 18.4.2013.
- 2 RAMOS, André de Carvalho. **Curso de direitos humanos**. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018. p. 269.
- 3 INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019** [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2020.
- 4 STF – ADI 5.357 MC-Ref, rel. min. Edson Fachin, Tribunal Pleno, julgado em 9.6.2016.
- 5 Disponível aqui. Acesso em: 18.8.2021.
- 6 Disponível aqui. Acesso em: 19.8.2021.
- 7 A apresentação gráfica dos dados. Acesso em: 18.8.2021.
- 8 Disponível aqui. Acesso em: 18.8.2021.
- 9 IHERING, Rudolf von. **A luta pelo direito**. São Paulo: Nilobook, 2013.
- 10 UOL. Ministro diz que aluno com deficiência “atrapalha” e bate boca com Romário, em 17.8.2021. Acesso em: 15.9.2021; METRÓPOLIS. Ministro da Educação diz: “Há crianças com grau de deficiência que é impossível a convivência”, em 19.8.2021. Disponível aqui. Acesso em: 15.9.2021.
- 11 STF – ADPF 622, rel. min. Roberto Barroso, Tribunal Pleno, julgado em 1º.3.2021.

pedro gonzález, defensor público do Estado do Rio de Janeiro, coordenador do Núcleo de Atendimento à Pessoa com Deficiência (Nuped), membro da Comissão Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência da Associação Nacional das Defensoras e Defensores Públicos (Anadep), conselheiro do Conselho Estadual para a Política de Integração da Pessoa com Deficiência (CEPDE-RJ), mestre em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF), especialista em Direito Civil Constitucional pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e professor universitário na Universidade Estácio de Sá (Unesa).

rodrigo azambuja martins, defensor público do Estado do Rio de Janeiro, coordenador de Infância e Juventude, conselheiro do Conselho Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDCA-RJ) e mestre em Direito.

**os desafios
da educação
inclusiva na
perspectiva
da educação
para todos**

[a educação inclusiva deve ter como objetivo promover o respeito mútuo e valor para todas as pessoas e construir ambientes educacionais nos quais a abordagem da aprendizagem, a cultura da instituição educacional e o próprio currículo reflitam o valor da diversidade. (Comentário Geral nº 4, CRPD)¹]

um dos maiores desafios dos sistemas escolares em nível mundial é o da inclusão educacional. Em nosso país isso também é uma realidade, apesar de a educação ser um direito humano fundamental reconhecido às pessoas com deficiência pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948², Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)³, de 2006, Constituição Federal de 1988⁴ (CF/1988) e Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015⁵.

O direito à educação para educandos com deficiência só se realiza quando a educação é inclusiva. E isso não é novidade. Há 27 anos, a Declaração de Salamanca, proferida na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, endossou a ideia da educação inclusiva. Esse documento internacional, talvez o mais significativo na área da educação especial, deixa claro que escolas regulares com orientação inclusiva constituem “o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo educação para todos”⁶. Durante os anos subsequentes à sua publicação, esforços consideráveis têm sido empreendidos em muitos países para mudar a política e a prática educacional em direção à inclusão.

A educação inclusiva parte da crença de que esta é um direito humano e o fundamento para uma sociedade mais justa. No entanto, consolidar o desejado paradigma da inclusão escolar requer investimentos.

Em muitas escolas do sistema educacional brasileiro, estudantes com deficiência ainda enfrentam barreiras, em especial quando, em substituição à inclusão, as ações desenvolvidas em escolas regulares focam a integração do público-alvo da educação especial e a “transplantação” de práticas especiais de educação para a sala regular. A educação, para ser inclusiva, precisa ser pensada para todos.

Num contexto em que o desenho curricular não atende a todas as necessidades de aprendizagem de alunos considerados na média, aqueles que estão nos extremos, como os superdotados e com altas habilidades, e os estudantes com deficiência ficam particularmente mais vulneráveis em relação ao acesso à educação.

Como a maioria dos currículos dificilmente é adaptada às diferenças individuais, deve-se reconhecer que são estes – os currículos –, e não os estudantes com deficiência, que precisam se adaptar. Ou seja, as escolas precisam ser acessíveis e as práticas pedagógicas devem ser melhoradas, para, assim, responderem positivamente à diversidade dos alunos, abordando as diferenças individuais não como problemas a serem consertados, mas como oportunidades para enriquecer o aprendizado. A escolarização de alunos com e sem deficiência é sempre desafiadora, no entanto, é competência da escola comum e deve acontecer na sala regular.

O Decreto Federal nº 10.502/2020⁷, na contramão da educação inclusiva, reavivou as escolas especiais e traduziu de forma equivocada alguns conceitos que precisam ser esclarecidos, em especial o que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE é um serviço pedagógico, de apoio à sala de aula comum, voltado ao público-alvo da educação especial (educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação) e complementa ou suplementa sua formação visando à autonomia e independência na escola e fora dela.

Realizado no contraturno escolar para não prejudicar a frequência em sala regular, o AEE busca quebrar as barreiras enfrentadas pelos alunos com deficiência, valendo-se de meios e recursos acessíveis e estratégias pedagógicas diversificadas para favorecer seu desenvolvimento integral. Ele não se confunde com serviços de saúde oferecidos a estudantes com deficiência, não tem natureza clínica ou terapêutica, não é substitutivo à escolarização e não é reforço escolar.

Sendo a escola um espaço de todos, a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e a parceria estreita entre professores de sala comum e de AEE são primordiais. Ao professor do AEE não cabe ensinar. Essa

tarefa é do professor de sala de aula. Cabe ao professor do AEE identificar meios e práticas que contribuam para a aprendizagem de cada aluno, conforme suas especificidades, dialogando com o professor de sala regular, partilhando elementos que demonstrem a evolução do aluno e destacando as estratégias e recursos usados por meio de estudo de caso e Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

Qualquer serviço ofertado “para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar”, ou seja, além do contraturno, como traz o Decreto 10.502, ou que pretenda impedir matrícula e frequência de alunos com deficiência na escola regular, não é AEE.

O AEE é direito e instrumento de garantia do direito à educação inclusiva. Dada sua importância para os educandos com deficiência, a CF/1988 garantiu acesso a esse serviço preferencialmente na rede regular de ensino, ou seja, dentro da escola regular. É isso que diz o artigo 208, III. O “preferencialmente” refere-se à oferta do AEE dentro da escola regular, e não à possibilidade de educar alunos com deficiência fora desse ambiente.

O paradigma constitucional do direito à educação inclusiva foi reconhecido pelo Supremo Tribunal Federal (STF) na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 5.357, ao afirmar que “(...) 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”⁸. Sendo a educação inclusiva um imperativo constitucional, é difícil compreender como um ato do Poder Executivo pode ir na direção oposta dessa construção jurídica e violar tal direito. Na teoria – e na prática dos direitos humanos –, não se aceitam retrocessos ou medidas de proteção insuficientes.

Serviços de apoio substitutivos à escola regular contrariam a lógica de inclusão vigente. Por isso, nem sequer poderiam ser objeto de escolha das famílias como alternativa educacional mais adequada. Permitir a famílias uma escolha que segregue educandos conforme sua deficiência e deixe-os fora do sistema regular de ensino viola o direito fundamental à educação inclusiva. O Comentário Geral nº 4 do Comitê de Monitoramento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reforça esse entendimento.

A diversidade humana e o direito à diferença deveriam estar presentes em qualquer sociedade que se diz democrática, justa e inclusiva. Todavia, o preconceito ainda tem forte influência na compreensão de pro-

fessores e gestores escolares – e, às vezes, das próprias famílias – sobre as capacidades e o potencial de aprendizagem de crianças e adolescentes com deficiência. Essa forma de percebê-los remonta ao modelo médico, em que a deficiência é tida como uma questão da pessoa que precisa ser “curada”, “adaptada” ou “normalizada”.

Esse olhar limitante, revestido de um véu de proteção, sobre as crianças e adolescentes com deficiência, suas habilidades e o que “mais as beneficia” é uma forma de discriminação por motivo de deficiência denominada capacitismo, palavra oriunda do inglês *ableism* – e, portanto, vedada pela CDPD, pela LBI e outras normas aplicáveis. Sob a ótica dos direitos humanos, o capacitismo

(...) alude a uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia. Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e se mobiliza para avaliar o que as pessoas com deficiência são capazes de ser e fazer para serem consideradas plenamente humanas.⁹

As interferências do capacitismo na educação contribuem para perpetuar a segregação e o preconceito em relação aos educandos com deficiência. É o olhar capacitista que categoriza alunos como “normais” e “anormais” e entende que alguns deles não conseguem aprender ou não têm as habilidades necessárias para se desenvolver. Na perspectiva das famílias é o que as leva a colocar seus filhos em escolas especiais, acreditando que nesses espaços eles estariam mais protegidos e menos expostos a situações adversas ou fracassos.

Essas mesmas percepções são as que levam à formulação de políticas assistencialistas e à manutenção de estruturas que excluem e segregam em todos os campos da vida – e, também, na educação.

A escolha das famílias por escolas especiais priva as crianças e adolescentes com deficiência do convívio com seus pares sem deficiência e de viverem no espaço escolar experiências próprias da vida em sociedade, com suas conquistas e desafios.

Sendo a escola “(...) o primeiro espaço público das crianças e onde a sociedade concentra de modo in(tenso) a miríade de diferenças sociais,

culturais e funcionais que a constitui”¹⁰, privar crianças e adolescentes com deficiência de acessar a escola regular é limitar, sob o argumento da incapacidade, o direito de ocupar esse lugar. A inclusão, enquanto perspectiva, deve buscar “(...) consolidar essa dimensão pública da educação garantindo a todos o direito de conviver com os pares de sua geração, acessar e se apropriar do conhecimento”¹¹.

experiências e contribuições do instituto jô clemente

Em 2008, o Instituto Jô Clemente (IJC), antiga Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Paulo (APAE), encerrou sua escola especial, passando a ofertar o AEE no contraturno escolar para estudantes com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista, em linha com a CDPD e com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Nos três anos seguintes, monitorou alunos e acompanhou equipes de escolas regulares. Os resultados desse estudo, publicados pelo seu Centro de Ensino e Pesquisa¹², revelam que:

- os alunos que frequentaram o AEE de forma complementar à classe comum, no IJC ou em salas multifuncionais nas unidades escolares regulares, tiveram avanços significativos em sua independência – para locomoverem-se na escola, usar lavatórios e bebedouros, servir-se e alimentar-se no horário de recreio –, no relacionamento interpessoal, na postura e na comunicação receptiva e expressiva;
- esses alunos ganharam autonomia e passaram a demonstrar e expressar seus desejos e interesses pelas atividades propostas. A maioria passou a conseguir transmitir ideias e se fazer entender por gestos ou imagens, mesmo quando a comunicação oral não era presente;
- na maioria das escolas acompanhadas houve mudanças positivas no conhecimento, atitudes e organização em razão dos alunos com deficiência. As trocas de experiências proporcionaram conteúdos flexibilizados que atendessem todos os alunos. Os diretores, coordenadores e professores buscaram formações e grupos de estudo estruturados nas escolas, em face da preocupação e incômodo por não saberem o que fazer e como lidar com a “diversidade” que ganhava destaque na realidade escolar;

- os alunos que passaram a frequentar salas comuns do ensino regular com apoio do AEE ofertado pelo IJC hoje estão empregados exercendo suas funções com autonomia e independência.

experiências e contribuições da turma do jiló

Acreditando que a diferença move o mundo e existindo para transformar o olhar da sociedade sobre a inclusão da diversidade por meio da educação, a Turma do Jiló desenvolve projetos pedagógicos transversais sobre inclusão e diversidade com todos os alunos e sobre acessibilidade arquitetônica, pedagógica e de comunicação para que as escolas não apresentem barreiras para o processo de aprendizagem de seus alunos.

Partindo de um diagnóstico para conhecimento da comunidade escolar e na construção de base de dados para pesquisa científica, seu trabalho inclui formação continuada para instrumentalizar docentes e funcionários, parceria com o AEE no contraturno, discussão sobre inclusão da diversidade com os alunos por meio da música e oferta do atendimento psicossocial e jurídico para as famílias que precisam de apoio. A Turma do Jiló tem contribuído para transformar o turno escolar em inclusivo para todo o corpo discente, e os resultados do seu trabalho têm sido robustos. Em Santana de Parnaíba (SP), as escolas especiais foram fechadas em 2016. A expertise da Turma do Jiló aplicada ao Colégio Municipal Benedita Odette de Moraes Savoia garantiu a oportunidade de aprendizagem a alunos público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva. Os principais resultados, depois de dois anos de trabalho, incluem^{13,14}:

- redução da evasão escolar, considerando todo o alunado, de 37% para 0,5%;
- diminuição da violência escolar, preconceito, *bullying* e vulnerabilidade dos alunos e famílias;
- aumento da motivação dos professores e, conseqüentemente, diminuição dos pedidos de transferência para outras unidades escolares;
- diminuição de denúncias junto à Promotoria de Justiça de Santana de Parnaíba;
- melhor relacionamento entre as famílias e a escola.

Em 2021, a atuação da Turma do Jiló estendeu-se para a rede estadual de São Paulo e contabiliza hoje mais de 9.500 estudantes e famílias e mais de 700 professores desde a sua fundação. Esses resultados levaram outros municípios, Secretarias de Educação e instituições privadas de ensino a solicitarem a implementação da metodologia da Turma do Jiló em suas redes.

As experiências vivenciadas na prática pelo IJC e pela Turma do Jiló deixam claro que a aprendizagem acontece em coletividade. É o momento de abandonar soluções paliativas, que excluem e segregam, e enfrentar os desafios para que todos os estudantes brasileiros tenham uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa. Para isso, novos preceitos, ferramentas e tecnologias devem ser adotados. Diferentemente do que pretende o Decreto 10.502, separar ou privar educandos com deficiência do convívio social é atitude preconceituosa e não contribui para o processo de desenvolvimento e aprendizagem. O direito à educação no Brasil precisa ser assegurado na prática a todos os estudantes – com e sem deficiência – para que não se deixe nenhuma criança para trás.

notas de rodapé

- 1 ONU. Comitê de Monitoramento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. CRPD/C/GC/4. Comentário Geral nº 4 sobre o direito à educação inclusiva (art. 24), 25 de novembro 2016. [Disponível aqui](#). Acesso em: 13.9.2021.
- 2 ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. [Disponível aqui](#). Acesso em: 21.9.2021.
- 3 BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. [Disponível aqui](#). Acesso em: 21.9.2021.
- 4 [Constituição da República do Brasil](#). 1988. Acesso em: 21.9.2021.
- 5 [Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência- 2015](#). Acesso em: 21.9.2021.
- 6 [Ministério de Educação e Ciência da Espanha. Declaração de Salamanca e Marco de Ação para as Necessidades Educacionais Especiais](#). ED-94/WS/18. Acesso em: 16.9.2021.
- 7 BRASIL. 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. [Disponível aqui](#). Acesso em: 21.9.2021.
- 8 [Supremo Tribunal Federal. ADI nº 5.357/DF](#). ADI nº 5.357/DF. Relator ministro Edson Fachin. 17.2.2017. Acesso em: 21.9.2021.

- 9 MELLO, Anahí Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência e saúde coletiva* [online], v. 21, n. 10, p. 3.272, 2016. [Disponível aqui](#). Acesso em: 3.9.2021.
- 10 NUERNBERG, Adriano Henrique. O capacitismo, a educação especial e a contribuição do campo e estudos sobre deficiência para a educação inclusiva. In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Orgs.). *Educação e inclusão: entendimento, proposições e práticas*. Blumenau: Edifurb, 2020. p. 50.
- 11 MELLO, Anahí Guedes de, op. cit., p. 3.272.
- 12 OLHER, Roseli; GUILHOTO, Laura F. F. Educação inclusiva e a transição da escola especial. **Revista Deficiência Intelectual**. Ano 3, n. 4-5, p. 6-11, jan./dez., 2013. [Disponível aqui](#). Acesso em: 14.12.2021.
- 13 Resultados disponíveis no [Relatório de Impacto de 2018 da Associação Turma do Jiló](#). Acesso em: 9.3.2022.
- 14 TEZZELE, Pamela C. M.; VIDEIRA, Carolina. Autoeficácia docente e os desafios da educação inclusiva: a importância da escola como espaço de formação continuada. **Revista Deficiência Intelectual**. Ano 10, nº. 17, p. 41-45, jan./dez., 2020. [Disponível aqui](#). Acesso em: 9.3.2022.

carolina ramos resende videira, educadora, empreendedora social, cofundadora e co-CEO da Turma do Jiló. É mestra em Neurologia, possui CBA em Gestão Empresarial pelo Insper, especialista em Práticas Inclusivas e Gestão das Diferenças pelo Instituto Singularidades, pesquisadora de Violência Escolar pela Universidade de São Paulo (USP), professora e coordenadora de Pós-Graduação do Instituto Singularidades e membro do Conselho de Direitos Humanos do Pacto Global Rede Brasil.

deisiana campos paes, assistente social, graduada pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e especialista em Atendimento à Infância e à Adolescência em Situação de Risco. É responsável pela área de advocacy do Instituto Jô Clemente e por projetos voltados para a formação de atores da Rede de Defesa e Garantia de Direitos no enfrentamento da violência contra a pessoa com deficiência.

leonora maria novaes, co-CEO da Turma do Jiló, especialista em Práticas Inclusivas e Gestão das Diferenças pelo Instituto Singularidades e engenheira mecânica pela Escola Politécnica (USP). Possui 17 anos de experiência na indústria química no Brasil e no exterior, fez carreira em projetos de responsabilidade social e é membro do Conselho de Direitos Humanos do Pacto Global Rede Brasil.

roseli olher, pedagoga formada pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC), pós-graduada em Educação Especial pela Universidade São Judas Tadeu (USJT) e em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Uninter e especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Há 34 anos, atua na área da educação especial e educação inclusiva. É responsável pela supervisão do setor educacional do Instituto Jô Clemente (IJC) e autora do artigo “Educação inclusiva e a transição da escola especial”, publicado em 2013 na revista DI – Deficiência Intelectual, do IJC.

stella reicher, advogada, mestra em Direitos Humanos pela Universidade de São Paulo (USP) e consultora jurídica de organizações da sociedade civil que atuam no campo dos direitos das pessoas com deficiência. Coordenou a elaboração do relatório da sociedade civil ao Comitê de Monitoramento da ONU para a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), em 2015, e participou da sessão do Comitê. É advogada integrante da Rede Latinoamericana de Acadêmicos, Ativistas e Advogados que atuam pela adequada implementação do artigo 12 da CDPD.

vulnerabilidade social e capacitismo:

**liberdade
de escolha ou
necessidade de
proteção legal?**

o instituto viva infância¹, organização social (OS), foi admitido como *amicus curiae* nos autos da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590, que tem por objetivo a declaração de inconstitucionalidade do Decreto Federal nº 10.502/2020, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE).

Segundo posição encampada pelo Instituto Viva Infância e outras entidades, o Decreto 10.502², a pretexto de assegurar um sistema inclusivo aos educandos com deficiência, insere-os em um sistema educacional de segregação, alijando-os dos conhecimentos, das interações e experiências compartilhadas em escolas regulares, bem como da efetiva participação das pessoas com deficiência em uma sociedade inclusiva, pautada no pluralismo e na igualdade de oportunidades.

Um olhar perfunctório ao teor do Decreto é suficiente para perceber que a norma deixou de confirmar o conteúdo principiológico contido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), de 30 de março de 2007, ratificada e promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009³, que confirma e garante os direitos fundamentais das pessoas com deficiência e que, no tocante à educação, impõe a criação de um sistema educacional sem discriminação.

Ao violar a Convenção, o Decreto 10.502 deixa de reforçar seu ideário de justiça social, o que se daria por meio do reconhecimento e da

inclusão das pessoas com deficiência na educação formal em escolas regulares. E, ainda, deixa de reafirmar a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de seu conteúdo principiológico, relacionado a direitos humanos e liberdades fundamentais.

Todos esses aspectos foram narrados de forma pormenorizada na petição inicial da ADI e ratificados por outros representantes da sociedade civil também admitidos como auxiliares da corte nessa ação.

experiência do instituto viva infância

O Instituto Viva Infância tem como missão promover a cultura da infância e trabalhar pela saúde da infância em sofrimento, em obediência ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e ao Marco Legal da Primeira Infância. Idealizado para ser um centro de fins públicos especializado na Primeira Infância, o Instituto foi inicialmente constituído para atender bebês, como a Unidade de Atendimento ao Bebê (Infans), em São Paulo (SP). Em 2006, transferiu sua sede para Salvador (BA), onde ampliou o campo de atuação para o atendimento às crianças em situação de vulnerabilidade e suas famílias. Em 2008, o Instituto alterou sua razão social para Instituto Viva Infância e, desde então, é referência para a população baiana em riscos psicossociais, pois, além de efetuar atendimento a crianças em situação de sofrimento psíquico, provê inserção social, bem como acolhe suas famílias.

O Instituto estava localizado até fevereiro de 2022 no bairro popular da Boca do Rio, uma das regiões mais vulneráveis da cidade baiana, segundo dados da Secretaria de Segurança Pública de 2012⁴. Uma das metas sempre foi a de prover atendimento a famílias em situação de vulnerabilidade, especialmente no tocante à inserção social de crianças autistas, em seu âmbito educacional e pedagógico. Fundado na tese de Annick Barthelemy (“Fazer da criança com autismo um aluno”), o Instituto utiliza a noção de uma pedagogia diferenciada para essas crianças, baseada na psicanálise e no tripé educacional, pedagógico e terapêutico, em que a concepção de erro não corresponde a um fracasso, mas uma forma de comunicar algo que precisa ser lido pelo adulto.

Dentre outras missões do Instituto, destacam-se, ainda, a de trabalhar para a não patologização e não medicalização da infância, tratando as questões funcionais como características das crianças, e não falhas do

corpo, e a interdisciplinaridade, no oferecimento de diversas modalidades clínicas no tratamento terapêutico⁵.

Divisa-se, em linhas gerais, que o Instituto possui ampla experiência no tocante ao tratamento da deficiência em seu formato biopsicossocial, pelo que lhe é dada também a oportunidade de conhecer as barreiras sociais e atitudinais enfrentadas diariamente pelas famílias em situação de vulnerabilidade que possuem crianças com deficiência.

do inexistente poder de escolha das famílias

Em defesa da constitucionalidade do Decreto referenciado, órgãos do governo federal e algumas instituições declararam que a intenção da norma é apenas oferecer o poder de escolha às famílias com pessoas com deficiência, em linha do que, teoricamente, declararia a redação do artigo 208, III, da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), ao tratar sobre preferência. Assim, segundo posição dessa frente, as famílias permaneceriam com a opção de seguir no sistema regular de ensino ou, se fosse o caso, poderiam optar pela escola especial.

No entanto, com a devida vênia, é importante destacar que, a despeito do pretense poder de escolha das famílias com filhos com deficiência, o efetivo poder de escolha proveniente de uma família em situação de vulnerabilidade é mínimo, para não dizer inexistente.

Registre-se, em primeiro lugar, uma realidade social que sempre mostrou pessoas com deficiência à parte do sistema social e jurídico, relegadas a uma espécie de “morte civil”. Prova disso está na preconceituosa expressão contida no Código Civil de 1916, “loucos de todo o gênero”, que vigeu até o início deste século. Essa situação de alijamento da sociedade somente passou a ter seu caminho interrompido com a CDPD, que passou a iluminar todos os sistemas jurídicos internos, impondo aos países um movimento global de inclusão e de reconhecimento da dignidade humana da pessoa com deficiência.

Essa situação de invisibilidade sempre comparece com mais agravos em famílias vulneráveis. Para essas pessoas, o capacitismo, entendido como a valorização de certas habilidades em detrimento de outras e, conseqüentemente, a ideia da falta de habilidade como um estado diminuído do ser, sempre foi ainda mais evidente, aumentando o fosso da desigualdade social.

O capacitismo aliado à vulnerabilidade social marcam uma situação de exclusão social que, ao se juntarem com precarização e desfiliação, constituem elementos centrais para a perda de coesão social e descrevem uma crise no sistema de proteção social e de inclusão. Desse modo, no contexto brasileiro, ganha relevo na categoria desigualdade social o discurso que culpabiliza os pobres por sua pobreza, apoiado no mote “quem trabalha duro e arduamente consegue ter êxito”. Repete-se, em relação a essa população, o falacioso refrão americano da meritocracia, aqui tratado por meio da retórica da “vadiagem” ou “acomodação social”, insistido no “mito da ascensão social pelo esforço e perseverança”⁶.

Para a aferição do pretense poder de escolha das famílias vulneráveis, é necessário perceber que elas, já oprimidas pelo contexto econômico-social, ainda são vítimas do capacitismo que se apresenta como mais um dos eixos da interseccionalidade. Isto é, além de viverem situações de racismo estrutural, desigualdade e precariedade, também encontram no capacitismo mais um fosso que impossibilita a inclusão do educando com deficiência. Há liberdade de escolha em um sistema discriminatório que desempodera as famílias?

A interseccionalidade trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Assim como as ações e políticas específicas geram também opressões que fluem ao longo dos eixos da interseccionalidade, constituindo aspectos do desempoderamento.

É nesse contexto que se reitera: qual a possibilidade de famílias vulneráveis enfrentarem o sistema educacional para exigirem que seu filho estude em um ambiente regular? De fato, as possibilidades são mínimas.

Saliente-se, nesse aspecto, dois fatores: primeiro, a população em situação de vulnerabilidade terá muito menos chances de contra-argumentar em face de uma negativa de matrícula em escolas regulares. Essas famílias já são constrangidas pela pobreza e depressão social, pelas situações de desemprego ou subemprego e pelo estigma social marcado pela baixa escolarização. Assim, fica evidente o desequilíbrio entre os “letrados” das escolas contra os supostos “iletrados” dessas famílias. Enfraquecidas, as famílias irão se sentir intimidadas pelo suposto conhecimento do especialista da norma jurídica e não terão efetivo poder de escolha. Além disso, é no ambiente educacional regular que se fortalece o processo de socialização e de proteção social das famílias em situação

de vulnerabilidade. Esse espaço é de altíssima relevância social, e o afastamento da escola acabará aumentando a segregação.

Assim, em um ambiente em que a desigualdade de oportunidades já é uma tônica, o pretense poder de escolha para optar entre uma escola regular ou uma escola especial é praticamente inexistente, pois as famílias vulneráveis acabarão por sucumbir à imposição do Estado.

Com a devida vênia, não se trata de escolher o mal menor, como já ocorreu por ocasião da Lei das Doze Tábuas – quando o *pater familia* decidia se iria abandonar ou não seu filho com deficiência –, mas, ao contrário, do dever do Estado de conferir às famílias um sistema educacional regular inclusivo, mediante a alocação de recursos suficientes para promover o atendimento pedagógico especializado, que, de fato, elimine as barreiras.

As famílias brasileiras não estão, em sua maioria, em uma situação equilibrada e bilateral que as possibilite escolher de modo deliberado e livre. Na racionalidade do comportamento real, elas irão sucumbir ao poder do Estado e do *lobby* e ao conflito de interesses das escolas regulares, o que será catastrófico para a construção de uma sociedade mais justa.

conclusão

Nesse sentido, entendemos que o Decreto 10.502 carrega em si um valor discriminatório ao, novamente, segregar os educandos com deficiência em instituições especiais, ao invés de reforçar a necessidade de adoção de medidas eficazes e ações afirmativas para a promoção de uma sociedade inclusiva e solidária.

Se, a partir da ratificação da Convenção, o Brasil assumiu o dever de adotar medidas eficazes em prol dos direitos fundamentais, tornou-se papel do Estado realizar um programa de ações afirmativas em prol da inclusão, autonomia e igualdade material das pessoas com deficiência.

Ainda, o teor do artigo 9º, III, do Decreto 10.502, ao afirmar a hipótese de “educandos que não se beneficiam das escolas regulares inclusivas”, inaugura a real possibilidade de exclusão de crianças das escolas regulares, por sugestão das próprias instituições de ensino, o que inexoravelmente irá acontecer, sobretudo em desfavor das famílias mais vulneráveis. Pautada na letra do referido Decreto, abre-se a oportunidade de excluir crianças do sistema regular, ou, ainda, pressioná-

-las para escolas ou classes especiais, ao invés de propor um programa educacional individualizado.

Assim, considerando-se a realidade social das famílias mais vulneráveis, divisa-se que o teor do Decreto 10.502 não se coaduna com o arcabouço jurídico que sustenta um novo paradigma jurídico destinado às pessoas com deficiência, que deve garantir sua efetiva e autônoma participação no seio da sociedade, em igualdade de oportunidades com as demais. É dever do Estado a garantia de igualdade de oportunidade e inclusão, o que somente será efetivado mediante a garantia de atendimento às pessoas com deficiência na rede regular de ensino, pois é no ambiente inclusivo que se dá o pluralismo e o pleno desenvolvimento de todos.

notas de rodapé

- 1 Instituto Viva Infância. [Página institucional](#). Acesso em: 11.2.2022
- 2 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. Acesso em: 11.2.2022.
- 3 Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que 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. Acesso em: 11.02.2022.
- 4 Segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, é o décimo bairro com a maior população de negros em Salvador, com 80,04% (38.447 habitantes). Sua população total em 2010, somando-se todas as etnias, era de 48.032 residentes. Foi listado como um dos bairros mais perigosos de Salvador, segundo dados do IBGE e da Secretaria de Segurança Pública (SSP) divulgados no mapa da violência de bairro em bairro pelo jornal Correio em 2012. Ficou entre os mais violentos em consequência da taxa de homicídios para cada cem mil habitantes por ano (com referência da ONU) ter alcançado o nível mais negativo, com o indicativo de "mais que 90", sendo um dos piores bairros na lista. Em maio de 2018 ficou entre os bairros com maior índice de roubo de carros em Salvador. De acordo com os dados dos infográficos presentes no site do IBGE, em 2010, a maior parte autodeclarou-se parda (50,49%) e preta (29,56%), do sexo feminino (53,47%) e encontrava na faixa etária de 20 a 49 anos (53,85%). No que diz respeito aos domicílios do bairro, 3,35% dos responsáveis não eram alfabetizados, e, apesar de 34,9% estarem na faixa de 1 a 3 salários mínimos, a renda média dos responsáveis era de R\$ 1.709,00. Acesso em: 21.11.2021.
- 5 Disponível aqui. Acesso em: 11.2.2022.
- 6 TRAD, L. A. B. A família no enfrentamento do problema do crack: entrelaçando vulnerabilidade social, resiliência e proteção social. In: TRAD, L. A. B.; JORGE, M.S.B.; TRAD, S. N. S.; LIMA, L. L.; PINTO, A. G. A.; SAMPAIO, J. J. C. (org.). **Olhares plurais sobre o fenômeno do crack**. Fortaleza: EdUECE, 2013. p. 259-282.

referências

- BRASIL. 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. [Disponível aqui](#). Acesso em: 11.2.2022.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. [Disponível aqui](#). Acesso em: 11.2.2022.
- TRAD, L. A. B. A família no enfrentamento do problema do crack: entrelaçando vulnerabilidade social, resiliência e proteção social. In: TRAD, L. A. B.; JORGE, M.S.B.; TRAD, S. N. S.; LIMA, L. L.; PINTO, A. G. A.; SAMPAIO, J. J. C. (org.). **Olhares plurais sobre o fenômeno do crack**. Fortaleza: EdUECE, 2013. p. 259-282.

claudia mascarenhas, pós-doutoranda FASA/ISC na Universidade Federal da Bahia (UFBA), doutora em Psicologia Clínica na Universidade de São Paulo (USP) e mestra em Filosofia na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

viviane cristina de s. limongi, doutoranda em Direito Civil na Universidade de São Paulo (USP) e mestra em Direito Civil na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). É advogada e sócia de Limongi Sociedade de Advogados.

4

interseccionalidade e deficiência

**o olhar para
o povo preto
com deficiência
como condição
para construção da
educação inclusiva**

na audiência pública dos dias 23 e 24 de agosto de 2021, convocada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) para discutir sobre a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), proposta pelo Decreto Federal nº 10.502/2020, o movimento Vidas Negras com Deficiência Importam (VNDI) foi habilitado para realizar uma fala. Na condição de presidente do movimento, e juntamente com a diretoria, organizei minha argumentação, que apresento a seguir.

Sou mulher, negra, autista, favelada e professora da rede pública. Não há nada de novo que eu possa dizer contra o Decreto 10.502 que já não tenha sido apresentado. Mas gostaria de chamar a atenção para a história e a trajetória do Brasil por uma educação inclusiva, levando em consideração a perspectiva de raça e deficiência.

Historicamente, nosso país tem uma trajetória racista e capacitista. Para entender a dinâmica segregadora desse ato normativo, nós precisamos recorrer à história da luta das pessoas com deficiência por uma educação inclusiva. Pensar em educação inclusiva sem levar em consideração a realidade do povo preto com deficiência desconsidera a diversidade dos processos educacionais.

A audiência pública no STF foi histórica não só porque foi a primeira vez que um movimento negro de pessoas com deficiência foi convocado a falar sobre educação inclusiva dentro de uma perspecti-

va interseccional entre raça e deficiência. Mas também porque os dois dias de audiência foram um marco na história da educação do Brasil. O que está em julgamento, para além da inconstitucionalidade do Decreto 10.502, é a concepção sobre o que é educação inclusiva e o que é educação no nosso país.

Nas periferias, não há acesso ao diagnóstico correto e nem comprometimento com a identificação de barreiras no processo de ensino, gerando, assim, dificuldade de inclusão do estudante com deficiência no ensino regular, que, apesar de ser garantida por lei, não recebe investimento devido por parte do Estado e apoio necessário dentro do ambiente da escola comum.

O olhar médico sobre o processo de aprendizagem dos alunos prejudica e faz com que a sociedade patologize comportamentos, tirando o direito da criança com deficiência de ser quem ela é – essa prática é ainda mais recorrente com alunos periféricos e pretos. Mas todas essas problemáticas dentro da escola e na sala de aula não são em função da nossa deficiência, e sim em função de um sistema educacional que não inclui nem investe em inclusão.

A mentalidade capacitista de toda a comunidade escolar, somada à falta de debate sobre como o capacitismo oprime e atinge as pessoas com deficiência e as pessoas pretas com deficiência nas favelas, faz com que nós nos enganemos e acreditemos que o inimigo é a diversidade, e não a falta dela nos espaços escolares.

A educação inclusiva nas escolas da periferia acontece antes da entrada do aluno com deficiência na escola. A favela é diversa! Na rua, nós aprendemos a conviver com a deficiência, com o gênero, com a raça e com a classe. Enfim, a escola e a rua nos ensinam a respeitar e a acolher o diverso.

As crianças não têm problemas para entender o básico: a diversidade humana. Não nos faltam exemplos de como a inclusão deu certo dentro das escolas regulares. Eu mesma, como professora, já vivenciei experiências positivas muito singulares e importantes para a minha jornada.

E aqui eu penso em meus alunos com paralisia cerebral com alto nível de suporte que, em 2019, ensinaram para toda a escola o que era inclusão. Em uma experiência prática, a partir de uma atividade sobre Pangeia, em que, inicialmente, eles não tinham total compreensão do conceito, os alunos questionaram a professora, fazendo a escola repensar uma nova forma de ensinar através do concreto.

Sem precisar de muitos materiais, levamos para a sala de aula uma bacia com água, um mapa-múndi cortado e explicamos sobre o processo da Pangeia. Notamos uma resposta imediata de compreensão e até mesmo de curiosidade dos alunos diante do inesperado: a forma diversa de aprender.

Naquele dia, eu pude perceber e acreditar: todos os alunos têm condições de aprender e de se desenvolver na escola regular. Basta um ambiente seguro, acolhedor e inclusivo. Entretanto, faltam espaços de debates sobre educação inclusiva na escola regular que levem em consideração o protagonismo das pessoas com deficiência. Não existem soluções fáceis para problemas complexos.

Não é construindo ambientes segregados para receber crianças com deficiência que daremos conta das problemáticas da educação. A existência de alguém não deve e não atrapalha o processo de existir e de aprender dos outros.

O papel da escola no processo de aprendizagem é o de garantir o ensino e derrubar as barreiras que impedem ou prejudicam a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as pessoas sem deficiência. Esse processo é educacional e não pode, em hipótese nenhuma, ser confundido com clínica, terapia e afins.

A escola não é lugar de médico. A escola não é lugar de laudo. É de responsabilidade do Estado, junto à comunidade escolar, pensar em formas de educar, possibilitar, acessibilizar e facilitar os processos educacionais.

Recentemente, nós nos deparamos com falas absurdas e capacitistas do ex-ministro da Educação Milton Ribeiro, que disse que há crianças com deficiência em que “é impossível a convivência”¹. Veja bem, se nós entendemos que a deficiência faz parte da diversidade humana, como vamos pensar em propor políticas públicas que incitem a intolerância e naturalizam que há corpos que não devem coexistir em espaços sociais?

Apesar de a minha realidade demonstrar que a minha existência foi abandonada pelo Estado, eu sonho com um futuro verdadeiramente anticapacitista. Eu luto por uma educação que não segregue. Eu luto por uma escola que inclua, verdadeiramente, pessoas com deficiência, pessoas pretas, pessoas dentro de toda a diversidade humana que existe.

Escola especial não é inclusiva. E não é só por mim! É pelo meu filho autista com alto nível de suporte. E por todos os alunos que eu

atendi como professora de apoio. Vidas negras com deficiência lutam, existem e resistem. Nada, absolutamente nada, sobre nós, sem nós!

A fala do VNDI reverbera dentro dos movimentos sociais que estão organizados na periferia, não porque trouxe um olhar interseccional, mas pelo fato de que é um grito que vem sendo abafado há anos, para não dizer séculos, sobre como as pessoas pretas com deficiência são marginalizadas e excluídas dos processos educacionais.

nota de rodapé

1 [Disponível aqui](#). Acesso em: 28.10.2021.

luciana viegas, autista ativista, mãe de autista, pedagoga e professora da rede pública estadual de São Paulo. Membro da Abraça e uma das idealizadoras do movimento Vidas Negras com Deficiência Importam (VNDI).

**um olhar
diferenciado à luz
do decreto federal
nº 10.502/2020
sobre a educação
especial de surdos
no julgamento da
adi nº 6.590**

na ocasião da audiência pública sobre a ADI nº 6.590, que tramita no Supremo Tribunal Federal (STF) e vem questionar a constitucionalidade do Decreto Federal nº 10.502/2020, a Associação Nacional dos Surdos Oralizados (Anaso) relatou que os surdos e pessoas com deficiência auditiva podem, atualmente, desenvolver a linguagem oral com mais qualidade diante do aperfeiçoamento da tecnologia, da ciência e por meio de programas de prevenção e combate à surdez promovidos pelo Ministério da Saúde (MS).

Uma das leis que garantem a prevenção e combate à surdez é o teste da orelhinha, exame importante para detectar se o recém-nascido tem problemas de audição. O teste é obrigatório, gratuito e, desde 2010, é esperado que seja oferecido em todas as maternidades do país, conforme disposto na Lei Federal nº 12.303/2010. Caso a alteração auditiva não seja diagnosticada no hospital, o desenvolvimento da perda auditiva pode vir a ocorrer posteriormente. Na maioria das vezes, essa averiguação acontece assim que a criança ingressa na escola.

A partir do diagnóstico da surdez, há dois caminhos possíveis de serem trilhados: comunicar-se por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou fazer a reabilitação auditiva e oral, segundo a vontade dos familiares ou do próprio surdo. Ambos os caminhos são assegurados por nosso ordenamento jurídico e pela jurisprudência da Organização das Nações Unidas (ONU).

Atualmente, a reabilitação auditiva e oral de pessoas com deficiência auditiva pré-lingual (que nasceram surdas) ou pós-lingual (que perderam a audição após a aquisição da linguagem) pode ser feita, dependendo da perda auditiva, pelo aparelho auditivo, implante de condução óssea ou implante coclear.

O aparelho auditivo, ou AASI (Aparelho de Amplificação Sonora Individual), é um dispositivo colocado diretamente no ouvido para ajudar a amplificar o volume dos sons, facilitando a audição de pessoas que tiveram perda dessa função.

O implante de condução óssea é um aparelho auditivo que fica preso ao osso do crânio. É composto de um processador de fala que captura o som, converte-o em vibração e a conduz pelo osso do crânio até o ouvido interno, chegando até a cóclea, que a converte em estímulos auditivos e envia-os para o córtex cerebral, permitindo que a pessoa ouça. As pessoas indicadas para usarem esse tipo de implante são as que têm malformação da orelha externa e média, surdez condutiva com dificuldade de adaptar-se ao AASI e surdez neurossensorial profunda unilateral.

O implante coclear, por sua vez, é um aparelho digital de alta complexidade tecnológica que restaura a função auditiva nos pacientes portadores de surdez severa a profunda que não se beneficiam com o uso de próteses auditivas convencionais. Em resumo, é um equipamento eletrônico computadorizado que substitui a função do ouvido interno de pessoas com surdez total ou quase total e estimula diretamente o nervo auditivo através de pequenos eletrodos que são colocados dentro da cóclea. Esses estímulos são levados via nervo auditivo para o cérebro. Para se ter uma ideia de como funciona a reabilitação auditiva e oral com o implante coclear, façamos a seguinte analogia: suponha que uma pessoa se mude para o Japão sem saber nada da língua japonesa; para ser fluente nesse idioma, teria que passar um longo tempo naquele país, vivenciando a língua para compreendê-la bem. Assim acontece com o surdo que está aprendendo o português verbal: ele precisa estar em contato com ouvintes para ganhar fluência no idioma.

No que concerne à educação, temos que afirmar que a escola é um lugar de ensino e aprendizagem de matérias e de vivência com os mais variados tipos de pessoas. Assim, o estudante surdo que se expressa por meio de Libras tem o direito de ter acesso a um material didático próprio às suas particularidades. Do mesmo modo, o surdo oralizado ou em reabilitação auditiva e oral tem o direito de falar em português e ter materiais didáticos que atendam às suas necessidades específicas.

Libras e a língua portuguesa têm estruturas gramaticais completamente distintas, sendo necessário informar que os surdos oralizados ou em reabilitação auditiva e oral não são ouvintes e também necessitam de materiais pedagógicos apropriados e do apoio de professores que sejam capacitados para atender às suas particularidades. Contudo, no que diz respeito a essas questões, não há preocupação por parte do poder público, pois os projetos de lei, leis e decretos, como o de nº 10.502, são feitos para surdos e pessoas com deficiência auditiva de forma genérica, como se todos se expressassem em Libras ou necessitassem da mesma modalidade de ensino.

O Decreto 10.502 privilegia somente um grupo específico, o de “educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos”¹ que têm Libras como sua primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, sendo omissos no que pertine aos surdos oralizados ou em reabilitação auditiva e oral, que têm como sua primeira e segunda língua o português verbal e escrito.

A partir disso, averigua-se que, por conter várias lacunas, o referido decreto traz evidentes prejuízos ao surdo oralizado e à pessoa com deficiência auditiva ou em reabilitação auditiva e oral, conforme será visto a seguir. O primeiro, diz respeito ao artigo 3º, inciso VI, que traz como princípio a “participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada”.

Se assim for, estará sendo violado o direito de todos os estudantes de aprender e conviver em sociedade na escola regular pública ou particular, como também pessoas com deficiência auditiva e surdos oralizados estarão sendo impulsionados à educação bilíngue. Isso porque as pessoas surdas oralizadas já enfrentam há muitos anos o descaso das políticas públicas voltadas para a educação, pois as leis que vigoram somente são feitas para as pessoas que se expressam em Libras.

O próprio Ministério da Educação (MEC) não presta informações às Secretarias da Educação, e estas, por sua vez, nem criam projetos para a inclusão e a acessibilidade da pessoa surda oralizada, tanto é que nas escolas ou universidades, a única opção dada é um intérprete de Libras, desconhecendo o fato de que podem ser utilizados outros métodos de aprendizagem e uso de tecnologias, disponibilização do professor de apoio, estenotipista, copiador, legendas em vídeos, uso de softwares adequados etc.

Proporcionando somente Libras como método de aprendizado, não tem havido outra alternativa a não ser buscar a via judicial, visando resguardar os direitos das pessoas surdas/deficientes auditivas que são oralizadas ou que estão em processo de reabilitação auditiva e oral.

Com efeito, a equipe multidisciplinar não estaria apta a ajudar no processo de decisão da família ou do educando, uma vez que desconhece a realidade dos surdos oralizados e a imensa diversidade existente, o que com certeza causaria grande pressão para que a matrícula em escola regular de ensino não fosse efetuada, sob o entendimento de que haveria um único método de aprendizagem (Libras) que poderia ser buscado numa classe ou escola bilíngue. O mencionado artigo somente daria mais ênfase ao fato de que todo e qualquer surdo se expressa por Libras e precisa estar em classe ou escola bilíngue, o que é inverídico.

O Decreto 10.502 prevê ainda, em seu artigo 7º, inciso VI, que são considerados serviços e recursos da educação especial os “centros de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez”. Ocorre que, se tal decreto já aponta apenas a oferta de intérpretes de Libras, classes e escolas bilíngues como recursos aos surdos e pessoas com deficiência auditiva, logo a capacitação de profissionais da educação deverá ser voltada somente para o público que se comunica em Libras, sendo omissa em relação aos estudantes surdos/deficientes auditivos que não necessitam dessa metodologia para a aprendizagem e que compõem o maior número em escola regular, conforme censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)².

O artigo 8º elenca profissionais que “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; e VI - tradutores-intérpretes de Libras e língua portuguesa”.

Chama-nos atenção a política pública educacional ser voltada apenas para o surdo que se comunica em Libras ou até mesmo as colocações que vêm sendo fundamentadas em projetos de lei, como o Projeto de Lei nº 4.990/2020, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para obrigar os sistemas de ensino fundamental e profissionalizante do país a utilizarem Libras como primeira língua para instrução, ensino, comunicação e interação no ambiente escolar de alunos com deficiência auditiva, surdos e surdocegos, e o Projeto de Lei nº

4.909, recém-sancionado e publicado como Lei nº 14.191/2021³, diante do universo das pessoas com deficiência auditiva/surdas ser tão plural.

Cada indivíduo tem suas experiências e desejos. Há pessoas que são totalmente oralizadas ou estão em reabilitação auditiva e oral. Outras somente se expressam em Libras, e há aquelas que, por terem vontade, são fluentes nas duas línguas, português e Libras.

Quanto aos menores de idade, surdos de nascença ou que ficaram surdos, cabe aos pais, como representantes legais e detentores do pátrio poder, a escolha pela reabilitação auditiva e oral, ou Libras, ou reabilitação auditiva e oral e Libras, sendo que ao Estado somente compete interferir nas decisões da família quando houver negligência.

Cumprе salientar que, quando o infante nasce surdo ou fica surdo após a aquisição da linguagem oral, não adquire instantaneamente uma cultura surda só porque é ou ficou surdo. Pelo contrário, a cultura será formada no meio em que se encontra, ou seja, se for um surdo oralizado ou em reabilitação auditiva e oral que está convivendo com ouvintes, passará a fluir na cultura dos ouvintes; se for um surdo que optou por Libras, passará a fluir na cultura dos surdos; e, ainda, se for um surdo que optou por Libras e oralização, transitará pelas duas culturas.

Utilizar Libras como primeira língua para instrução, ensino, comunicação e interação no ambiente escolar de alunos com deficiência auditiva, surdos e surdocegos é inconstitucional por ferir o princípio da dignidade da pessoa humana, os direitos e as liberdades fundamentais do cidadão brasileiro, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), pois, em especial, nessa convenção fica claro que deve prevalecer sempre a vontade da pessoa com deficiência.

No caso dos surdos oralizados ou em reabilitação auditiva e oral, verifica-se que a atuação do Poder Legislativo é limitada pela análise da constitucionalidade das propostas legislativas, não sendo possível interferir nos direitos de crianças e adolescentes que querem falar e aprender o idioma oficial do nosso país: o português, previsto no artigo 13 da Constituição Federal de 1988 (CF/1988).

Entendemos, portanto, que os direitos na educação devem primar sempre pela opção, e não um dever, da utilização de Libras.

Compete explicar que, mesmo usando tecnologia auditiva e utilizando o português como primeira língua, um surdo não deixa de ser surdo total ou parcial, uma vez que seus exames de audiometria assim corro-

boram. A surdez não tem cura. Mas ao surdo é dada a escolha de ter qualidade de vida auditiva e, por meio da reabilitação auditiva a longo prazo, proporciona-se a comunicação fluente em português dentro da sociedade ouvinte, sem intermediários.

Não podemos deixar de mencionar que, independentemente das escolhas sobre a forma de se comunicar, segundo o artigo 4º, parágrafo único, da Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre Libras, “a Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”, ou seja, o estudante surdo tem o direito de se expressar em Libras, assim como tem o direito de se comunicar verbalmente em português exclusivamente, mas em nenhum dos casos poderá deixar de aprender o português escrito, o único idioma oficial do país.

Não houve emenda à CF/1988, no artigo 13, que reconheceria Libras como a segunda língua oficial do país. Hoje, é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão para o surdo que se identifica e se expressa através dela.

Por fim, se não forem levados em conta todos esses aspectos, entendemos que haveria uma visão antropológica sobre o surdo e a pessoa com deficiência auditiva e que não se estaria observando que cada um deles é um ser único e singular dentro da enorme diversidade que existe na surdez.

Nós nos opomos a qualquer ideia capacitista que sugira que o estudante surdo ou com deficiência auditiva não tem condições de se alfabetizar e de conviver na comunidade escolar regular pública ou particular com os ouvintes, sendo rotulado como indivíduo que só aprende por meio do método de ensino bilíngue.

Aguardemos, então, que o STF tenha um olhar diferenciado à luz do Decreto 10.502, visando que não sejam oportunizadas negativas de matrículas e segregação em classes bilíngues aos estudantes surdos e com deficiência auditiva ou em reabilitação auditiva e oral que sejam oralizados, em face da falta de políticas públicas voltadas à educação.

notas de rodapé

- 1 [Reprodução dos termos utilizados no Decreto Federal nº 10.502](#). Acesso em: 4.4.2022.
- 2 [Censo Escolar 2020](#). Acesso em: 4.4.2022.
- 3 [Disponível aqui](#). Acesso em: 4.4.2022

arlindo nobre, diretor jurídico da Associação Nacional dos Surdos Oralizados (Anaso), 1º advogado surdo do estado do Tocantins, ex-presidente e atual membro efetivo da Comissão dos Direitos da Pessoa com Deficiência da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB/TO). É usuário de implante coclear desde 2008.

geraldine brandeburski de oliveira, vice-diretora jurídica da Associação Nacional dos Surdos Oralizados (Anaso), servidora pública, mãe do Maurício (13 anos, surdo total de nascença, usuário de implantes cocleares desde os 11 meses e fluente em português) e do Guilherme Henrique (16 anos, ouvinte).

**direito à
educação
inclusiva
e transtorno
do espectro
autista (tea)**

decreto federal nº 10.502/2020

publicado em 30 de setembro de 2020, o Decreto Federal nº 10.502/2020 institui a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE).

Sob o manto e a promessa de implementação de novas diretrizes educacionais mais adequadas às pessoas com deficiência e fazendo uso de termos como “inclusão”, “equidade” e “escolha”, o Decreto preconiza uma política educacional de natureza semântica diametralmente oposta: promove a segregação em ambiente escolar, viabiliza o direcionamento de verbas públicas para criação de espaços não inclusivos e caminha na contramão dos avanços educativos e sociais conquistados pelas pessoas com deficiência nas últimas décadas.

Não por outro motivo, foi ajuizada perante o Supremo Tribunal Federal (STF) a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590, com pedido de medida cautelar, para a imediata suspensão da eficácia do referido diploma. Sensível ao apelo dessa demanda, o ministro relator Dias Toffoli concedeu a medida cautelar pleiteada, posteriormente confirmada pelo plenário do STF, por maioria, e suspendeu os efeitos do ato normativo.

Suspensa o Decreto 10.502, o STF convocou uma audiência pública em agosto de 2021 para debater o tema, reunindo mais de 50 expositores, os quais trouxeram aportes técnicos relevantes para o debate judicial. No encerramento da audiência, o ministro pontuou que a remoção das

barreiras à inclusão da pessoa com deficiência “é um imperativo constitucional”, com determinações expressas na Constituição Federal de 1988 (CF/1988)¹.

Assim, mais do que evidenciar a inconstitucionalidade do Decreto 10.502, matéria já amplamente debatida nos autos da ADI 6.590, nós nos propomos aqui a oferecer considerações acerca da inclusão escolar sob o enfoque das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e o tea

Ao nos debruçarmos sobre as matérias da educação especial e da inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino é de rigor considerar as diretrizes traçadas pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), a qual foi internalizada pelo ordenamento jurídico pátrio por meio do Decreto nº 6.949/2009, com *status* de emenda constitucional, e mediante a qual o Brasil assumiu o compromisso de eliminar barreiras discriminatórias no acesso de pessoas com deficiência ao ensino regular.

A CDPD trata do direito à educação no artigo 24 e preconiza que a efetivação desse direito terá como baliza o compromisso dos Estados Partes de assegurar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

A Organização das Nações Unidas (ONU) reconhece a relevância desse direito e, ciente dos diferentes obstáculos que a sua implementação encontra em cada Estado signatário da CDPD, vem monitorando as práticas de educação voltadas para pessoas com deficiência adotadas pelas nações signatárias.

Esse acompanhamento resultou, em 2016, na elaboração do Comentário Geral nº 4 pelo Comitê de Monitoramento da CDPD e traz importantes ponderações e recomendações que orientam os trabalhos e práticas educacionais voltados para as pessoas com deficiência. Entre os apontamentos que ali constam, destacamos o item 6²:

6. O presente Comentário Geral é aplicável a todas as pessoas com deficiência real ou percebida. **O Comitê reconhece que alguns grupos correm mais risco de exclusão da educação do que outros**, tais como: pessoas com deficiência intelectual ou múlti-

plas deficiências, pessoas com surdocegueira, **pessoas com autismo** ou pessoas com deficiência em situação de emergência humanitária. (Tradução e grifos nossos)

Reconhece o Comentário nº 4 a acentuada vulnerabilidade das pessoas com autismo quando se trata de exclusão educacional, e, diante do retrocesso que o Decreto 10.502 representa para a educação das pessoas com deficiência, emerge a necessidade de uma análise mais acurada da questão sob o ponto de vista das pessoas com TEA.

Podemos conceituar o TEA como um grupo de afecções do neurodesenvolvimento, cujos indivíduos apresentam “precocemente atrasos e desvios no desenvolvimento das habilidades sociais e comunicativas e um padrão restrito de interesses”³.

No TEA, o grau de comprometimento apresenta grande variabilidade e vai desde pessoas que apresentam um quadro leve, com total independência e discretas dificuldades de adaptação, até aquelas que são dependentes para as atividades diárias (alimentação, higiene, autocuidado, entre outras) ao longo de toda a vida⁴.

A quinta edição do Manual dos Transtornos Mentais orienta a classificação do grau de gravidade do TEA de acordo com o nível de suporte demandado pelo indivíduo⁵, sendo o nível I o que necessita de menos suporte, e os níveis II e III os que demandam suporte substancial e muito substancial, respectivamente.

É justamente em relação aos estudantes com TEA níveis de suporte II e III que se levantam vozes desavisadas, como a dos mentores do Decreto 10.502 (art. 2º, VI, e art. 9º, III), para afirmar que tais indivíduos “não se beneficiam das escolas regulares inclusivas”. Essa ideia, além de afrontar o ordenamento jurídico brasileiro, é absolutamente equivocada, como evidenciam estudos e dados científicos colhidos na seara da educação inclusiva.

As pesquisas apontam que estudantes com TEA matriculados em escolas inclusivas apresentam melhores resultados acadêmicos do que aqueles que frequentam escola especial segregada. Isso porque, quando em ambiente mais desafiador, o aluno com comprometimento cognitivo pode adquirir mais habilidades acadêmicas⁶.

A política educacional inclusiva, baseada na Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão – LBI) e na Lei nº 9.364/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, com as alterações introduzidas pela Lei nº 12.796/2013), é explícita: os conhecimentos especializados devem garantir acessibilidade aos estudantes e serem transversais, esta-

belecendo parceria constante com a família e compromisso com a vida adulta por meio da intersectorialidade, que tem papel fundamental com a inclusão social da pessoa com deficiência.

Não podemos permitir uma volta ao passado, pois não estamos saindo do marco zero. A educação inclusiva vem sendo implementada no Brasil há pelo menos uma década. Urge a apropriação dos espaços educacionais comuns acerca do conhecimento especializado, que antes ficava separado da escola e que, desde 2008⁷, deve agir numa nova perspectiva atuante, reconhecida por transversalidade, ratificada pelas Resoluções CNE/CEB nº 4/2010⁸ e CNE/CEB nº 7/2010⁹.

Os espaços e instituições especializadas para pessoas com deficiência são voltados à saúde e à reabilitação, estendendo-se para as áreas recreativas e de acolhimento familiar, e integram a política intersectorial de saúde e assistência social. Portanto, têm outros papéis e responsabilidades para a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes e não devem substituir a escola comum.

Como aponta Adriano Nuernberg¹⁰, “a educação especial no Brasil, por seus compromissos históricos com a segregação, o assistencialismo e a filantropia, bem como por sua distância política e teórica do *mainstream*¹¹ da educação, carrega uma herança incompatível com o princípio da inclusão”.

Durante décadas, esses espaços segregados substituíram a escola. Isso não deve mais acontecer, pois escola, assistência à saúde e assistência social são esferas que se complementam, mas não se confundem.

inclusão escolar e “liberdade de escolha” no tea

Após a publicação do Decreto 10.502, o Ministério da Educação (MEC) lançou um manual¹² de explicação e aplicação da nova PNEE.

O manual revela de forma ainda mais contundente a ideologia que, de fato, norteou o Decreto 10.502, apropriando-se de nomenclaturas e dos princípios próprios do conceito de inclusão para deturpá-los semanticamente, chegando ao absurdo de questionar o benefício da inclusão escolar e concluir que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, MEC/2008), que a precedeu,

resultava em exclusão. É o que se extrai do citado manual (fls. 16): “a defesa da inclusão total no contexto da sala de aula convencional (mesmo que o educando não seja academicamente beneficiado por estar ali), na prática acaba sendo uma posição contrária à defesa da inclusão no período pós-escolar...”.

Ocorre que “não basta a legislação garantir a matrícula”¹³, como acontece expressamente no caso dos alunos com TEA, por meio do artigo 7º da Lei nº 12.764/12 (Estatuto do Autista). É preciso, por força do artigo 28, VII, da LBI, assegurar a elaboração de um Plano de Ensino Individualizado (PEI), que registra o caráter individual de cada aluno para que, usando as estratégias adequadas, ele possa aprender no ensino regular assim como os demais estudantes¹⁴.

Para a execução do PEI, é necessário que a escola regular ofereça o Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamentado pelo Decreto nº 6.571/2008, cuja atribuição é identificar as barreiras que impedem ou limitam a participação e o aprendizado dos estudantes com deficiência, e propor e implantar recursos, estratégias e práticas que as minimizem ou eliminem.

Rita Bersch e Mara Sartoretto¹⁵ trazem dizeres fundamentais sobre a garantia da aquisição do conhecimento pelos estudantes com deficiência, evidenciando que o êxito depende de como “a escola encara o processo de ensino e aprendizagem, como os professores reconhecem e valorizam as diferenças em suas turmas e pelo fato de não legitimarem uma única forma de aquisição do conhecimento, mas reconhecerem e aceitarem as várias maneiras como cada estudante aprende e expressa o seu saber”.

Ao partir da premissa de que determinados educandos com deficiência não se beneficiam da educação inclusiva, o PNEE 2020 retorna ao modelo educacional dos anos finais do século 20, com a Política Nacional de Educação Especial de 1994¹⁶. Pontua Rosângela Machado¹⁷: “prevalence, ainda, o paradigma da Modernidade, o que ocasiona uma tensão entre a diferença e a homogeneidade”.

Em relação à comunidade das pessoas com TEA, especialmente aos familiares de crianças com TEA, o manual do PNEE 2020 acena com a “liberdade de escolha”¹⁸ sobre o tipo de escola ideal para a criança: a regular ou a especial. Essa escolha, porém, não irá ocorrer, pois essas escolas não existem. A opção oferecida não é escola, mas sim instituições de intervenção terapêutica.

Em 2017¹⁹, um estudo da Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP) mapeou o total de 650 instituições especializadas que atuam em autismo

no país, das quais a maioria concentra-se nas Regiões Sudeste e Sul. Do total, 200 são Centro de Atenção Psicossocial (CAPSI) e 450 englobam Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Organização Não Governamental (ONG) e Associação de Amigos do Autista (AMA), todas com foco em apoio à saúde e assistência social.

O desenvolvimento inclusivo da escola depende da presença e participação de estudantes com deficiência e de suas famílias em ambientes comuns de ensino. Depende também do envolvimento de gestores públicos das diversas áreas para a efetivação das condições de participação e aprendizagem de todos os estudantes²⁰. A possibilidade de segregação das pessoas com deficiência, viabilizada pelo Decreto 10.502, por meio da suposta “liberdade de escolha”, posterga o desenvolvimento inclusivo da escola.

conclusão

A inclusão da pessoa com autismo explora o desafio da pluralidade de ideias e propicia um refinamento do olhar de educador para todos os alunos. A inclusão não é via de mão única e também traz benefícios para as pessoas sem deficiência.

A convivência da comunidade escolar com as pessoas com autismo, em seus variados níveis de suporte, é o meio pelo qual os apoios e as ferramentas metodológicas e instrumentais exercerão sua aplicabilidade e efetividade²¹. Tornando-se conhecidas as necessidades e particularidades da pessoa autista pela comunidade, os instrumentais de apoio passam a fazer parte do cotidiano escolar e se normalizam em meio a um contexto plural.

A criança, adolescente ou jovem sem deficiência que convive com seu par autista reconhecerá suas necessidades, suas potencialidades e será um adulto que já estará sensibilizado para viver em uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Manoel Gonçalves Ferreira Filho afirma²²: “Na sociedade existe a necessidade da cooperação e apoio mútuo. Nela, como o esforço de todos beneficia cada um, todos devem auxiliar-se ou socorrer-se uns aos outros”.

A educação brasileira necessita se comprometer com a vida adulta da pessoa autista, agindo desde a educação básica ao ensino superior. Fundamental é garantir maior investimento e capacitação do corpo docente e acesso ao AEE, atuando conjuntamente com a política intersetorial, que inclui a empregabilidade, esportes, lazer, cultura, transportes, segurança e direitos humanos.

A inclusão é uma mudança de paradigma social. Pegando emprestadas as palavras de Rosângela Machado²³, “a educação inclusiva promove o encontro com as múltiplas manifestações dos estudantes e dos significados que eles tecem. A escola inclusiva é um espaço de formação humana e não pode continuar sendo um local de dominação”. A luta é pela inclusão!

notas de rodapé

- 1 Disponível aqui. Acesso em: 10.2.2022.
- 2 Do inglês: “6. *The present general comment is applicable to all persons with actual or perceived disabilities. The Committee recognizes that some groups are more at risk of exclusion from education than others, such as: persons with intellectual disabilities or multiple disabilities, persons who are deafblind, persons with autism or persons with disabilities in humanitarian emergencies*”.
- 3 MERCADANTE, Marcos Tomanik; ROSÁRIO, Maria Conceição do; KLIN, Ami. **Autismo e o cérebro social**. Ed. Segmento Farma, 2009, p. 17.
- 4 Governo do Estado de São Paulo. Protocolo do Estado de São Paulo de Diagnóstico Tratamento e Encaminhamento de Pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), 2003. Acesso em: 11.2.2022.
- 5 Disponível aqui. Acesso em: 12.2.2022.
- 6 MATURANA, A. P. P. M.; MENDES, E. G. (2015). O cenário das pesquisas internacionais sobre a inclusão e escolarização do aluno com deficiência intelectual. **Olh@res: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, 3 (1), 168-193, mai. 2015.
- 7 Política de inclusão que fortalece o conhecimento especializado transversal em suas diretrizes. Decreto nº 6.571/2007, artigo 1º. Incorporado ao Decreto nº 7.611/2011. Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008.
- 8 Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
- 9 Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos: “§ 2º A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais em uma perspectiva integrada, conforme a Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010)”.
- 10 NUERNBERG, Adriano Henrique. O capacitismo, a educação especial e a contribuição do campo de estudos sobre a deficiência para a educação inclusiva. In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Orgs.). **Educação e inclusão**. Ed. Edifurb, 2020, p. 52.
- 11 Tradução livre: corrente dominante.
- 12 Ministério da Educação. MEC lança documento sobre implementação da PNEE, 2021. Disponível aqui. Acesso em: 11.2.2022.
- 13 TIBYRIÇÁ, Renata Flores; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Educação. In: TIBYRIÇÁ, Renata Flores; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. **Direitos das pessoas com autismo** (Orgs.). São Paulo: Ed. Memnon, 2018, p. 63.

- 14 Plano Educacional Individualizado – NAPNE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Sorocaba. Acesso em: 15.9.2021.
- 15 BERSCH, Rita; SARTORETTO, Marta. Tecnologia assistiva na educação. In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Orgs.). **Educação e inclusão**. Ed. Edifurb: 2020. p. 161.
- 16 Em 1994 foi 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 estudantes ditos normais” (p.19).
- 17 MACHADO, Rosângela. Diferença e educação: descolamentos necessários. In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Orgs.). **Educação e inclusão**. Ed. Edifurb: 2020, p. 29.
- 18 Disponível aqui, p. 105. Acesso em 2.3.2022.z
- 19 PORTOLESE, J.; BORDINI, D.; LOWENTHAL, R.; ZACHI, E. C.; PAULA, C. S. de. Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.17, n. 2, p. 79-91, 2017.
- 20 Parecer Técnico nº 71/2013/MEC/SECADI/DPEE.
- 21 Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE.
- 22 FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos humanos fundamentais**. Editora Saraiva, 15ª ed., 2016, p. 67.
- 23 MACHADO, Rosângela. Diferença e educação: descolamentos necessários. In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Orgs.). **Educação e inclusão**. Ed. Edifurb: 2020, p. 34.

referências

- BERSCH, Rita; SARTORETTO, Marta. Tecnologia assistiva na educação. In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Orgs.). **Educação e inclusão**. Ed. Edifurb: 2020. p. 161.
- PORTOLESE, J.; BORDINI, D.; LOWENTHAL, R.; ZACHI, E. C.; PAULA, C. S. de. Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.17, n. 2, p. 79-91, 2017.
- CARTILHA AUTISMO PROTOCOLO TEA.
- EDUCAÇÃO, M. D. (2008). Educação inclusiva: Política Nacional de Educação Especial. Disponível no Portal do Ministério da Educação (MEC). Acesso em: 3.11.2021.
- FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos humanos fundamentais**. Editora Saraiva, 15ª ed., 2016, p. 67.
- GODOY, Adriana (2013). Autismo Projeto Integrar. Acesso em: 2.3.2022.

- MACHADO, Rosângela. **Diferença e educação: descolamentos necessários.** In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Orgs.). Educação e inclusão. Ed. Edifurb: 2020, p. 29.
- MERCADANTE, Marcos Tomanik; ROSÁRIO, Maria Conceição do; KLIN, Ami. **Autismo e o cérebro social.** Ed. Segmento Farma: 2009. p. 17.
- NUERNBERG, Adriano Henrique. **O capacitismo, a educação especial e a contribuição do campo de estudos sobre a deficiência para a educação inclusiva.** In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Orgs.). Educação e inclusão. Ed. Edifurb, 2020, p. 52.
- NOTA TÉCNICA Nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE/. Disponível aqui. Acesso em 2.3.2022.
- PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO – NAPNE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Sorocaba. . Acesso em: 15.9.2021.
- SECADI, M. D. (2015). Documento Subsidiário 2015 - **Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível no Portal do Ministério da Educação (MEC). Acesso em: 3.3.2022.
- TIBYRIÇÁ, Renata Flores; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Educação. In: TIBYRIÇÁ, Renata Flores; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. **Direitos das pessoas com autismo** (Orgs.). São Paulo: Ed. Memnon, 2018, p. 63.

adriana godoy, vice-presidente da Associação Paulista de Autismo. É idealizadora do Autismo Projeto Integrar e mãe de dois jovens. O segundo filho, com 18 anos, é autista nível de suporte II e estudou integralmente no ensino regular, público e privado, usufruindo das garantias e acessos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

camilla cavalcanti varella guimarães, advogada e mestra em Direito Processual Civil pela Universidade de São Paulo (USP). É mãe de adolescente dentro do espectro do autismo e membro da Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com TEA da OAB/SP - Subseção Santo Amaro.

**inclusão escolar
das crianças com
síndrome congênita
do vírus zika**

o legado da pandemia para crianças nascidas com a síndrome congênita do vírus zika e suas cuidadoras e a ausência de políticas de reparação e cuidado

em 11 de novembro de 2015, o Brasil declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em virtude do aumento de casos de recém-nascidos com microcefalia na Região Nordeste do país (BRASIL, 2015). Pouco depois, testes laboratoriais comprovaram que a infecção pelo vírus zika durante a gravidez causa não só a microcefalia, como também outras malformações congênitas (DINIZ, 2016).

O que aconteceu no Brasil despertou preocupações nas autoridades sanitárias de todo o mundo. Os efeitos desconhecidos da infecção pelo vírus zika durante a gravidez levaram a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar a quarta Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) de sua história (WHO, 2016) e a convocar esforços globais para entender e lidar melhor com o fenômeno, já observado em outros países naquele momento.

Ainda que o prognóstico das crianças nascidas com a Síndrome Congênita do Vírus Zika (SCZ) fosse um mistério, o perfil das pessoas mais atingidas pela pandemia mostrou-se evidente desde os primeiros registros: eram meninas e mulheres pretas, pardas e indígenas, que já enfrentavam diversas formas de precarização da vida e invisibilidade (DINIZ, 2016b), condições essas intensificadas após o surto (HRW, 2017).

A estratégia em saúde adotada pelo Brasil foi pontual e insuficiente. Dados do Ministério da Saúde mostram que até fevereiro de 2021 existiam 3.577 casos confirmados de SCZ, outros 2.890 permaneciam sob investigação. Entre os casos confirmados, 37,6% não recebiam atendimento na assistência primária e 43,6% não eram assistidos por serviços especializados (Brasil, 2021).

Passados seis anos dos primeiros casos, a epidemia não acabou para as crianças e mulheres cuidadoras afetadas pelo vírus. Para Debora Diniz e Luciana Brito (2018), não há como discutir a duração da epidemia usando exclusivamente um viés biomédico, principalmente quando a experiência do vivido interpela os marcos oficiais. No caso da epidemia do zika, a decretação do fim da ESPIN e da ESPII não foi suficiente para debelar o legado deixado pelo surto.

Se nas políticas de saúde podemos concluir que houve ineficácia das ações do poder público, na assistência social, o mais adequado seria classificar como omissão. Na contramão do que seria uma reação responsável e humanitária, uma das primeiras medidas foi vetar o gozo simultâneo do salário-maternidade da mãe com o Benefício de Prestação Continuada (BPC), a que a criança teria direito caso fossem cumpridos os requisitos da Lei nº 8.742/1993. A proibição foi incluída de forma oportunista no texto da Lei nº 13.301/2016, que dispunha sobre medidas de vigilância ambiental. Outro tratamento de exceção previsto na norma foi restringir a duração do benefício ao prazo de três anos, limitação inédita até então.

Estudos realizados em Alagoas (Diniz, 2017), Paraíba (Cabral, 2018), Pernambuco (Vargas *et al.*, 2016) e Espírito Santo (Freitas *et al.*, 2018) demonstraram a situação de vulnerabilidade social de grande parte dos grupos familiares a que as crianças e suas cuidadoras pertencem. Nesses levantamentos, resta evidente que apenas o corte de renda de $\frac{1}{4}$ de salário-mínimo não é suficiente para comprovar a necessidade do BPC, uma vez que deixa de considerar o custo elevado para a manutenção do cuidado com a criança com SCZ e demais despesas do orçamento familiar.

Quando a possibilidade de uma reparação às famílias foi discutida, não se viu, por parte do Estado, a preocupação em amparar todos os atingidos pelo flagelo causado pelo zika. A Medida Provisória nº 894/2019 criou uma pensão vitalícia para as crianças com SCZ nascidas entre 1º de janeiro de 2015 e 31 de dezembro de 2019, e que fossem simultaneamente beneficiárias do BPC. Os dois critérios parecem arbitrários e propositadamente estabelecidos para excluir parcelas de famílias que mereciam reparação.

Na educação, ainda que, em 2016, a Diretoria de Política de Educação Especial tenha editado a Nota Técnica nº 25/2016/DPEE/SECADI/MEC, com orientações para o acolhimento de bebês com microcefalia pela educação infantil, nos anos seguintes nenhuma política foi criada para a inclusão dessas crianças em outras fases do desenvolvimento.

educação inclusiva: direito das crianças com síndrome congênita do zika, obrigação do estado

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988) reconheceu a educação como um direito fundamental garantido a todos. A sua efetivação traz repercussões não apenas para um sujeito específico que o acessa, mas também para a sociedade como um todo, por servir de base para o exercício de outros direitos fundamentais e para a produção de conhecimento, diminuição das desigualdades e promoção da cidadania.

No mesmo sentido, a Carta Magna trouxe uma garantia extra para que as pessoas com deficiência tenham acesso à educação de qualidade: a previsão de atendimento especializado, o qual deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). Em consonância com o texto constitucional, o Brasil firmou compromisso perante a comunidade internacional de garantir o acesso à rede regular dos educandos que apresentem alguma deficiência através da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994) e Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD/2007). Os compromissos firmados refletiram em mudanças nas políticas educacionais para pessoas com deficiência.

Um marco que bem exemplifica isso é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, que teve papel fundamental para reduzir a institucionalização e a segregação de pessoas com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. O modelo apresentado tinha como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem desses alunos, bem como daqueles com altas habilidades/superdotação “nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais”. Na década seguinte, houve um aumen-

to de 65,6% em matrículas de educandos com deficiência, segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2019.

Tal avanço deveria inspirar novas ações de inclusão para superar os obstáculos ainda enfrentados pelos educandos para o exercício pleno do direito à educação. No entanto, em setembro de 2020, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, através do Decreto Federal nº 10.502/2020. Há vários pontos controversos no texto, que preocupam os movimentos em defesa dos direitos de pessoas com deficiência e também especialistas em educação inclusiva. Aqui, trataremos de dois deles.

O primeiro é que o Decreto 10.502 favorece o fortalecimento das escolas especializadas, que são instituições exclusivas para o atendimento dos “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”. O segundo é que o ato normativo também incentiva o retorno das classes especializadas dentro de escolas regulares. Ou seja, a norma permite que sejam criados espaços em que os alunos com deficiência fiquem em salas separadas dos demais estudantes da mesma série, privando-os de uma inclusão plena dentro da escola.

Em ambos os casos, o caráter discriminatório e segregacionista é evidente, uma vez que esses modelos oferecem medidas exclusivas como solução às eventuais dificuldades que o educando com deficiência possa vir a enfrentar. Além disso, a falta de uma definição adequada do que seriam considerados benefícios da vivência na escola regular abre um precedente perigoso que ameaça os direitos à educação, à inclusão e à cidadania de todos os assistidos pela política educacional.

O absurdo da proposta é consolidado com o estabelecimento de um critério de aptidão para o gozo do direito à educação e todos os demais direitos correlacionados a ele. A responsabilidade pelo sucesso da vivência em uma escola regular sai das mãos do Estado, que passa a concentrar esforços e recursos nas escolas especializadas, e também exime o corpo profissional da escola, que pode oferecer opções segregacionistas em detrimento da busca por soluções para os problemas de adaptação que a própria escola enfrenta para promover o convívio, a colaboração e o aprendizado mútuo entre todas as crianças, adolescentes e jovens em sua singularidade e diversidade.

a história de hickelly

Cada criança ameaçada de institucionalização tem nome e história. Histórias como a de Hickelly Mariah, que nasceu com SCZ e frequenta uma escola infantil desde os 11 meses de vida e é um exemplo dos benefícios que a inclusão escolar pode proporcionar.

Meses após a ida para a escola, a melhora em sua qualidade de vida foi surpreendente. Ela passou a ter mais autonomia e a socializar melhor com outras pessoas com as quais não convivia tanto. Aparentava estar feliz e menos ansiosa. Inclusive, aceitou melhor os exercícios realizados nas sessões terapêuticas. A evolução foi tão significativa que, em 2019, a equipe que sempre a acompanhou sugeriu sua permanência na escola em período integral. Vários desafios foram enfrentados em quatro anos de vida escolar, como a desinformação e a falta de pessoal capacitado. Mas ver Hickelly na escola regular, ocupando um lugar que lhe é de direito, não tem preço.

conclusão

O flagelo causado pela epidemia do vírus zika ainda possui dimensões pouco nítidas. Isso se deve tanto ao desconhecimento dos efeitos da SCZ no decorrer do tempo quanto pelas contingências enfrentadas pelas crianças nascidas com a síndrome e pelas mulheres que cuidam delas.

Observa-se que as medidas adotadas por parte do Estado para mitigar os efeitos da epidemia não foram efetivas, submetendo mulheres e crianças ao desamparo de políticas de assistência social, saúde, reparação e educação. Como se não fosse suficiente, em setembro de 2020, as crianças da primeira geração da epidemia, que completavam 5 anos de idade, receberam um presente perverso (o Decreto 10.502) sob a forma de uma ameaça de passar a vida entre quatro paredes de instituições especializadas. Muitas delas passaram a Primeira Infância em ambulatórios, clínicas e centros de reabilitação. Frequentar a escola regular é a esperança de uma vida plena e autônoma. Garantir a essas crianças o direito de estar no mundo pode ser o primeiro passo para a reparação há muito esperada.

referências

- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Situação epidemiológica da síndrome congênita associada à infecção pelo vírus zika**, 2015 a 2020. Boletim epidemiológico, v. 52, n. 4, p. 15-24, 2021. [Disponível aqui](#). Acesso em: 10.9.2021.
- _____. BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF: Presidência da República, [2016]. [Disponível aqui](#). Acesso em: 15.9.2021.
- _____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. [Disponível aqui](#). Acesso em: 12.9.2021.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**. Brasília-DF, jun., 2020. [Disponível aqui](#). Acesso em: 10.9.2021.
- CABRAL, Martha Ysis R. **Resistir e re-existir na epidemia: um estudo com as mulheres cuidadoras de crianças com a síndrome congênita do zika no interior da Paraíba**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba. 2018.
- DINIZ, Debora. **Zika: do sertão nordestino à ameaça global**. 1ª ed. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 2016. Edição Kindle.
- _____. **Vírus zika e mulheres**. Cadernos de Saúde Pública, v. 32, n. 5, 2016b. [Disponível aqui](#). Acesso em: 10.9.2021.
- _____. **Zika em Alagoas: a urgência dos direitos**. 1ª ed. Brasília: Letras Livres, 2017. [Disponível aqui](#). Acesso em: 10.9.2021.
- DINIZ, Debora; BRITO, Luciana. **Uma epidemia sem fim: zika e mulheres**. In: SEGATA, Jean; RIFIOTIS, Theophilos (Orgs.). **Políticas etnográficas no campo da moral**. Porto Alegre-RS: UFRGS, p. 169-182. [Disponível aqui](#). Acesso em: 10.9.2021.
- DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. **Deficiência, direitos humanos e justiça**. Sur: Revista Internacional de Direitos Humanos, São Paulo, v. 6, n. 11, dec. 2009. [Disponível aqui](#). Acesso em: 15.9.2021.
- FREITAS, Paula de Souza Silva; SOARES, Gabriella Barreto; MOCELIN, Helaine Jacinta Salvador et al. **Síndrome congênita do vírus zika: perfil sociodemográfico das mães**. Revista Panamericana de Salud Pública, v. 43, p. 1, 2018. [Disponível aqui](#). Acesso em: 15.9.2021.

rochelle carneiro alves, publicitária, presidente da Associação de Microcefalia e outras Malformações por Zika Vírus (AMIZ) em Goiás e mãe da Hickelly e da Ashiley.

martha ysis ribeiro cabral, mestra em Direitos Humanos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e pesquisadora da Anis - Instituto de Bioética.

gabriela rondon rossi louzada, doutora em Direito pela Universidade de Brasília (UnB) e pesquisadora da Anis - Instituto de Bioética.

5

depoimentos e experiências

**acolher
a todos
com altas
expectativas**

nos últimos dez anos, viajei por todas as regiões do mundo em busca das melhores práticas de educação inclusiva. O que observei repete-se em todos os continentes. Em 2012, por exemplo, representei o Brasil em um evento da Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, organismo que congrega 30 países e tem o papel de criar diretrizes para todo o continente europeu sobre como viabilizar o modelo educacional inclusivo. Ao longo da conferência, entrevistei várias autoridades, com o objetivo de aprender com um grupo tão significativo de especialistas. Segundo o diretor da Agência, Cor Meijer, as múltiplas experiências registradas na Europa ao longo dos últimos anos indicam que as intervenções introduzidas nas escolas com a finalidade de beneficiar estudantes com deficiência funcionam também para os demais alunos. Vários outros estudos que tenho acompanhado reforçam essa constatação.

Outra experiência marcante foi em uma conferência na Organização das Nações Unidas (ONU) cujo tema era sobre pessoas com deficiência intelectual que conseguiram concluir o ensino superior e, hoje, usufruem de uma vida independente. Foram apresentadas histórias de todas as partes do mundo, muito diferentes umas das outras, e o ponto de convergência entre elas era que todas tinham estudado em escolas comuns. Em seus relatos, ficou claro que esse foi um fator decisivo para sua emancipação.

E como estamos no Brasil? Será que educação inclusiva de qualidade é agulha no palheiro? Pelo contrário. Já dispomos de centenas de exemplos, de todos os níveis de ensino, de todas as regiões do país e envolvendo estudantes com todos os tipos de deficiência. Mesmo deficiências que têm sido citadas como casos mais complexos aparecem em vários contextos. Esses exemplos estão disponíveis em um portal mantido pelo Instituto Rodrigo Mendes (IRM), chamado Diversa¹.

Há alguns anos, por exemplo, eu fui para o Acre para produzir um documentário sobre uma escola da periferia da capital, Rio Branco, chamada Clarisse Fecury. Tratava-se de uma escola muito simples, em um bairro pobre, que atendia 600 estudantes, dos quais 30 tinham algum tipo de deficiência. Essa escola conseguia ter um dos melhores desempenhos da rede. Ou seja, as crianças aprendiam efetivamente.

E como viabilizavam isso? Em primeiro lugar, diariamente a equipe pedagógica tinha uma reunião de uma hora e meia para discutir cada caso e pensar coletivamente em soluções. Participavam também dessa reunião as duas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), apoiando os professores na criação de atividades e dando suporte complementar para os estudantes com deficiência no contraturno escolar. Em segundo lugar, a Secretaria da Saúde atuava em parceria com a da educação e oferecia um serviço chamado “Saúde na escola”. Com isso, eventuais atendimentos clínicos eram providenciados com velocidade e programados para horários que não prejudicassem os alunos. E, em terceiro lugar, todo o corpo docente tinha aulas de Língua Brasileira de Sinais (Libras), de forma que a barreira da comunicação era eliminada nos primeiros anos do ensino fundamental. Além disso, todos os professores passavam por formações sobre educação inclusiva, e as famílias eram constantemente convocadas para discutir esse assunto e participar do planejamento da escola.

E como fica o argumento de que a escola especial é mais preparada, mais segura e mais protegida para crianças com deficiência? Vale embarcarmos nessa ideia?

Trazendo outro caso real, conheço uma aluna de 9 anos, chamada Laura, cuja trajetória ajuda a esclarecer as mazelas da segregação. Em virtude de ter síndrome de Down, ela frequentou durante três anos uma instituição especializada no atendimento de estudantes com deficiência intelectual, onde participava de uma turma com outras crianças com a mesma especificidade. Sua mãe ficava extremamente angustiada porque percebia que o nível de estímulo recebido por esses alunos era

muito baixo. Os profissionais dessa escola sugeriam abertamente que as mães e pais se conformassem com a ausência da fala, por exemplo, e não alimentassem grandes expectativas, pois eram crianças síndrômicas. Numa festa de aniversário organizada pela instituição, uma pessoa da equipe percebeu que Laura estava comendo o bolo com garfo e disse para mãe que ela nunca deveria deixar a filha fazer isso porque representava um grande risco. A mãe explicou que a filha dominava o uso do garfo havia meses, mas, mesmo assim, a orientação foi para ela usar somente colher. Depois foi marcada uma reunião com a família da aluna em que disseram que os pais estavam forçando o desenvolvimento da filha e que precisavam aceitar que a menina tinha nascido com síndrome de Down. Os pais decidiram retirar a filha da instituição. Hoje ela estuda no 2º ano de uma escola comum que, até pouco tempo, negava a matrícula de alunos com deficiência, alegando que não estava preparada para oferecer um bom atendimento. Em virtude da legislação vigente, que considera a recusa de matrícula um crime, com consequente penalização dos gestores, a escola decidiu rever seu projeto pedagógico e passou a adotar uma rotina de planejamento individualizado para seus estudantes, que contempla a diversificação de estratégias didáticas, reuniões constantes com a família e a participação de especialistas em educação inclusiva nas discussões sobre o desenvolvimento dos alunos. Segundo a mãe de Laura, ela tem demonstrado importantes avanços de aprendizagem e adora ir para a escola.

A falta de interação, de estímulo e de desafio da criança com o resto do mundo determinam, de antemão, o ponto de chegada. Esses alunos tornam-se adultos totalmente dependentes de suas famílias ou de serviços de assistência social. É como se o destino já fosse traçado antes da largada na corrida da vida.

A história da conquista de direitos das pessoas com deficiência ainda é muito recente e está longe de poder ser considerada consolidada. Muitas famílias ainda acreditam que estão protegendo seus filhos ao fazer matrícula em escolas especiais. As dúvidas e dilemas enfrentados por elas no momento de escolher a escola para seus filhos são, antes de mais nada, compreensíveis. O discurso de que a escola especial é mais preparada, oferece um atendimento mais adequado e representa um ambiente mais protegido acaba sendo sedutor. Para algumas pessoas, faz com que a escolha pela escola inclusiva seja, até, contraintuitiva.

Porém, a convivência com a diferença, com a singularidade humana e a oportunidade de aprendizagem coletiva é direito essencial dessas

pessoas. Inúmeras pesquisas comprovam que essa convivência é pedagogicamente benéfica para todos os estudantes. Quero destacar que não estamos falando de um elemento desejável, mas insubstituível. Em suma, não há como pensar no desenvolvimento integral de crianças e adolescentes sem que haja convívio, interação e troca presencial com seus pares da mesma idade, mas com características físicas, sensoriais, de gênero, raça, religião e outras bem diversas.

Por outro lado, a escola tem um papel único que precisa ser fortalecido, com diretrizes curriculares que foram pactuadas por toda a sociedade brasileira nos últimos anos. As 10 competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, foram definidas prevendo a interação como elemento chave para o desenvolvimento dos educandos, bem diferente do currículo funcional natural oferecido nas escolas especiais. Receber uma educação de qualidade em igualdade de condições é direito de toda criança e jovem brasileiro, direito do qual a família não pode dispor. A família não é e não pode ser uma “instituição total”, que tem arbitrariedade sobre o destino de crianças e adolescentes que estão sob seus cuidados. Do mesmo modo que não lhe é permitido manter o filho em idade escolar excluído do sistema educacional, não lhe deve ser facultado o direito de excluí-lo da convivência com seus colegas nas escolas comuns.

As evidências de que dispomos apontam que a inclusão é o caminho para que tais estudantes possam ter a chance de participar pra valer da corrida da vida, de alcançar o seu melhor, de conquistar autonomia. Ao mesmo tempo, a consequência final é uma pedagogia mais eficiente para toda a escola. Ou seja, os alunos sem deficiência também saem ganhando muito com a oportunidade de conviverem com as diferenças.

A escola inclusiva é consequência da visão de que toda pessoa tem o direito à educação e ao convívio com a diversidade humana, entendida como um valor. Consequentemente, qualquer estudante, independentemente de suas origens e características, é acolhido e usufrui do direito à aprendizagem. Isso não significa que estudantes com deficiência não recebam apoios especializados. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que estava em vigor desde 2008, reconhece a necessidade desses apoios e prevê a oferta de AEE. Trata-se de um serviço complementar (e não substitutivo) às atividades promovidas na sala de aula comum e é desenvolvido por profissionais com formação específica nesse tema, em geral, no contraturno escolar. O objetivo desse serviço é identificar e eliminar barreiras, buscando

viabilizar o acesso dos alunos com deficiência ao conteúdo curricular em igualdade de condições com os demais.

Não há dúvidas de que ainda precisamos investir mais na formação dos nossos professores. A participação de crianças com deficiência nas salas de aula comuns é um fato relativamente novo na história da educação. Os próprios professores têm declarado que esse é um dos temas mais desafiadores para seu ofício. No entanto, a escola inclusiva é o caminho para a construção da autonomia. O modelo da escola especial, que segrega esse público, foi testado por décadas e se mostrou fracassado. O resultado pode ser observado nas várias gerações de crianças que não foram suficientemente desafiadas, não tiveram a chance de alcançar o seu melhor, o que pressupõe convívio, interação e estímulo contínuo. Para que sigamos evoluindo, para que os professores recebam os serviços de apoio necessários, para que a acessibilidade seja uma premissa, nossas atenções e recursos precisam ser canalizados para as escolas comuns. No final do dia, todos sairão ganhando com a preciosa oportunidade de aprender com a pluralidade desde a Primeira Infância.

Esperamos que o Supremo Tribunal Federal (STF) siga o mesmo objetivo que tem sido escolhido pelos países mais desenvolvidos e avançados no campo da educação. Que os ministros optem por dar continuidade à edificação de uma sociedade inclusiva.

nota de rodapé

-
- 1** Diversa é uma iniciativa do Instituto Rodrigo Mendes (IRM), em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e diferentes organizações comprometidas com o tema da equidade. O objetivo é apoiar redes de ensino no atendimento de estudantes com deficiência em escolas comuns. [Disponível aqui](#). Acesso em: 19.10.2021.

rodrigo hübner mendes, fundador do Instituto Rodrigo Mendes, organização que desenvolve programas de educação inclusiva. É mestre em administração pela Fundação Getúlio Vargas (FGV/EAESP), membro do Young Global Leaders (Fórum Econômico Mundial) e Empreendedor Social Ashoka.

**a escola
do irmão**

fui instada pela Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD) para, na audiência pública no Supremo Tribunal Federal (STF) do dia 24 de agosto de 2021, representá-la e fazer uma fala baseada em minha trajetória pessoal, por ter sido uma das primeiras pessoas do Brasil a levantar a bandeira – eu não diria da inclusão porque nós não conhecíamos essa palavra – pela garantia de acesso e participação das crianças com deficiência na escola comum.

Tenho uma filha, Débora Araújo Seabra de Moura, hoje com 40 anos, que nasceu em um período de total obscurantismo. Ela não chegou com síndrome de Down, mas com “mongolismo”, como a síndrome era chamada à época. Naturalmente, vivenciamos intenso e indescritível desespero, um luto profundo. Eu, principalmente, mais do que Robério, meu marido, que, generoso, foi meu porto seguro.

A dificuldade de relatar de forma objetiva e sintética tal experiência sempre foi um desafio. Mas estou aqui, mais uma vez, tentando fazer narrativa que não desborde da verdade e que se ponha à margem da autopiedade.

Jamais negamos nossa rejeição inicial. Não era aquela a filha desejada. Esse sentimento me afigura como normal – diria que até saudável – no início da trajetória, face à imensa perplexidade acrescida da desinformação reinante naquele tempo.

Quando me dei conta de que não tinha jeito – aquela menina era mesmo minha filha –, concluí que algo deveria ser feito para que ela fosse uma cidadã feliz. Pensei: “Ela tem mongolismo, mas é minha filha. Não será malvestida, não terá o cabelo mal cortado”. Ela seria como qualquer outra pessoa, sujeito de direitos e com uma vida normal.

Então, começamos uma verdadeira saga. Somos de Natal (RN) e fomos a São Paulo buscar alguma orientação. Nós sabíamos que a síndrome de Down não tinha cura, mas ainda assim buscávamos novos caminhos, pois o que se tinha posto nos livros médicos era assaz desanimador. Descobrimos que existia, ainda nos seus primórdios, a estimulação precoce, e então passamos a encontrar, de três a quatro vezes por ano, uma equipe de fisioterapia, terapia ocupacional e fonoaudiologia de uma clínica de reabilitação especializada.

Quando Débora tinha 1 ano e meio, já estava muito bem. A partir de então, começou a crescer em graça e sabedoria, surpreendendo a comunidade natalense. Tanto é que fomos convidados a dar uma entrevista à televisão universitária da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) sobre o que era ter uma filha com síndrome de Down. Enquanto Robério e eu falávamos, Débora era mostrada em atividades.

Durante a entrevista, o jornalista me indagou sobre qual escola Débora iria frequentar. Imediatamente, sem titubear, respondi que ela iria para a escola. Ele quis esclarecer sobre qual escola, e eu informei que iria para a escola do irmão. Não satisfeito, questionou se ela não iria para a escola especial. Retruquei, enfaticamente: “Em absoluto”. Eu nunca tinha pensado, nem lido ou estudado sobre o tema em canto algum. Foi algo intuitivo, que me ocorreu naquele momento de forma indubitosa, pois nem sequer havia ainda meditado sobre o assunto. Foi nessa entrevista que nasceu um dos nossos sonhos.

Como temos uma consciência social aguçada, passamos a nos preocupar com a falta de oportunidade da maioria das famílias que não teriam condições de se deslocar para São Paulo, como fazíamos reiteradamente. Assim, veio o desejo de fundar uma associação de pais. Então lançamos a ideia da Associação Síndrome de Down do Rio Grande do Norte.

Débora, quando tinha 2 anos e meio, começou a frequentar uma pré-escola, onde desabrochou e se desenvolveu muito. As professoras eram jovens, de cabeça aberta e facilmente compreenderam a importância da convivência com as diferenças. Ali, as oportunidades eram iguais para todos e os talentos das crianças eram valorizados e estimulados. Tanto é que Débora passou a ser uma líder. Era ela quem aglomerava os colegas,

organizando festinhas de finais de semana. Convidava as crianças para irem à nossa casa e distribuía tarefas: os meninos levavam refrigerantes; as meninas, guloseimas.

Mais tarde, encontrei a mãe de um ex-coleguinha dela, que me disse ter sido Débora a primeira paixão de seu filho – de onde se deduz que isso aconteceu porque essa escola era inclusiva, sem saber que a “inclusão” existia. À época, vivia-se o período da mera “integração”. Mas essa escola era efetivamente inclusiva e foi um norte para vários outros trabalhos.

Muitos anos depois, colegas e amigas de Débora saíram para um encontro universitário em outra cidade, cuja data coincidia com o aniversário dela, e mandaram-lhe, de presente, um ramalhete de flores. Eram todas iguais, exceto uma, que tinha cor diferente. Junto, um cartão que dizia: “Você é a flor diferente porque foi você quem nos uniu, por isso somos amigas até hoje”.

Comentava-se que as crianças com síndrome de Down (além da minha filha, havia mais duas) estavam indo bem na escola por serem filhas de pessoas de classe média. Argumentos inaceitáveis no que tange à escolaridade, mas cabíveis relativamente à estimulação precoce, ainda inexistente em Natal.

Com base nessa crítica, a Associação Síndrome de Down do Rio Grande do Norte reivindicou ao Serviço Social da Indústria (Sesi) – que mantinha uma pré-escola para filhos de operários – que tal trabalho fosse estendido às crianças com deficiência, o que veio a acontecer de forma expressiva, a ponto de chamar a atenção de outros estados, extrapolando as fronteiras potiguares.

E para Natal vieram muitas pessoas de outros estados do Brasil para conhecer as referidas escolas. Recebemos inclusive a visita de Marilene Ribeiro, então secretária da Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), e tive a oportunidade de acompanhá-la. No encontro da pré-escola do Sesi, chegamos bem na hora do recreio, quando vimos duas crianças se comunicando por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras). A representante do MEC, surpresa, indagou se eram duas crianças surdas. Qual não foi a sua admiração ao ser informada de que nenhuma das duas tinha qualquer deficiência. Naquela escola, todas as crianças, independentemente de ter ou não deficiência, aprendiam Libras. Nesse período, já sonhávamos alto, mas nosso sonho era chamado de “utopia de pais”.

O mundo andou, girou, Débora chegou ao momento de escolher a profissão e, depois de muitos estágios, inclusive como auxiliar de professora, ela resolveu ser professora. Fez curso de nível médio de magistério,

em que foi muito discriminada por colegas, mas soube se defender sozinha em diversas situações, como em um caso gravíssimo ocasionado por uma desembargadora carioca¹.

Débora teve namorados, escreveu o livro “Débora conta histórias”, tornou-se autodefensora da FBASD, faz palestras e tem recebido muitas honrarias, como o Prêmio Darcy Ribeiro de Educação.

Penso ser importante o compartilhamento da minha experiência para mostrar que a saga de uma família tem o condão de estimular outras a percorrerem um caminho similar e a não desistirem de dar o melhor possível aos seus filhos com deficiência. Minha filha é vitoriosa porque não desistimos de lhe dar suporte – investimos nela da mesma maneira como fizemos com o irmão.

Débora cresceu tanto que tem falado inclusive para pessoas da área jurídica, desde universitários até magistrados, juízes do Rio Grande do Sul e juízes federais da 5ª Região em Recife (PE). Proferiu uma Aula Magna em um curso jurídico em João Pessoa (PB), palestrou por várias vezes na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), discursou na Organização das Nações Unidas (ONU) no Dia Internacional da Síndrome de Down, além de ter igualmente se apresentado em Portugal e na Argentina.

Débora é hoje uma pessoa do mundo, o que vejo com muita naturalidade, e constato que isso só aconteceu porque ela sempre estudou em uma escola comum.

Toda essa narrativa evidencia a importância do estudo na escola comum. Nesse relacionamento plural, todas as pessoas se beneficiam: as crianças e adolescentes com deficiência, por estarem inseridos em constantes desafios; os demais estudantes, que se tornam pessoas mais humanas e solidárias e podem se favorecer da própria estrutura pedagógica inclusiva.

O arcabouço jurídico brasileiro é perfeito. Temos uma Constituição Federal (CF) de natureza inclusivista, que assegura o direito social de todos à educação nos artigos 6º e 205. Ademais, nossa Carta Magna foi alargada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), que entrou no ordenamento jurídico com *status* de emenda constitucional. Em seu artigo 24, a CDPD reconhece o direito das pessoas com deficiência ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como ao aprendizado ao longo da vida e sua participação em uma sociedade livre, impondo aos Estados Partes uma série de obrigações que devem ser asseguradas para a perfectibilização do espírito das normas.

Por sua vez, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), com gênese na CDPD, trouxe inovações consistentes em avanços civilizatórios, dos quais destaco o reconhecimento da capacidade jurídica das pessoas com deficiência, assegurado seu exercício pelo artigo 84, ao regulamentar o artigo 12 da CDPD, que trata do reconhecimento igual perante a lei, distinguindo a sua capacidade jurídica e, portanto, igual dignidade. Tal comando consiste em verdadeira alforria às pessoas com deficiência, antes submetidas à teoria das incapacidades, ora mitigada.

Assim, sendo as normas acrescentadas pela CDPD de natureza de direito fundamental, a LBI herda da Convenção-Mãe a mesma natureza jurídica, não podendo, portanto, ser taxada de mera norma ordinária.

Impõe-se realçar que, tratando-se de normas de direitos fundamentais, nenhum de seus comandos está sujeito a retrocessos. Em verdade, cuida-se de cláusulas abertas, mas exclusivamente para avanços civilizatórios. Até porque é válido, em nosso país, o Princípio da Vedação do Retrocesso, com base no artigo 2º do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Pidesc), que blinda a categoria dos direitos sociais a retrocessos, inclusive o direito à educação.

Importa relatar, por fim, que tive a oportunidade, como promotora de Justiça, de instalar as promotorias das pessoas com deficiência, que, assim como Débora, cresceram em graça e sabedoria. Tenho muita sorte porque, já aposentada e advogando, também instalei a Comissão das Pessoas com Deficiência da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a qual presidi por 10 anos.

Portanto, tenho vivenciado a busca da inclusão como mãe e ativista dos direitos das pessoas com deficiência. Além de fundar e presidir a Associação Síndrome de Down do Rio Grande do Norte, também participei da fundação da FBASD, cuja direção integrei algumas vezes, hoje pertencendo ao seu Comitê Jurídico.

Não posso deixar de chamar a atenção para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que o MEC editou em 2008 após árduo trabalho democrático e que agora está sendo agredida pelo Decreto Federal nº 10.502/2020.

A PNEEPEI foi a concretização do sonho das pessoas com deficiência, familiares e educadores. Particularmente, me senti no nirvana com seu advento, porque ali estava a realização da “utopia de pais”. A inclusão é possível, e a prova disso é o fato de tantas pessoas com deficiência estarem terminando cursos universitários, trabalhando, morando sozi-

nhas, casando-se, desenhando suas vidas e fazendo escolhas, como preconizado por um dos princípios da CDPD.

Vamos dizer não a esse decreto equivocado, destituído de fundamento de validade e que segue na contramão de avanços civilizatórios.

E, também, estejamos atentos à destinação das verbas públicas, a fim de que não sejam desviadas e/ou encaminhadas, em hipótese alguma, para escolas especializadas, porque essas escolas não são escola na inteireza de seu conceito, mesmo que estejam prestando um serviço benéfico do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O dinheiro público tem de ir para as escolas públicas, e a escola pública tem de ser fortalecida pela corte, com o resultado final positivo.

Recito agora, por analogia, versos de Cora Coralina: “Eu sou a mulher que escalou a montanha da vida, afastando pedras e plantando flores”, assim como todas as mães e pais de pessoas com deficiência.

Viva a inclusão!

nota de rodapé

1 [Disponível aqui](#). Acesso em: 14.2.2022.

margarida arújo seabra de moura, advogada e procuradora de Justiça (MP/RN), onde instalou a Promotoria de Justiça da Pessoa com Deficiência. Foi conselheira e diretora seccional OAB-RN, onde criou a Comissão de Direitos das Pessoas com Deficiência, e uma das fundadoras da Associação Síndrome de Down do Rio Grande do Norte e da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD).

revisão

Cahuê Alonso Talarico, Caio Silva de Sousa e Cláudia de Noronha Santos, membros do Comitê Jurídico da FBASD.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA É UMA DAS PAUTAS MAIS URGENTES PARA A GARANTIA DE DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE INCLUSIVA E SEM QUALQUER FORMA DE DISCRIMINAÇÃO.

POR ESSAS RAZÕES, A COALIZÃO BRASILEIRA PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA TEM O ORGULHO DE APRESENTAR ESTA PUBLICAÇÃO, QUE COMPILA ARGUMENTOS JURÍDICOS E PEDAGÓGICOS FAVORÁVEIS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PELA INCONSTITUCIONALIDADE DO DECRETO FEDERAL Nº 10.502/2020.

**COALIZÃO BRASILEIRA PELA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

INCLUSAOPRATODOMUNDO.ORG.BR

ISBN: 978-65-88653-10-4

