



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO:
PERSPECTIVAS POLÍTICO-EPISTÊMICAS DO SUL GLOBAL
PARA PENSAR A DEFICIÊNCIA**

CLAUDIA CELENCINA CARVALHO DE MIRANDA

*Sob a Orientação do Professor Doutor
Allan Rocha Damasceno*

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Fevereiro de 2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M672 d Miranda, Claudia Celencina Carvalho de, 1965-
Direitos Humanos e Inclusão em Educação:
perspectivas político-epistêmicas do Sul Global para
pensar a deficiência / Claudia Celencina Carvalho de
Miranda. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2024.
332 f.: il.

Orientador: Allan Rocha Damasceno.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares , 2024.

1. Direitos Humanos. 2. Inclusão em Educação. 3.
Políticas Públicas . 4. Deficiência . I. Damasceno,
Allan Rocha , 1978-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO N° 180 / 2024 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)
Nº do Protocolo: 23083.015212/2024-08

Seropédica-RJ, 20 de março de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES

CLAUDIA CELENCINA CARVALHO DE MIRANDA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 29/02/2024

Membros da banca:

ALLAN ROCHA DAMASCENO. Dr. UFRRJ (Orientador/Presidente da Banca).

MÁRCIA DENISE PLETSCH. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

AURELIANO LOPES DA SILVA JUNIOR. Dr. UFRRJ (Examinador Externo ao Programa).

DECIO GUIMARAES. Dr. IFF (Examinador Externo à Instituição).

WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU. Dr. UFGD (Examinador Externo à Instituição).

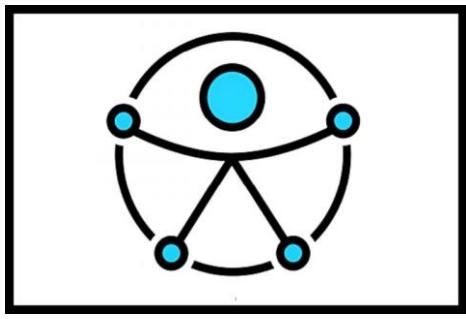
(Assinado digitalmente em 21/03/2024 13:29)
ALLAN ROCHA DAMASCENO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptECMSD (12.28.01.00.00.00.22)
Matrícula: 2572431

(Assinado digitalmente em 20/03/2024 20:51)
AURELIANO LOPES DA SILVA JUNIOR
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptPO (12.28.01.00.00.00.23)
Matrícula: 1331797

(Assinado digitalmente em 21/03/2024 10:43)
MARCIA DENISE PLETSCH
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1639282

(Assinado digitalmente em 18/04/2024 14:03)
DÉCIO NASCIMENTO GUIMARÃES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 071.731.987-39

(Assinado digitalmente em 21/03/2024 10:46)
WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 328.682.038-50



Esta Tese foi produzida com recursos de acessibilidade. Contém *Texto Alternativo* em imagens simples e *Descrição Textual* em gráficos, tabelas, quadros e imagens complexas.

A Prof^a Dr^a Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes (In Memoriam), pelo legado histórico deixado na área, fonte de inspiração. Gratidão por ter me inserido no universo apaixonante da Educação Especial, nos idos de 1996, por ocasião do meu Mestrado. Seguimos firmes na militância por um mundo democrático, diverso e inclusivo.

AGRADECIMENTOS

AGRADECIMENTO - *a·gra·de·ci·men·to sm.*

1. *Ação ou efeito de agradecer;*
 2. *Sentimento de ser grato; gratidão, reconhecimento;*
 3. *Palavras ou outras manifestações que denotam agradecimento.*
- (Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa)*

Ao meu Orientador/mentor/formador/amigo, Profº Dr. Allan Rocha Damasceno, pelo acolhimento, confiança, respeito, competência e valiosas contribuições na orientação deste trabalho. Seus aconselhamentos assertivos foram fundamentais para profundidade e clareza dos meus estudos acadêmicos.

Aos membros da Banca de Qualificação deste trabalho: Profª Drª Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa (Instituto Politécnico de Leiria/Portugal) e Profº Dr. Aureliano Lopes da Silva Júnior (UFRRJ), pela prestatividade, propostas e encaminhamentos, que engrandeceram esta pesquisa.

À Banca Examinadora: Profº Dr. Décio Nascimento Guimarães (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - IFF), Profº Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu (UFGD), Profª Dra. Márcia Denise Pletsch (UFRRJ) e Profº Dr. Aureliano Lopes da Silva Júnior (UFRRJ), pela gentileza com que nos atendeu, pela disponibilidade de compor a banca e pela seriedade com que avaliou esta produção.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc-UFRRJ) por ser referência em produção de conhecimento na área de educação e por inserir-se no movimento de resistência e luta das demandas populares, num contexto social, normalmente adverso, que é a Baixada Fluminense. Agradeço às professoras e aos professores de excelência, especialmente da Linha de Pesquisa Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais, que contribuíram, sobremaneira, para minha formação acadêmica.

Aos amigos/as/es companheiros/as/es do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI/UFRRJ), por tantos momentos edificantes, afetivos e efetivos, em nossa trajetória como Grupo de Pesquisa. ‘Nós somos o LEPEDI e o LEPEDI somos nós’! “Se você é capaz de tremer de indignação a cada vez que se comete uma injustiça no mundo, então somos companheiros”. (Ernesto Che Guevara)

Aos familiares, amigos e amigas, que (con)viveram comigo no cotidiano deste trabalho de escritura. Escrever uma Tese é um processo solitário, intenso, particular; exige tenacidade, foco e disciplina, por vezes, materializados em ausências intermináveis... obrigada pela compreensão e por não largarem a minha mão! Como dizia Guimarães Rosa: “*O correr da vida embrulha tudo; a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e dai afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem*”.

Às-aos minhas/meus sobrinhos(os)-netas(os), por ordem de chegada: Yasmin Anita, Maria Valentina, Lucas, Pedro e Theo, por me inundarem de viço e de crença de que um outro mundo é possível, ‘*pleno de sol e de luz*’.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

À minha ancestralidade, Manoel e Dulcineia (*In Memoriam*), por forjarem em mim uma base firme e forte, na minha constituição. Eu sou, porque vocês foram. Ubuntu.

“*Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me ha dado el sonido y el abecedario
Con él las palabras que pienso y declaro
Madre, amigo, hermano y luz alumbrando*”

*No novo tempo
Apesar dos castigos
Estamos crescidos
Estamos atentos
Estamos mais vivos
Pra nos socorrer*

*No novo tempo
Apesar dos perigos
Da força mais bruta
Da noite que assusta
Estamos na luta
Pra sobreviver*

*Pra que nossa esperança
Seja mais que a vingança
Seja sempre um caminho
Que se deixa de herança...*

(Ivan Lins)

RESUMO

MIRANDA, Claudia Celencina Carvalho de. **Direitos Humanos e Inclusão em Educação: Perspectivas Político-Epistêmicas do Sul Global para pensar a Deficiência.** 2024. 332p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/Seropédica, RJ, 2024.

Esta tese teve por centralidade a interface entre os Direitos Humanos, a Inclusão em Educação e as Concepções de Deficiência. O objetivo geral foi identificar se o Direito Fundamental à Educação vem garantindo a Inclusão na perspectiva da Diversidade e Equidade. Alguns objetivos específicos foram delineados na busca das respostas a este questionamento principal: a) caracterizar a indissociabilidade entre os conceitos de Direitos Humanos e Direitos Fundamentais à Inclusão em Educação b) compreender o que é a Epistemologia da Inclusão em Educação c) caracterizar a Epistemologia da Inclusão em Educação sob o viés da Teoria Crítica d) caracterizar os pensamentos críticos, epistemológicos e políticos de Inclusão na América Latina e no Caribe e) identificar os percursos da constituição das políticas públicas brasileiras de Educação Especial e da Educação Inclusiva f) caracterizar diferentes concepções sobre a Deficiência na perspectiva dos Paradigmas Históricos e nos contextos de Políticas Públicas. O estudo teve como premissa realizar discussões críticas, epistemológicas e ontológicas para transformação da Inclusão, como uma concepção inovadora de conceber um mundo de outras possibilidades. A pesquisa configurou-se como um estudo teórico. A concepção metodológica deste estudo foi de abordagem qualitativa; quanto aos objetivos delineou-se como pesquisa exploratória. O percurso metodológico foi feito através de revisão e análise documental e bibliográfica. Como técnica, utilizamos a pesquisa bibliográfica exploratória, recorrendo às fontes secundárias - material teórico/acadêmico produzido e analisado, sobre o tema da pesquisa, para categorizar os dados coletados, realizando a análise dos mesmos. Na coleta de dados do Sul Global, delimitamos o lócus da pesquisa para a região da América Latina e do Caribe, reduzindo a escala de observação no material documental para dezenove países. Direccionamos as buscas para a microanálise do objeto de estudo, que se concentrou nas políticas públicas de Inclusão, realizando análises comparativas com o Brasil. A lente analítica que inspira e subsidia esta pesquisa, está em consonância com o pensamento de Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno (1903-1969), sobre a questão da emancipação no processo educacional. O Direito Fundamental à Educação, engloba direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais e existe um contingente enorme de indivíduos que não têm acesso a eles, comprometendo o pleno gozo de sua cidadania e a possibilidade de usufruírem dos mesmos. Os achados nos mostram que os direitos básicos à educação não estão sendo contemplados como preconizados nas políticas públicas em vigência. Não há a possibilidade de modificações estruturais numa sociedade multifacetada sem o protagonismo da Educação. A Inclusão em Educação, visa democratizar e universalizar o acesso aos níveis e etapas do ensino, pautada nos princípios dos Direitos Humanos, tornando as experiências diversas, inclusivas e reparando trajetórias de sujeitos historicamente excluídos e invisibilizados.

Palavras-chave: Inclusão em Educação; Políticas Públicas; Direitos Humanos; Deficiência.

ABSTRACT

MIRANDA, Claudia Celencina Carvalho de. **Human Rights and Inclusion in Education: Political-Epistemic Perspectives from the Global South to think about Disability.** 2024. 332p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education/Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/Seropédica, RJ, 2024.

This Thesis focused on the interface between Human Rights, Inclusion in Education and Conceptions of Disability. The general objective was to identify whether the Fundamental Right to Education has guaranteed Inclusion from the perspective of Diversity and Equity. Some specific objectives were outlined in the search for answers to this main question: a) characterize the inseparability between the concepts of Human Rights and Fundamental Rights to Inclusion in Education b) understand what the Epistemology of Inclusion in Education is c) characterize the Epistemology of Inclusion in Education from the perspective of Critical Theory d) characterize the critical, epistemological and political thoughts of Inclusion in Latin America and the Caribbean e) identify the paths of the constitution of Brazilian public policies on Special Education and Inclusive Education f) characterize different conceptions on Disability from the perspective of Historical Paradigms and in the contexts of Public Policies. The study's premise was to carry out critical, epistemological and ontological discussions to transform Inclusion, as an innovative concept of conceiving a world of other possibilities. The research was configured as a theoretical study. The methodological design of this study was a qualitative approach; As for the objectives, it was outlined as exploratory research. The methodological path was carried out through documentary and bibliographic review and analysis. As a technique, we used exploratory bibliographic research, using secondary sources - theoretical/academic material produced and analyzed, on the research topic, to categorize the collected data, carrying out their analysis. When collecting data from the Global South, we delimited the research locus to the Latin America and Caribbean region, reducing the scale of observation in the documentary material to nineteen countries. We directed the searches towards the microanalysis of the object of study, which focused on public inclusion policies, carrying out comparative analyzes with Brazil. The research was configured as a theoretical study. The methodological design of this study was a qualitative approach; As for the objectives, it was outlined as exploratory research, using technical procedures from bibliographical research. As a data collection instrument, we used content analysis. The methodological path was carried out through documentary and bibliographic review and analysis. As a technique, we used exploratory bibliographic research, using secondary sources - theoretical/academic material produced and analyzed, on the research topic, to categorize the collected data, performing content analysis. When collecting data from the Global South, we delimited the research locus to the Latin America and Caribbean region, reducing the scale of observation in the documentary material to nineteen countries. We directed the searches towards the microanalysis of the object of study, which focused on public inclusion policies, carrying out comparative analyzes with Brazil. The analytical lens that inspires and supports this research is in line

with the thoughts of Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno (1903-1969), on the issue of emancipation in the educational process. The Fundamental Right to Education encompasses civil, political, social, economic and cultural rights and there is a huge number of individuals who do not have access to them, compromising the full enjoyment of their citizenship and the possibility of benefiting from them. The findings show us that the basic rights to education are not being covered as recommended in current public policies. There is no possibility of structural changes in a multifaceted society without the leading role of Education. Inclusion in Education aims to democratize and universalize access to levels and stages of education, based on the principles of Human Rights, making experiences diverse, inclusive and repairing the trajectories of historically excluded and invisible subjects.

Keywords: Inclusion in Education; Public policy; Human rights; Deficiency.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Brasil – Região do cacau na Bahia, 1990.....	34
Fotografia 2 – Brasil - Escola em um assentamento do MST (Movimento dos Sem-Terra), 1996.....	71
Fotografia 3 - México - Chiapas, escola em zona sob domínio zapatista, 1998.....	99
Fotografia 4 – Brasil - Escola em um acampamento do MST (Movimento dos Sem-Terra), 1996.....	145
Fotografia 5 – Paraguai - Escola rural na região de Pedro Juan Caballero, 1978.....	235
Fotografia 6 - Brasil - Escola na aldeia Macuxi de Maturuca (Roraima), 1996.....	282

Foram selecionadas seis fotografias do livro *O Berço da Desigualdade* (Buarque, 2009) para abrir cada capítulo desta Tese. O elemento fotográfico, neste contexto, vai para além do recurso decorativo: insere-se na perspectiva de dialogar com o constructo teórico, por nós desenvolvido.

Cartier-Bresson (2004) destaca que a fotografia é:

[...] o reconhecimento simultâneo, numa fração de segundo, por um lado, da significação de um fato e, por outro, de uma organização rigorosa das formas percebidas visualmente que exprimem este fato. É vivendo que nós nos descobrimos; ao mesmo tempo que descobrimos o mundo exterior, ele nos forma, mas nós também podemos agir sobre ele. Deve-se estabelecer um equilíbrio entre esses dois mundos, o interior e o exterior, que num diálogo constante formam apenas um, e é este mundo que precisamos comunicar (Cartier-Bresson, 2004, p. 25).

O livro, com imagens de Sebastião Salgado, um dos maiores fotojornalistas do Brasil e textos do ex-ministro da educação Cristóvam Buarque, nos traz à reflexão sobre a precariedade da educação no mundo, bem como a discussão sobre problemáticas sociais e desigualdades socioeducacionais.

Inserindo-se no sentido de reivindicar pela dignidade, os conceitos de democracia, direitos humanos e sociais, as fotografias complementam o escopo desta Tese, sobre a diversidade das situações educacionais pelo mundo e a esperança em mudá-las.

LISTA DE TABELAS E QUADRO

Tabela 1 – Aspectos políticos, sociais e econômicos da ALC.....	109
Tabela 2 - Regulamentações para o nível primário na ALC.....	123
Tabela 3 - Documentação referente ao eixo temático em Inclusão e Equidade Educacional.....	129
Tabela 4 - Leis educacionais dos países da ALC.....	130
Tabela 5 - Conceituação do termo Educação Inclusiva.....	134
Quadro 1 - Marcos Históricos e Normativos de Políticas Públicas de Educação Especial e Inclusiva no Brasil.....	168

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A inclusão é para todos.....	24
Figura 2 – Objetivos de Desenvolvimento sustentável.....	32
Figura 3 – A história dos Direitos Humanos.....	38
Figura 4 – Países signatários e não signatários da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.....	51
Figura 5 - Matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio.....	57
Figura 6 - Divisão política de países do Norte Global e do Sul Global.....	104
Figura 7 - Mapa da América Latina e Caribe.....	105
Figura 8 – Ideologia política na ALC	108
Figura 9 - Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) no mundo.....	113
Figura 10- Índice de GINI no mundo.....	114
Figura 11 - PIB <i>per capita</i> na ALC.....	116
Figura 12 - Ranking PISA 2018.....	118
Figura 13 - Dimensões para o desenvolvimento da escola.....	230
Figura 14 – Revisões da Classificação Internacional de Doenças.....	263
Figura 15 – Interações dos componentes da CIF.....	270
Figura 16 – Componentes da CIF.....	271
Figura 17 – Pirâmide de Participação CIF.....	272
Figura 18 – Avaliações da Deficiência: Benefício, Serviço e Política.....	275
Figura 19 – Proposta de fluxo avaliação unificada.....	278

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução das matrículas de alunos da Educação Especial – 2010 a 2022..	52
Gráfico 2 - Número de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino, Brasil - 2018 – 2022.....	53
Gráfico 3 - Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo a etapa de ensino, Brasil - 2018 – 2022.....	54
Gráfico 4 - Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, que frequentam classes comuns – com e sem Atendimento Educacional Especializado (AEE) – ou classes especiais exclusivas, Brasil – 2018-2022.....	55
Gráfico 5 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns e em classes especiais exclusivas, segundo a dependência administrativa - Brasil – 2022.....	56
Gráfico 6 - Matrícula na Educação Especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil, 2022.....	58
Gráfico 7 - Estudantes de Educação Especial por tipo de rede, faixa etária e etapa.....	59
Gráfico 8 - Itens de Acessibilidade.....	60
Gráfico 9 - Itens de Infraestrutura.....	60
Gráfico 10 - Professores regentes com formação continuada em Educação Especial...	61
Gráfico 11 - Professores de AEE com formação continuada em Educação Especial...	62
Gráfico 12 - Distribuição de escolas zona rural, terras indígenas e remanescentes de quilombos.....	63
Gráfico 13 – Total de matrículas em Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas....	64
Gráfico 14 - Situação de pobreza.....	65
Gráfico 15 - Denúncias de violações de direitos humanos.....	66
Gráfico 16 – Acesso das pessoas com deficiência na Educação Superior, por tipo de IES.....	68
Gráfico 17 – Censo da Educação Superior – 2018.....	69

LISTAS DE ABREVIACÕES, SIGLAS OU SÍMBOLOS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALC	América Latina e Caribe
APAE/RIO	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – Rio de Janeiro
CDPD	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CELEI	<i>Centro de Estudios Latinoamericano de Educación Inclusiva</i>
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEPAL	<i>Comisión Económica para América Latina el Caribe</i>
CID-10	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
COVID-19	Doença por Coronavírus 2019 (<i>coronavirus disease</i>)
CRFB	Constituição da República Federativa Brasileira
DF	Direitos Fundamentais
DH	Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GEM	<i>Global Education Monitoring Report</i>
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAPEADE	Laboratório de Estudos, Pesquisas e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEDI	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexuais + (outras identidades de gênero)
MEC	Ministério da Educação
MDF	Ministério dos Direitos Humanos
MMFDH	Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos

MMIRDH	Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos
MDHC	Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PCD	Pessoa com Deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNEDH-3	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – versão 3
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PPGEduc	Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRuralRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	19
INTRODUÇÃO	25
I - DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA.....	35
1.1. Direitos Humanos	36
1.2. Direitos Fundamentais.....	41
1.3. Educação em Direitos Humanos e Inclusão.....	43
II – A EPISTEMOLOGIA DA INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO.....	72
2.1. Inclusão em Educação: Perspectivas do LEPEDI/UFRRJ.....	72
2.2. Questões Teórico-Metodológicas.....	86
2.3. A Teoria Crítica como lente investigativa.....	88
III – EXPERIÊNCIAS DO SUL GLOBAL SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	100
3.1. Caracterizando o Sul Global.....	102
3.2. Panorama Educacional da Educação Primária na América Latina e no Caribe.....	121
3.3. Educação Inclusiva na América Latina e no Caribe.....	127
IV – DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	146
4.1. História da Educação no Brasil.....	148
4.2. Período Colonial e Imperial.....	149
4.3. Período Republicano.....	153
4.4. Marcos Históricos e Normativos na construção de Políticas Públicas de Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil.....	165
V – CONCEITUANDO A DEFICIÊNCIA.....	236
5.1. Paradigmas Históricos da Deficiência e as Abordagens Educacionais	240
5.2. O conceito de Deficiência nas Políticas de Educação Especial e Inclusiva Brasileiras e o público-alvo da Educação Especial	242
5.3. As Famílias de Classificação de Deficiências da Organização Mundial de Saúde (OMS)	260
CONSIDERAÇÕES FINAIS	283
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	292
ANEXO I	309
ANEXO II.....	315
ANEXO III	317
APÊNDICE I	323
APÊNDICE II.....	327

“Os profetas não são homens ou mulheres desarrumados, desengonçados, barbudos, cabeludos, sujos, metidos em roupas andrajosas e pegando cajados. Os profetas são aqueles ou aquelas que se molham de tal forma nas águas da sua cultura e da sua história, da cultura e da história de seu povo, dos dominados do seu povo, que conhecem o seu aqui e o seu agora e, por isso, podem prever o amanhã que eles mais do que adivinham, realizam... Eu diria aos educadores e educadoras, ai daqueles e daquelas que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, se atrelem a um passado de exploração e de rotina”.

Paulo Freire

APRESENTAÇÃO

O tema da Educação Especial e da Inclusão faz parte de minha vida profissional e acadêmica desde 1989, quando assumi, como regente, minha primeira turma de alunos com deficiências na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ). Esse tema perpassou o meu Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa da Educação Especial, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde apresentei, em 1999, a Dissertação: “O que dizem as letras? O início do processo de aquisição da linguagem escrita em portadores da Síndrome de Down”.

E ele persistiu, até o momento, onde estou prestes a concluir o Doutorado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRuralRJ). Minha Tese intitula-se: “Direitos Humanos e Inclusão em Educação: Perspectivas Político-Epistêmicas do Sul Global para pensar a Deficiência”.

Em minha experiência, de mais de trinta anos na área da Educação Especial e Inclusiva, como docente e também gestora, pude acompanhar e vivenciar modificações estruturais e complexas, desde mudanças etimológicas até as concepções mais contemporâneas, perpassando pelas trajetórias evolutivas, seus paradigmas estruturais, suas relações com a sociedade e a história.

Pensar a história de uma prática social ou o desenvolvimento de um conceito, de um conhecimento construído através dos tempos, é também refletir sobre nossa condição humana, de sujeitos atravessados pela dimensão social. As práticas de uma sociedade, de maneira geral, são coerentes com suas necessidades, dificuldades de sobrevivência, suas ideologias, sua religiosidade e seu momento de desenvolvimento técnico e científico.

Desde muito jovem sabia que seria professora. Guardo na memória os caminhos que me levaram a esta escolha pessoal, profissional e política. A busca incessante por

mudanças sempre foi uma marca registrada. Assim, após o término do curso Normal (Formação de Professores), prestei vestibular para o curso de Pedagogia (UERJ/1983). No ano seguinte, era chamada para assumir o cargo de Professor II (correspondente ao professor de Ensino Fundamental I) na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ). A segunda matrícula, igualmente de Professor II, veio em 1985. A escola pública, que me fez e me formou, era agora palco de uma atuação profissional, engajada e comprometida.

Interessava-me pela base das aprendizagens, os alicerces da construção do sujeito epistêmico, e optava pela escolha das turmas dos Anos Iniciais e da Educação Infantil. As dificuldades de aprendizagem já despontavam àquela época e, instigada pela vontade de superar as dicotomias ensino-aprendizagem, prossegui meus estudos em uma abordagem de formação terapêutica, cursando, em 1990, a Especialização em Psicomotricidade e, em 1993, a formação em Terapia Psicomotora e Psicopedagogia Clínica e Institucional.

Meu primeiro contato com uma turma de Educação Especial se deu em 1989, com a Classe Especial de Retardo Mental (RM), termo adotado na ocasião. Na verdade, o público dessas Classes Especiais dificilmente era de alunos/as com deficiências reais. Em sua maioria, estas configuravam-se como ‘circunstanciais’, provenientes do fracasso na trajetória escolar – era o/a aluno/a renitente, que não dava conta das aprendizagens formais e não conseguia promoção para as séries seguintes. Este público, então, ficava alijada do sistema regular de ensino sendo encaminhado para a modalidade da Educação Especial, em ambiente isolado e segregador, passando a frequentar Classe Especial ou Escola Especial.

Aos poucos, as agruras das incoerências institucionais foram contaminando minhas expectativas e fui perdendo o entusiasmo, diante de tantas dificuldades, políticas e operacionais. Hora de mudar e respirar novos ares, me deparar com novos desafios. Foi assim que em 1993 busquei um espaço conveniado com a PCRJ, onde eram oferecidos serviços de Educação Especial. Fui atuar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE/RIO), situada na Tijuca, Zona Norte da cidade.

Na APAE, tive a oportunidade de exercer minha práxis, resultante de minha formação em Pedagogia (era habilitada em Magistério e Orientação Educacional). Assumi, assim que entrei, o cargo de Pedagoga do setor escolar, o Centro Psicopedagógico Professor La-Fayette Côrtes (CPPLC).

Estava na condição, não mais de professora, mas de supervisora e coordenadora de estudos dos professores regentes. Necessitava de embasamento teórico para subsidiá-

los e, mesmo como formadora, paralelamente eu me formava, em cursos de extensão, como por exemplo, o de ‘Aperfeiçoamento em Epistemologia Genética e Sócio Interacionismo’, promovido pelo Centro Brasileiro de Estudos e Pesquisas Piagetiano (CBEPP), nos anos de 1994 a 1996, além de frequentar eventos pertinentes, como palestras, seminários, congressos.

A passagem por esta Instituição foi um divisor de águas em minha vida, pessoal e profissional. Deixei de lado o estereótipo da “professora primária” e me empoderei na técnica, na profissional que formava formadores. O nível de exigência ficou infinitamente maior; meu universo de contatos profissionais aumentou e precisava qualificar pessoas de outras áreas que também trabalhavam no CPPLC: fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, assistentes sociais, médicos, musicoterapeutas, enfim, uma equipe interdisciplinar, numa prática integradora e articulada, pautada em princípios teóricos construtivistas e sociointeracionistas. Realizava consultorias e supervisões, promovia minicursos e palestras internas, assim como representava a Instituição, em eventos externos, ministrando palestras, participando de mesas redondas e oficinas, com enfoque na modalidade da Educação Especial.

Exerci diferentes funções em dezesseis anos de atuação (1993-2009), desde Pedagoga do CPPLC, até à Assessoria Psicopedagógica da Instituição. Sempre recebi incentivos e receptividade às minhas iniciativas que, na medida das possibilidades, eram colocadas em prática. Em 2000, retornei à Rede com uma matrícula, sendo alocada em duas escolas especiais, no âmbito da 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE): a Escola Especial Municipal Francisco de Castro (Maracanã) e a Escola Especial Municipal Marly Fróes Peixoto (Jardim Botânico).

Nestas experiências, ao longo de treze anos, pude exercer ações para além da docência: implantei Salas de Recursos, Sala de Construção e Confecção de Materiais e Mobiliários Adaptados, além de assumir Salas de Leituras, dinamizando os acervos, com as mais diversas flexibilizações, propostas e produtos adaptados.

Em 2011, fui encaminhada para uma escola regular, para exercer o cargo de Coordenadora Pedagógica e, a seguir, Diretora de Unidade Escolar (UE), permanecendo até 2015, quando me aposentei.

Após a conclusão do Mestrado, iniciei, em 2000, minha atuação no Ensino Superior, dando aulas em cursos de Graduação e Pós-Graduação *Lato Sensu*, tendo como foco principal lecionar disciplinas relacionadas à Educação Especial e Inclusiva, nas áreas

de educação, reabilitação e saúde, exercendo este tipo de docência, ininterruptamente, até o presente momento.

Revendo esta trajetória, nesse exercício prazeroso de resgate de memória, me vejo totalmente comprometida com a Educação Especial, enquanto campo de conhecimento e serviços, e a Educação Inclusiva. Fui protagonista do percurso histórico: passei pelo momento de exclusão, segregação, integração e, mais recentemente, o ideário da escola inclusiva. Fui regente, supervisora, coordenadora e gestora, nos dois níveis de ensino: Educação Básica e Educação Superior. Acredito no poder transformador da educação. Foi esse poder que me constituiu e tenho certeza de que, nesta construção de identidade docente, não decepciono a menina que queria ser professora!

‘Eu tenho um sonho’, parodiando o notável reverendo Martin Luther King, de que um dia todas as pessoas serão atendidas plenamente em suas especificidades e necessidades, em um mesmo ambiente educacional, sem discriminações, preconceitos ou atendimentos fragilizados e insignificantes. E, para transformar a utopia de termos uma sociedade inclusiva, uma escola de atendimento às diferenças e não aos diferentes, busquei na Academia, as respostas que ainda faltavam aos meus questionamentos.

Procurando um aprofundamento teórico-científico e, respaldada por estudos sistemáticos que a etapa do curso de Doutorado propicia, apresentei, inicialmente, um projeto de tese, no formato de uma pesquisa qualitativa, na modalidade pesquisa documental, voltada à formação inicial de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, a partir das análises de matrizes curriculares e ementas de Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem, nos cursos de Pedagogia, disciplinas voltadas para área da Educação Especial e Inclusiva.

Ao cursar as disciplinas obrigatórias e optativas do curso, fui me interessando por outra temática e, em acordo com meu professor Orientador, migrei para um novo tema, igualmente inspirador: implantar uma Divisão de Inclusão no Colégio Técnico da UFRuralRJ (CTUR) e direcionar a pesquisa da tese para este fim.

Faço parte do Grupo de Pesquisa denominado Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI), coordenado pelo Professor Dr. Allan Damasceno e estávamos prestes a assinar o Termo de Acordo de Cooperação Técnica-Científica. O referido acordo tinha por objetivo estabelecer as formas e condições pelas quais o LEPEDI e o CTUR reuniriam seus esforços e competências, objetivando o desenvolvimento do projeto de criação e implementação de um Núcleo de Inclusão e Diversidade (NID) e seus respectivos Eixos.

O objetivo era fazer um processo de pesquisa-ação no Colégio Técnico, atuando de acordo com as suas necessidades no que se referia à Inclusão. Dessa maneira, nosso projeto de pesquisa versaria, com a parceria firmada CTUR-LEPEDI, sobre o “Estudo de implementação de culturas, políticas e práticas inclusivas numa escola de Ensino Médio Profissionalizante”, constituindo-se como uma anunciação de novas propostas e práticas. Entretanto, fomos surpreendidos, no início do projeto, com a chegada de uma pandemia. O ano de 2020 foi marcado pela grave disseminação mundial da Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus Sars-CoV-2, cuja pandemia foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de março de 2020 (OPAS/BRASIL, 2022).

Assim, pela imposição do isolamento social, suspensão de atividades presenciais, e impactados por toda situação nebulosa que se descortinava, optamos por cancelar a proposta da pesquisa no CTUR. Foi um período de muitas incertezas, medos e impossibilidades variadas e isso atingiu toda a sociedade.

Diante da dúvida quanto ao retorno presencial das aulas, em todos os níveis de ensino, optamos por, mais uma vez mudar de tema. Sendo assim, redirecionamos nosso olhar para descrição de uma “Inclusão em Educação”, como sendo um lugar de outros desempenhos epistemológicos.

A Inclusão em Educação visa mobilizar novas formas de aprender, de entender a escola, a aprendizagem, a infância, o desenvolvimento, a diferença, a singularidade. Não é uma extensão da Educação Especial, nem é descendente desta. É um novo campo de conhecimento que desponta de trajetórias rizomáticas, através de desenhos reorganizados de justiça social.

Precisamos ajustar as lentes para o olhar sobre as práticas e culturas, movimentar fronteiras e criar outra Escola/Universidade/Sociedade possível, mais equânime e democrática. A educação, como sabemos, além de ser um direito inalienável do ser humano situa o educando como detentor de direitos sociais, econômicos e culturais, sendo fundamental que estes direitos sejam resguardados, promovidos e incentivados pela sociedade. É no espaço escolar que se desempenham ações em prol da diversidade e se diligenciam práticas que promovem direitos humanos, tolerância, equidade e justiça social.

Figura 1 - A inclusão é para todos



Fonte: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”.

Fernando Birri, citado por Eduardo Galeano (1994).

INTRODUÇÃO

Tornar a educação um direito universal e uma realidade que abarque a todos e todas é um dos maiores desafios que as sociedades contemporâneas enfrentam. Vivemos em um contexto de grandes transformações que provocam impactos imprevisíveis à vida do planeta e comprometem o futuro das próximas gerações. Acontecimentos recentes, de toda ordem, têm exposto nossa fragilidade, enquanto sociedade, aprofundando, cada vez mais, situações de desigualdades.

Temos a obrigação coletiva de agir em prol das minorias, dos desfavorecidos, invisibilizados e discriminados, buscando uma reparação histórica. A educação, por sua vez, realiza uma contribuição essencial na construção de sociedades mais inclusivas e democráticas, nas quais diferentes opiniões podem ser manifestadas de forma livre e onde uma ampla variedade de vozes pode ser ouvida, na busca da coesão social e na celebração e contemplação da diversidade. Como nos diz Alves (2004): “Aqui nos defrontamos imediatamente com um problema curioso: não é possível ao investigador ficar de fora dos problemas que ele investiga. É necessário tomar partido” (Alves, 2004, p. 29).

Esta tese teve por objetivo geral identificar se o Direito Fundamental à Educação vem garantindo a Inclusão na perspectiva da Diversidade e Equidade.

Utilizamos a Teoria Crítica da Sociedade como inspiração do processo investigativo e visamos construir possibilidades várias sobre o conhecimento humano na área da Inclusão em Educação, estreitando a lente a partir da interlocução com a prática.

Desta forma, esta pesquisa definiu os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar a indissociabilidade entre os conceitos de Direitos Humanos e Direitos Fundamentais à Inclusão em Educação;
- Compreender o que é a Epistemologia da Inclusão em Educação;
- Caracterizar a Epistemologia da Inclusão em Educação sob o viés da Teoria Crítica;

- Caracterizar os pensamentos críticos, epistemológicos e políticos de Inclusão na América Latina e no Caribe;
- Identificar os percursos da constituição das políticas públicas brasileiras de Educação Especial e da Educação Inclusiva;
- Caracterizar diferentes concepções sobre a Deficiência na perspectiva dos Paradigmas Históricos e nos contextos de Políticas Públicas.

Seguindo esse desenho e com a finalidade de problematizar e elencar as bases da construção epistêmica dessa nova área de conhecimento - a Inclusão em Educação - e, com a proposta de direcionar novas lentes sobre o tema, trouxemos como questões de estudo:

- Quais são os Direitos Humanos e os Direitos Fundamentais que se relacionam mais diretivamente ao conceito de Inclusão em Educação?
- Como esses princípios universais contribuem na edificação de culturas, políticas e práticas de Inclusão em Educação?
- O que é Epistemologia e como ela articula os pressupostos da Inclusão?
- Como construir novas diretrizes inclusivas, que contemplem a diversidade, para além do público-alvo da Educação Especial?
- Como a região da América Latina e do Caribe concebe a Educação Inclusiva?
- Quais os marcos histórico-políticos que influenciaram na configuração do atual Sistema Educacional brasileiro?
- Como as diferentes conceituações/definições sobre a deficiência influenciaram a adoção de modelos educacionais para pessoas com deficiência?

A pesquisa se configurou como um estudo teórico. O percurso metodológico adotado se fez a partir de revisão bibliográfica e documental que nos proporcionaram um aprofundamento e entendimento de diversas categorias de análises: políticas públicas, educação, inclusão, educação especial, direitos humanos, epistemologia, deficiências, diversidade, as quais definem e embasam o objeto teórico da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica fizemos uma revisão da literatura, através do levantamento de autores que subsidiaram o processo de construção/reconstrução do objeto de estudo. Resgatamos o legado teórico produzido ou o conhecimento sobre o tema de investigação. A busca pelas

referências mostrou uma escassez de literatura sobre a temática Inclusão em Educação e pouca oferta de produções consistentes.

O procedimento metodológico consistiu, essencialmente, de leitura de textos selecionados e análises dos mesmos, para evidenciar e elucidar os elementos buscados: crítica social; crítica da escola e da educação; crítica do Sistema Educacional; análise e interpretação de documentação oficial na perspectiva da Inclusão e Educação Especial, visando obter contribuições para o debate sobre a função social da escola na atualidade.

A lente analítica que subsidia esta pesquisa, está em consonância com a Teoria Crítica da Sociedade, concebida pela Escola de Frankfurt, com destaques, principalmente, a partir do pensamento de Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno (1903-1969), sobre a questão da emancipação no processo educacional (Adorno, 2021). A Teoria Crítica, é uma abordagem teórica que, contrapondo-se à teoria tradicional, de matriz cartesiana, busca unir teoria e prática, ou seja, incorporar ao pensamento tradicional uma tensão com o presente. Na concepção de Adorno, uma teoria é crítica na medida em que busca a "*emancipação humana da escravidão*" e atua como uma "*influência libertadora*".

A Teoria Crítica perpassará por todos os capítulos desta Tese, direcionando a pesquisa-formação e a coleta e levantamento de dados, objetivando descrever o estado da arte¹ sobre a Inclusão e o fortalecimento da Epistemologia de Inclusão em Educação. A organização estrutural deste trabalho está dividida em cinco capítulos, conforme a divisão a seguir:

No capítulo 1 – DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA, caracterizamos os Direitos Humanos, os Direitos Fundamentais e a Educação em Direitos Humanos e Inclusão. Comparamos e registramos se os documentos oficiais vigentes, em nível nacional, contemplam os princípios dos Direitos Humanos e Fundamentais da Pessoa com Deficiência. Como procedimento de pesquisa realizamos a análise de documentação legal oficial: políticas públicas, decretos, leis, notas técnicas, entre outros, além de pesquisar Relatórios Censitários, identificando o acesso do público-alvo da Educação Especial às escolas e Instituições de Ensino Superior (IES).

No capítulo 2 – A EPISTEMOLOGIA DA INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO, realizamos uma reflexão em torno da natureza, etapas e limites do conceito de Inclusão, definindo, epistemologicamente, a gênese de nossas concepções. Indicamos a atuação do

¹ O estado da arte tem como objetivo fazer um levantamento, mapeamento e análise do que se produz considerando as áreas do conhecimento, períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção. (Ferreira, 2002; Romanowski e Ens, 2006)

LEPEDI, no campo dos saberes e fazeres da Inclusão em Educação. Pelas lentes da Teoria Crítica da Sociedade, aprofundamos as questões teórico-metodológicas e buscamos significar culturas, políticas e práticas emancipatórias que promovem a Inclusão em Educação.

No capítulo 3 – **EXPERIÊNCIAS DO SUL GLOBAL SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**, discorremos sobre o pensamento decolonial, como forma de resistência aos padrões, conceitos e perspectivas opressoras estruturais, na constituição do povo Latinoamericano. Realizamos uma aproximação com as concepções e traçamos paralelos com os sistemas de “Educação Inclusiva” de 19 países que compõem a América Latina e o Caribe, pertencentes ao Sul Global, denominação atual, dada aos países em desenvolvimento.

No capítulo 4 – **DO DIREITO À EDUCAÇÃO**, abordamos os caminhos trilhados pelas políticas públicas brasileiras de Educação Especial e Educação Inclusiva, desde o Período Colonial até o Republicano, analisando a organização do Sistema Educacional vigente e descrevendo os marcos históricos e normativos, nacionais e internacionais, nesta constituição.

No capítulo 5 – **CONCEITUANDO A DEFICIÊNCIA**, procedemos às análises dos Paradigmas da Deficiência, dos Modelos de Concepção das Deficiências e as Abordagens Pedagógicas resultantes deles, bem como as avaliações e classificações das deficiências, segundo os instrumentos utilizados pela Organização Mundial de Saúde.

Neste sentido, esta Tese tem o compromisso de promover reflexões que contribuam com a criação das bases conceituais epistemológicas, ontológicas, políticas e críticas da **INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO**, na perspectiva dos **DIREITOS HUMANOS**, descortinando os entraves nesta construção. Cabe à pesquisa acadêmica responder aos desafios postos pela realidade social, econômica e política do país, refletir sobre as implicações em torno da natureza e do papel do Estado na promoção de políticas sociais; criticar e apontar caminhos na promoção de políticas públicas em prol da Inclusão em Educação. Nesta busca, as fontes de pesquisa foram e são fundamentais a esse exercício, uma vez que trazem ao estudo uma sustentação teórica que permite consolidar os atos de investigar, num incessante movimento teoria/prática e relatar o concreto, organizado pelo pensamento. Assim, consideramos que o desenvolvimento desta investigação trará contribuições para o cenário social e científico, justificando sua elaboração.

Este estudo teve como centralidade realizar discussões críticas, epistemológicas e ontológicas para transformação da Inclusão, como uma premissa inovadora de conceber

um mundo de outras possibilidades, de um modo contra hegemônico, confrontando com os princípios e concepções adotados no Brasil, com o que se convencionou chamar de “Educação Inclusiva”. Na concepção de Damasceno (2012):

A educação inclusiva é um movimento cultural inserido na dimensão social contemporânea, tendo por pressuposto a democratização tanto da educação quanto da sociedade. Há, nesse movimento, a busca da efetivação de oportunidades de acesso à escola pública por parte dos grupos vítimas da segregação histórica (Damasceno, 2012, p. 1).

Estamos vivenciando um processo de ressignificação de conceitos e de práticas que decorrem de mudanças na realidade social, ligadas às lutas pela ampliação de direitos e pela justiça social. Esta ressignificação perpassa, também, pela conceituação da Educação Especial. Sobre esta questão, Pletsch (2020), aponta que:

[...] o campo da Educação Especial brasileira vive um momento de transformações epistemológicas. Argumenta-se que tais mudanças são fruto da compreensão por parte dos pesquisadores de que as investigações na área de Educação Especial devem focar a perspectiva inclusiva e de direitos humanos. Isto é, as mudanças em curso sugerem uma agenda de pesquisas em que o fenômeno da deficiência não seja mais analisado de forma isolada do conjunto das relações sociais, mas compreendido a partir de conceitos como de classe, gênero e raça, por exemplo (Pletsch, 2020, p. 1).

No âmbito da justiça social, entendemos que a conquista de direitos somente se efetiva através da luta e organização das classes sociais. A respeito da concepção de ‘luta de classes’, Barros e Carvalho (2019), explicitam que:

Partimos da concepção de que não existe inclusão social numa sociedade de classes. Nessa sociedade, a conquista por direitos sociais se efetiva por meio de luta de classes. Compreendemos por luta de classes a expressão dos conflitos entre as diferentes classes sociais, com interesses completamente antagônicos e inconciliáveis entre si. De posse dessa compreensão, recorremos à definição postulada em Marx e Engels (1998), que definem luta de classes como força motriz da história humana, ou seja, o combustível da mudança do mundo social. [...] Sendo assim, o direito à educação da classe trabalhadora não é assegurado somente com a legislação, posto que, parafraseando Carlos Drumond de Andrade, As leis não bastam. [...] Para concretização e materialização dos direitos numa sociedade de classes é necessário luta pelos direitos sociais. E, *essa luta é travada não apenas no campo econômico, mas também no político e ideológico* (Barros e Carvalho, 2019, p. 2-3, grifos nossos).

No que se refere aos fatores sociais e estruturais, nas últimas décadas um conjuntos de normas (nacionais e internacionais) têm sido produzidas e afirmam-se como

instrumentos que auxiliam a subsidiar a construção das políticas públicas para a pessoa com deficiência no Brasil, que é fruto da luta dos movimentos sociais, incluindo, ainda, os agentes dos governos e da sociedade civil.

Com esses movimentos, percebe-se que está em curso uma nova abordagem na compreensão da deficiência no cenário internacional. Desse modo, o tema ganha espaço, também, na agenda de desenvolvimento e nas operacionalizações das Políticas públicas brasileiras.

Atualmente, na perspectiva de um mundo globalizado, vimos discutindo (embora de forma incipiente) os compromissos assumidos pela '*Agenda 2030 - Transformando Nossa Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*' (Brasil, 2021), que são assim definidos:

Nesta agenda estão previstas ações mundiais nas áreas de erradicação da pobreza, segurança alimentar, agricultura, saúde, educação, igualdade de gênero, redução das desigualdades, energia, água e saneamento, padrões sustentáveis de produção e de consumo, mudança do clima, cidades sustentáveis, proteção e uso sustentável dos oceanos e dos ecossistemas terrestres, crescimento econômico inclusivo, infraestrutura, industrialização, entre outros (Estratégia ODS, s/d, s/p)².

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, também chamados de ODS³ são uma iniciativa da Organização das Nações Unidas (ONU) da sua agenda socioambiental e são resultantes da Conferência que elaborou a Agenda 2030. Os ODS são uma agenda mundial adotada durante a Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, em 2015. Até 2030 todos os países devem implementar os dezessete objetivos e cento e sessenta e nove metas. O Brasil foi signatário nesta Conferência, comprometendo-se a cumprir os compromissos firmados.

Há décadas o Desenvolvimento Sustentável é debatido pela ONU; temos como exemplos as conferências de Estocolmo (1972), Rio de Janeiro (1992), Johanesburgo (2002) e Rio+20 (2012). Dentre os dezessete itens dos ODS, os de números 4 e 10⁴, dizem respeito à educação mais diretamente, necessitando de ações públicas e privadas para alcançá-los.

O ODS 4 propõe assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Todos os níveis

² Fonte: <https://www.estategiaods.org.br/o-que-sao-os-ods/>

³ Fonte: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>

⁴ Fonte: <https://gtagenda2030.org.br/ods/>

de educação estão contemplados no ODS 4, que vê como fundamental a promoção de uma educação inclusiva, igualitária e baseada nos princípios de direitos humanos e desenvolvimento sustentável. A promoção da capacitação e empoderamento dos indivíduos é o centro desse objetivo, que visa ampliar as oportunidades das pessoas mais vulneráveis no caminho do desenvolvimento.

O ODS 10, por sua vez, trata da redução das desigualdades. A desigualdade é um problema global que requer soluções integradas. Um foco importante do ODS 10 é o desafio contemporâneo das migrações e fluxos de pessoas deslocadas entre países e regiões devido a conflitos, eventos climáticos extremos ou perseguições de quaisquer tipos. Assim, o ODS 10 pode ser considerado um dos mais complexos da Agenda 2030, e o alcance de suas metas é estruturante para a realização de todos os outros dezesseis Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Com relação à educação e inclusão, destacamos a Meta 10.2, com a redação dada de modo global e local:

Meta 10.2 -

Nações Unidas:

Até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra.

Brasil

Até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, de forma a reduzir as desigualdades, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, nacionalidade, religião, condição econômica ou outra (Brasil, 2017 s/p⁵).

A Figura 2, relaciona os dezessete ODS resultantes da Conferência que elaborou a Agenda 2030:

⁵ Fonte: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods10.html>

Figura 2 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável



Fonte: <https://gtagenda2030.org.br/ods/>

O Brasil, desde o início dos anos 2000, tem passado por uma mudança substancial em relação aos mecanismos de participação social e à influência que a sociedade civil tem exercido na formação da agenda de desenvolvimento, na elaboração e no monitoramento das políticas públicas. É inegável que tivemos muitos avanços, principalmente, no aumento do número de espaços de diálogo social, cujas decisões e deliberações têm promovido transformações no país, na direção da garantia de direitos a grupos historicamente excluídos. Entretanto, as pessoas com deficiência, ainda buscam a afirmação de sua identidade como sujeitos de direitos, sobretudo, no campo dos Direitos Humanos. Este é um aspecto importante para tentar entender as políticas para as pessoas com deficiência, tendo em vista que o protagonismo é uma questão que trataremos ao longo deste trabalho e configura-se como fundamental, para compreender como esses processos se estabelecem.

Neste contexto de transformações, visando difundir ideias, concepções e ideais da Inclusão em Educação, o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI)⁶, do qual faço parte como pesquisadora, é um grupo de pesquisa da UFRRJ e destaca-se, no cenário acadêmico, como um espaço proeminente no campo dos estudos dos Direitos Humanos e da Diversidade.

⁶ Fonte: <https://lepedi-ufrrj.com.br>

O LEPEDI possui a seguinte definição:

O presente laboratório reúne diferentes perspectivas epistêmicas e metodológicas de seus pesquisadores, com o objetivo precípua de fomento à pesquisa e produção do conhecimento nas interfaces das áreas da Educação, Diversidade e Inclusão, em todos os níveis e modalidades de ensino, considerando os seguintes eixos epistemológicos: Educação, Inclusão e Direitos Humanos; Educação, Inclusão e Diversidade Sexual e de Gênero; Educação, Inclusão e Pessoas com Demandas Específicas de Aprendizagem; Educação, Inclusão e Pessoas/Grupos em Situação de Vulnerabilidade Social (LEPEDI, s/d, s/p).

O LEPEDI tem como Missão:

Produção e disseminação do conhecimento científico-acadêmico nas dimensões das culturas, políticas e práticas de inclusão em educação, estimulando a transformação social, fomentando relações interculturais, contribuindo para uma sociedade mais equânime, promovendo reflexões/ações sobre/para inclusão escolar/educacional e (re)inventando novas/outras formas de educar para emancipação humana (LEPEDI, s/d, s/p).

As pesquisas/trabalhos desenvolvidos no âmbito do Laboratório foram motivadores para que chegássemos ao escopo desta Tese, reafirmando nosso compromisso com o ideário da Inclusão em Educação.

Fotografia 1 - Brasil – Região do cacau na Bahia, 1990



“O berço da desigualdade está na desigualdade do berço”

Fonte: Buarque, 2009, pp. 92-93.

“Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos de forma global, justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase. Embora particularidades nacionais e regionais devam ser levadas em consideração, assim como diversos contextos históricos, culturais e religiosos, é dever dos Estados promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, sejam quais forem seus sistemas políticos, econômicos e culturais”.

Declaração e Programa de Ação II Conferência Mundial de Direitos Humanos, Viena, (1993).

1. DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

O Artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) estabelece que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (ONU, 1948 s/p.⁷). No âmbito dos direitos protetivos, garantidos nas Cartas Magnas de cada país, estão os Direitos Fundamentais, que garantem o mínimo necessário para que os cidadãos e as cidadãs vivam de forma digna dentro de uma sociedade administrada pelo poder do Estado. Encontramos explicações em Maués & Weyl (2007), ao apontarem que:

A pauta mais importante estabelecida pelas Constituições, para lograrem esse objetivo [cultura dos direitos humanos], são os direitos fundamentais. Ao reconhecê-los como direitos inalienáveis de todos os cidadãos e cidadãs, o Estado incorpora o conteúdo dos direitos humanos ao seu ordenamento jurídico e se compromete a dispor de um conjunto de meios e instituições para garantir-los. Assim, os direitos humanos não são compreendidos como criações do Estado, mas como obra da própria sociedade que, por meio de seus representantes, estabelece os direitos que fundamentam e legitimam o Estado (Maués & Weyl 2007, p. 109).

Os autores esclarecem que a Constituição garante os Direitos Fundamentais nos âmbito privado, no ordenamento social e, também, político:

A Constituição protege os direitos dos cidadãos e cidadãs tanto em sua esfera privada (liberdade religiosa e de pensamento, segurança pessoal e patrimonial, acesso à justiça, igualdade perante a lei), quanto na ordem social (direitos trabalhistas, direito à saúde, direito à educação, igualdade material), quanto na ordem política (direito de sufrágio, direito de organização partidária, democracia direta) (*Op. Cit.* 2007, p. 110-111).

⁷ Fonte: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos#:~:text=Todo%20ser%20humano%20tem%20direito,liberdade%20e%20seguran%C3%A7a%20pessoal.&text=Ningu%C3%A9m%20ser%C3%A1%20mantido%20em%20escravid%C3%A3o,em%20todas%20as%20suas%20formas.&text=Ningu%C3%A9m%20ser%C3%A1%20submetido%C2%A0%20tortura,castigo%C2%A0desumano%20ou%C2%A0degradante.>

Esta Tese, ao propor identificar se o Direito Fundamental à Educação vem garantindo a Inclusão, na perspectiva da Diversidade e da Equidade, busca conhecer a trajetória das Políticas públicas educacionais brasileira, bem como analisar a construção da política da Educação em Direitos Humanos. A escola não é, tão somente, o lugar onde se produz e reproduz os conhecimentos, senão, um espaço privilegiado onde este saber é sistematizado. É um lócus social privilegiado de vivência dos Direitos Humanos. Entretanto, observamos uma cultura escolar fragmentada, ainda fechada para diversidade e equidade, como nos aponta Candau (2007):

A cultura escolar se encontra, muitas vezes, tão “engessada”, pensada de uma maneira tão rígida e monolítica, que, dificilmente, deixa espaço para que a cultura dos Direitos Humanos possa penetrá-la. Na maior parte das vezes, o máximo que se consegue, é introduzir no currículo formal alguns conteúdos (Candau, 2007, p. 404).

Nossa sociedade e nossa frágil Democracia requerem análises mais aprofundadas acerca da garantia dos Direitos Humanos e Fundamentais, em especial, o Direito à Educação, direcionando nossa lente, pelo viés da Teoria Crítica da Sociedade. Inúmeras violações dos direitos têm sido apontadas, gerando exclusões, discriminações e preconceitos:

A educação em direitos humanos requer refletir em torno das condições de possibilidades, reprodução e justificação das formas simbólicas, sociais e políticas permissivas, que tornam banal a violação da natureza e vulgarizam violações diversas e naturalizam relações humanas de submissão, exclusão, exploração, discriminação, da violência, preconceito, perseguição (Maués & Weyl, 2007, p. 109).

Neste sentido, nas seções subsequentes, iremos caracterizar os Direitos Humanos, os Direitos Fundamentais e a Educação em Direitos Humanos e a Inclusão.

1.1. Direitos Humanos

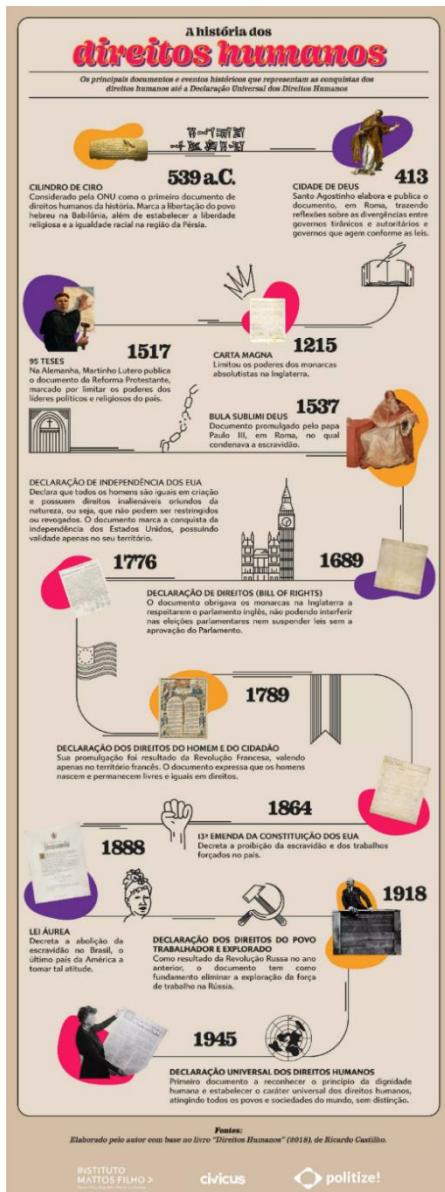
A conquista dos Direitos Humanos (DH) não ocorreu espontaneamente. Foi fruto de um processo árduo, de lutas e conquistas. Antropólogos como Kanaane (1999); Chanlat (1994, 1996a, 1996b), apontam que um dos critérios utilizados para determinar o nível de civilização de uma sociedade é sua capacidade de seguir regras. A trajetória histórica dos Direitos Humanos é longa e teve seus primeiros momentos quando

o ser humano manifestou a consciência da necessidade de viver em grupo, organizando-se em sociedades.

Apesar dos elementos originais dos DH terem surgido, na Antiguidade, os mesmos tiveram um longo processo de aprimoramento, em sua trajetória. Somente na Idade Média e na Idade Moderna que surgiram mais documentos, que continham em seus artigos fundamentos relacionados aos DH. A ‘Revolução Francesa’, ocorrida em 1789, marca o início da Idade Contemporânea e é tida como uma grande influência para concepção dos DH.

A Figura 3, representa uma Linha do Tempo, desde a Antiguidade, até a contemporaneidade, elencando os principais marcos relativos às conquistas dos Direitos Humanos.

Figura 3 – A história dos Direitos Humanos



Fonte: <https://www.politize.com.br/equidade/blogpost/historia-dos-direitos-humanos/>

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) surgiu após o esforço conjunto de líderes de diferentes partes do mundo para consolidar pautas comuns sobre a preservação de DH. A motivação para elaboração desta Carta foram os desastres humanitários e, principalmente, os crimes de guerra (genocídio), pós Segunda Guerra Mundial⁸.

⁸ A Segunda Guerra Mundial foi um conflito de escala global que aconteceu entre 1939 e 1945 e ficou marcada por eventos como o Holocausto e o uso de bombas atômicas, sobre Hiroshima e Nagasaki (Japão). O conflito resultou na morte de 60, 70 milhões de pessoas, em média. A guerra iniciou-se na Europa, mas espalhou-se pela África, Ásia e Oceania e contou com o envolvimento de nações de todos os continentes,

Há setenta e sete anos, diversos países, impactados pelos horrores da Segunda Guerra, assinaram a ‘Carta das Nações Unidas’ (1945), que estabeleceu a Organização das Nações Unidas (ONU), com o compromisso de reafirmar a fé na paz mundial e esboçar um futuro, pós-guerra. Esta Declaração é considerada um marco para o direito internacional, por ser a primeira estrutura formal e material de proteção dos Direitos Fundamentais (DF) da pessoa humana, em âmbito global. Foi aprovada por meio da Resolução 217 A (III):

Depois da criação da DUDH, líderes mundiais sentiram a necessidade de afunilar, ainda mais, o entendimento de “direitos humanos”; por essa razão, surgiram os ‘Pactos de Nova Iorque’ (NY) (1966), que juntamente com a DUDH, formam a Carta Internacional de Direitos Humanos (*International Bill of Human Rights*, em inglês). Os Pactos de NY se dividiram em dois: o ‘Pacto sobre Direitos Sociais, Econômicos e Culturais’ e o ‘Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos.’ Dentre alguns objetivos da DUDH, estão: - A garantia à liberdade (Artigo 3º); O combate à tortura (Artigo 5º); A igualdade entre todas as pessoas (Artigo 1º); Direito ao julgamento justo, em tribunal independente e imparcial (Artigo 10º); Direito à vida (Artigo 3º) (INFO ENEM, 2018, s/p)⁹.

Assim, a DUDH, promulgada em 1948, elenca trinta artigos de caráter Universal. Os artigos podem ser consultados no **Anexo I**. A DUDH passou a ser um marco que proclama os direitos inalienáveis a todos os seres humanos - independentemente de raça, cor, religião, sexo, idioma, opinião política ou outra, origem nacional ou social, propriedade, nascimento ou outro status. A partir deste documento, dezenas de tratados, convenções e declarações internacionais passaram a ser celebrados. A função dessas declarações é estabelecer princípios que vão reger os **direitos pátrios** de cada país que assina tais documentos.

Desde então, muitos foram os avanços no campo do Direito Internacional dos Direitos Humanos. Entretanto, recorrentes violações e inúmeros obstáculos ainda são enfrentados na defesa e promoção dos mesmos e, também, quanto à implementação plena desses princípios estabelecidos em convenções multilaterais ou regionais.

Os Tratados das Nações Unidas são a base e fundação para a proteção internacional dos Direitos Humanos. Vários instrumentos regionais, como os dos sistemas interamericano, europeu e africano, buscam ainda complementar esses tratados, por meio

inclusive o Brasil. A Guerra fomentou movimentos autoritários e fascistas, como o nazismo alemão, com o líder nazista Adolf Hitler, promovendo uma campanha de doutrinação da população e perseguição às minorias. Fonte: <https://brasilescola.uol.com.br/historiag/segunda-guerra-mundial.htm>

⁹ Fonte: <https://infoenem.com.br/eleanor-roosevelt-e-a-declaracao-dos-direitos-humanos-dudh/>

do respeito universal a direitos e liberdades fundamentais, sem distinção de qualquer natureza e sem a exclusão de direitos específicos de grupos vulneráveis, como crianças, idosos, mulheres, pessoas com deficiência e populações tradicionais, dentre outros.

Os países, ao ratificar convenções sobre DH, pactuam com sua implementação e assumem compromissos juridicamente vinculativos, o que deveria ser decisivo para a construção de suas políticas públicas internas, visando a dar cumprimento ao largo espectro de direitos civis, políticos, sociais e econômicos, igualmente previstos na nossa lei maior, a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) (Brasil, 1988).

Promover e defender os DH não são ações apenas vinculadas à militância política ou à competência acadêmica. É importante conhecê-los, vivenciá-los e praticá-los, com profissionalismo, habilidade e informação. Os DH têm como fundamento a dignidade humana. Eles surgem do reconhecimento, ao longo do tempo, de que determinadas condições são essenciais para que as pessoas possam viver plenamente e de forma digna. Precisam ser garantidos a todos e todas, independentemente de idade, gênero, raça, etnia, orientação sexual, origem, crença, convicção política, deficiência, condição econômica e social ou qualquer outra.

O Brasil é signatário de quase todos os principais acordos internacionais relacionados aos DH. Atualmente, a ONU adota, além da Declaração, nove principais tratados internacionais de Direitos Humanos¹⁰, sendo que cada um deles conta com um Comitê de especialistas independentes que monitoram a sua implementação por parte dos Estados membros.

São eles:

- Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, 1966;
- Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, 1966;
- Convenção sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, 1966;
- Convenção sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, 1979;
- Convenção contra a Tortura, 1984;
- Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989;
- Convenção sobre Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e suas Famílias, 1990;

¹⁰ Ver links correspondentes em: Fonte: <https://www.politize.com.br/equidade/blogpost/tratados-internacionais-de-direitos-humanos/>

- Convenção sobre os Direitos de Pessoas com Deficiência, 2006;
- Convenção para a Proteção de Todas as Pessoas contra os desaparecimentos Forçados, 2007.

Foi com o advento da Segunda Guerra Mundial que a humanidade compreendeu, como nunca, o valor da dignidade humana. Após a intolerância, o horror e a brutalidade daquele período, era preciso reafirmar, com veemência, a noção de humanidade.

1.2. Direitos Fundamentais

A expressão Direitos Humanos (DH) está relacionada aos documentos de direito internacional. Ao se referir ao ser humano de forma universal, sem estar atrelada a um determinado país, guarda um caráter supranacional. Os Direitos Fundamentais (DF), por sua vez, expressam aqueles que são reconhecidos em um Estado, especificamente. Estão ligados à CRFB, tendo a mesma finalidade que os DH. A diferença está em os DH declaram as garantias e os DF, as asseguram.

Como os DF tratam de direitos assegurados pelas Constituições de cada país, vale fazer uma análise evolucionista, historicizando como foram se constituindo e quais seriam suas novas gerações. Ferreira (2013) opta por se referir à esta evolução, usando o termo *dimensões*, no lugar de *gerações* dos Direitos Fundamentais:

As gerações (ou dimensões) dos Direitos Fundamentais foram criadas em 1979 pelo polonês Karel Vasak e difundida pelo italiano Norberto Bobbio. No Brasil, Paulo Bonavides deu publicidade a esta publicação. A teoria das gerações dos direitos está associada ao surgimento e evolução dos Direitos Fundamentais, os quais foram surgindo gradativamente, a partir de fatos históricos relacionados à evolução da teoria constitucional (as dimensões dos direitos estão diretamente associadas às fases do constitucionalismo). Só que uma geração não substitui a geração anterior. O fato de terem surgido direitos de segunda geração não significa que a primeira geração acabou. E assim sucessivamente (Ferreira, 2013, p. 131).

O estudo dessas dimensões tem caráter didático na compreensão da evolução dos DF, como um processo contínuo, acumulativo e aberto. Deste modo, Gorczewski (2009), afirma que:

Assim, cronologicamente, primeiro afirmam-se os direitos civis e políticos (que limitavam o poder do Estado); mais tarde foram conquistados os direitos sociais (que impõem ao Estado o dever de agir); e finalmente os direitos de grupos ou categorias (que expressam o amadurecimento de novas exigências); e já é quase unânime entre os autores modernos a existência de uma quarta fase

e para alguns já há uma quinta. Essas fases de avanço do direito são comumente denominadas ‘gerações’ (Gorczevski, 2009, p. 132).

A chamada primeira geração ou dimensão dos DF, surge entre os séculos XVIII e XIX, sob o lema da Revolução Francesa e busca o princípio da Liberdade. Assim, Gorczewski (2009) a define:

De acordo com a ideia liberal clássica, são direitos destinados, antes de tudo, a assegurar a esfera da liberdade do indivíduo frente a intervenções do poder público; são direitos de defesa do cidadão frente ao Estado. Trata-se de uma oposição à ação do Estado que tem a obrigação de abster-se de atos que possam representar a violação de tais direitos; constituem-se, portanto, em uma limitação ao poder público (*Op. Cit.* 2009, p. 132).

A segunda dimensão, além de envolver o direito à Igualdade, leva em consideração outros direitos, como os econômicos, sociais, e precisam de legislação feita pelo poder público. Direito à educação, saúde e outros serviços básicos, fazem parte desta segunda geração de DF. Ela surgiu, entre os séculos XIX e XX:

Enquanto os direitos de primeira geração exigem uma omissão do Estado e conferem uma titularidade individual, os de segunda geração exigem ações positivas e correspondem ao reconhecimento de direitos de caráter coletivo (Gorczevski, 2009, p. 133).

A terceira dimensão, por sua vez, considera o princípio da Fraternidade e preza pela proteção da humanidade, do meio ambiente e da paz, entre outros. Sua aparição é datada, a partir do século XX. Assim destaca Gorczewski (2009):

É exatamente a partir desta fase que se consagra a eficácia horizontal dos direitos fundamentais, pelo reconhecimento de que a opressão e a violência poderiam vir não só do Estado, mas também de outros particulares, daí decorre o dever de observância dos direitos fundamentais também na esfera das relações privadas, com aplicação para todas as dimensões (*Op. Cit.* 2009, p. 138).

Gorczevski (2009) esclarece que os DF de quarta geração estariam ligados às questões de biotecnologia, bioética e engenharia genética, enquanto os de quinta geração, se refeririam aos direitos da era digital. Entretanto, não há consenso na literatura de que estas duas dimensões estejam vigorando.

A CRFB estabeleceu que o Brasil constitui-se em um *Estado Democrático de Direitos*, garantindo a soberania, cidadania e dignidade, de todos os cidadãos.

Determinou, ainda, que o objetivo da República, é a construção de uma sociedade justa e solidária, pautada nos princípios dos *Direitos Humanos*.

Os DF encontram-se expressos na CRFB, principalmente no Artigo 5º, Capítulo I, do Título II - Dos Direitos e Garantias Fundamentais. Neste capítulo, são abordados os principais Direitos Fundamentais (também previstos na DUDH), tais como: direito à vida, à liberdade, à igualdade e à propriedade:

Art. 5º: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (Brasil, 1988, s/p.).

A CRFB assegura a inviolabilidade do direito à vida e à dignidade das pessoas, que é considerado um dos direitos mais importantes, porque é condição necessária para o exercício de todos os demais direitos.

1.3. Educação em Direitos Humanos e Inclusão

A Educação e a Cultura em Direitos Humanos objetivam à formação de uma nova mentalidade coletiva para que se exerçam princípios como a solidariedade, o respeito à tolerância e às diversidades. Fazem parte de um processo sistemático que orienta a formação de sujeitos de direitos, visando combater a discriminação, a violência e o preconceito.

Concordamos com Carbonari (2007, p. 182) quando afirma que “[...] a educação é, a um só tempo, um direito humano e também uma mediação histórica, institucional e subjetiva, para a efetivação do conjunto dos direitos humanos”. O autor destaca que uma Educação em Direitos Humanos não pode reduzir-se a um discurso, tão somente. É necessário que todos se impliquem em torná-la realidade:

Educação em direitos humanos é essencialmente interação [...]. É intervalo pleno (não vazio) entre os sujeitos. Isto significa que os processos educativos se dão na relação, na presença, de alteridades distintas que não somente se encontram casualmente por motivos protocolares, mas que se abrem (ou se fecham) para a construção pessoal de uns e de outros dos implicados e envolvidos no processo. No intervalo pleno do processo educativo comparecem sujeitos diversos: o/a educador/a, o/a educando/a, sujeitos imediatos da relação, e outros sujeitos – os humanos em geral, as vítimas de violação, os promotores e defensores da promoção dos direitos – presentes pela mediação do processo. Ou seja, a educação em direitos humanos não é a construção de um discurso externo ou a apreensão de mais um conteúdo estanque no repertório dos muitos que estão disponíveis ou são

disponibilizados. A educação em direitos humanos, ou toma os sujeitos implicados no processo desde dentro e os põe dentro das dinâmicas que abre, ou resta inviabilizada por não atingir sua finalidade básica, que é exatamente a de abrir-se para os sujeitos pluridimensionais que estão em interação [...] (Carbonari, 2007, p.183-184).

Uma sociedade só é democrática quando privilegia a garantia de direitos e se distancia da cultura de privilégios e favores. Práticas democráticas se constroem a partir de interesses comuns que, processualmente, reduzem as desigualdades, uma vez que sua eliminação se dá em outra ordem societária.

Sader (2007) nos aponta que, nas últimas décadas, vivenciamos quatro períodos históricos com suas possíveis consequências, no que diz respeito aos Direitos Humanos. Destaca, ainda, que abordar o tema da Educação em Direitos Humanos, envolve uma dimensão mais ampla do que significa educar, para além do ensino formal. Neste sentido, descreve o pensamento hegemônico de cada período histórico, analisando o conceito de DH, elaborado e difundido pelos consensos sociais.

Conforme descreve Rifiotis (2007), os avanços da última década, no campo dos DH, estão relacionados às lutas sociais e, também, às pautas definidas por acordos e convenções internacionais, estando atrelados ao campo judiciário e sua institucionalização:

É fato que temos conquistado, desde a década de 1990, significativos avanços da pauta de reivindicações políticas e da implantação de políticas sociais em torno dos Direitos Humanos no Brasil. Poderíamos começar citando o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, um marco no campo jurídico e social, ou o Plano Nacional de Direitos Humanos em 1996, ou ainda a consolidação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), entre tantos outros indicadores. Certamente os avanços sociais foram importantes e a agenda política foi e continua sendo enriquecida por um leque cada vez mais amplo e diversificado de demandas e realizações. Temos, portanto, reconhecidamente, uma década de grandes avanços no plano institucional, legal e social, ainda que insuficientes para superar o conjunto de dificuldades fundamentais com que se defronta o nosso país (Rifiotis, 2007, p. 235).

Compreender a construção de uma Educação em Direitos Humanos, como processo histórico e fruto de lutas sociais, requer constante avaliação. Ela se apresenta como uma alternativa de sociabilidade do mundo contemporâneo e seus princípios, rompem com a lógica de uma educação geral, pois, forja espaços de diálogos, crítica, conflito e transformação social, contribuindo para construção de uma nova cultura política. Neste sentido, Barroco (2008) reflete que:

[...] o capitalismo contemporâneo se caracteriza pela extrema fragmentação dos processos sociais e de suas mediações e contradições. Sem a devida apreensão dos vínculos que sustentam as relações dos indivíduos no tecido social, o senso comum e as teorias que adotam como fundamento a negação desses vínculos ocultam a relação entre os indivíduos sociais e sua condição de classe, sua inserção no mundo do trabalho, negando a sua capacidade de forjar o amanhã; ignoram a processualidade histórica, afirmado a vigência do efêmero, a inexistência de um futuro projetado politicamente. O discurso universal abstrato dos DH, evidenciado pela ideologia neoliberal, é a forma de pensar dominante desse contexto (Barroco, 2008, p. 58).

Segundo Candau (2008), os DH são uma construção da modernidade e estão profundamente impregnados com os processos, os valores, as afirmações que a mesma propõe/propõe, legou-nos e continua instigando-nos a realizar. Vivemos imersos no seu clima político-ideológico e cultura. No âmbito da educação, não foi diferente.

Inúmeros tratados, leis, cartas, convenções, declarações e documentos foram construídos e conquistados, historicamente, e subsidiam nosso entendimento de sociedade servindo de base para criação de programas, projetos e ações na área dos DH. O Brasil, sendo signatário de muitos destes compromissos e acordos, ainda apresenta muitas falhas e inconsistências nas políticas públicas de Estado elaboradas, recaindo, muitas vezes, na violação destes direitos.

Gadotti (2019) destaca que a educação é um direito humano e como tal, não pode ser desigual. Segundo o autor, não conseguimos, até hoje, construir um Sistema Nacional de Educação satisfatório:

[...] a principal causa do fraco desempenho da educação brasileira é sua estrutura federativa, a sua incapacidade de instituir um Sistema Nacional de Educação. Esse tem sido, na última década, o foco das duas CONAEs (Conferências Nacionais de Educação) que detectaram esse como o maior desafio da educação brasileira. Alguns esforços de colaboração e cooperação federativa foram feitos, como o FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental) e, depois, com o FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica) e com os diferentes Pactos, entre eles, o Pacto pela Alfabetização. [...] Esses pactos podem se realizar entre vários entes federados sobre diferentes temas e problemas, favorecendo a inovação e a experimentação. Eles podem, também, se constituir em Políticas de Estado [...], superando a tão criticada descontinuidade das ações das diferentes políticas de governo (Gadotti, 2019, p. 128).

As Tabelas I e II (disponíveis no **Anexo II**) elencam, cronologicamente, a relação de documentos oficiais (em âmbito Internacional - Tabela I, e âmbito Nacional - Tabela II) historicamente construídos, sendo bases para subsidiar políticas públicas na área da Educação em Direitos Humanos.

Em termos legais, na atualidade, a Educação é um Direito Universal garantido a todos, o que não ocorria, pelo menos, até a promulgação da DUDH. Na história da humanidade, a educação era privilégio de poucos, restrita a determinada classe social: a classe economicamente dominante.

Ainda que o processo educativo se desenvolva em todos os contextos sociais, o direito à educação é vivenciado principalmente pelos que frequentam a escola. Portanto, cabe a ela ser o lócus privilegiado para efetivar esse direito, pressupondo-se que essa instituição seja capaz de propiciar ao indivíduo uma ação transformadora das suas condições de existência e prepará-lo, como cidadão, para a vida na sociedade.

Neste capítulo historicizaremos, brevemente, a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). A CRFB, trata da Educação, no Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I – Da Educação, especificamente, nos Artigos 205, 206, 208, 212 e 214.

Passados trinta e quatro anos da promulgação da CRFB, algumas modificações foram feitas, em vários de seus títulos, capítulos, seções e artigos, através de Propostas de Emendas Constitucionais¹¹ (PEC).

O período da História do Brasil que surgiu após o Regime Militar chama-se Nova República. O que a caracteriza, basicamente, é a democratização política do aparato legal. Já o período chamado de redemocratização política compreendeu os anos de 1975 a 1985, sendo considerado, historicamente, como a transição entre o regime autoritário da Ditadura Civil-Militar e o regime Democrático. Com os avanços na conquista de direitos, advindos deste percurso, surge a criação de uma Secretaria de Direitos Humanos no governo brasileiro.

A Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)¹² foi responsável pela articulação interministerial e intersetorial das políticas de promoção e proteção aos Direitos Humanos no Brasil. O órgão foi criado pelo

¹¹ A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) pode ser apresentada pelo presidente da República, por um terço dos deputados federais ou dos senadores ou por mais da metade das assembleias legislativas, desde que cada uma delas se manifeste pela maioria relativa de seus componentes. Não podem ser apresentadas PECs para suprimir as chamadas cláusulas pétreas da Constituição (forma federativa de Estado; voto direto, secreto, universal e periódico; separação dos poderes e direitos e garantias individuais). A PEC é discutida e votada em dois turnos, em cada Casa do Congresso, e será aprovada se obtiver, na Câmara e no Senado, três quintos dos votos dos deputados e dos senadores.

Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/emenda-constitucional>

¹² Fonte:

<http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/dh/cc/1/papel.htm#:~:text=A%20Secretaria%20Especial%20dos%20Direitos%20Humanos%20E%2080%93%20SEDH%20foi%20criada%20pela,e%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20dos%20direitos%20humanos>

então presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1997, e era denominado em alguns governos de Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e em outros de Secretaria Especial de Direitos Humanos. Nesse período, embora sendo uma secretaria, tinha estatuto de ministério.

A partir da criação da SDH/PR, até os dias atuais, foram elaborados três Programas Nacionais de Direitos Humanos¹³: PNDH I¹⁴ (1996), PNDH II¹⁵ (2002) e PNDH III¹⁶ (2009).

Dentre as ações da SDH/PR, até sua transformação em um Ministério, vimos a evolução de políticas públicas, no âmbito dos Direitos Humanos, voltadas para perspectiva educacional, através da criação de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007):

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é uma política pública que consolida um projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, por meio de um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, visando o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades. O processo de elaboração do PNEDH teve início em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) e seu engajamento no trabalho de criação do Plano. Entre 2004 e 2005, o PNEDH foi amplamente divulgado e debatido com a sociedade. Em 2006, como resultado dessa participação, foi publicada a versão definitiva do PNEDH, em parceria entre a então Secretaria Especial de Direitos Humanos, o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça. A estrutura do documento estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública; Educação e Mídia. A definição considerada para a Educação em Direitos Humanos é de um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (Brasil, 2018, s/p¹⁷).

¹³ Fonte: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/pndh/>

¹⁴ Fonte: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-1904-13-maio-1996-431671-publicacaooriginal-1-pe.html>

¹⁵ Fonte: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2002/decreto-4229-13-maio-2002-452043-publicacaooriginal-1-pe.html>

¹⁶ Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm

¹⁷ Fonte: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos>

Tivemos, neste interstício, a elaboração de dois Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos, PNEDH¹⁸ (2007), PNEDH¹⁹ (2018) e uma Diretriz Nacional de Educação em Direitos Humanos²⁰ (2013).

Em 2023, através do Decreto nº 11341/2023, é criado o Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania (MDHC). Em seu Capítulo I (Da natureza e da competência), o Decreto estabelece:

Art. 1º O Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, órgão da administração pública federal direta, tem como área de competência os seguintes assuntos:

I - políticas e diretrizes destinadas à promoção dos direitos humanos, incluídos os direitos:

- a) da pessoa idosa;
 - b) da criança e do adolescente;
 - c) da pessoa com deficiência;
 - d) das pessoas LGBTQIA+;
 - e) da população em situação de rua; e
 - f) de grupos sociais vulnerabilizados;

II - articulação de políticas e apoio a iniciativas destinadas à defesa dos direitos humanos, com respeito aos fundamentos constitucionais;

III - exercício da função de ouvidoria nacional em assuntos relativos aos direitos humanos;

IV - políticas de educação em direitos humanos, para promoção do reconhecimento e da valorização da dignidade da pessoa humana em sua

V - combate a todas as formas de violência, de preconceito, de discriminação e de intolerância (Brasil, 2023, s/p²¹).

Dentro da estrutura organizacional, o Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania propôs a criação da ‘Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: Diretoria dos Direitos da Pessoa com Deficiência’. Vale lembrar que os direitos constitucionais da pessoa com deficiência (PCD) no Brasil estão previstos no ordenamento jurídico.

Com relação à definição de quem é a PCD, observamos uma evolução conceitual, atrelada às diversas fases dessa construção e interpretação, na perspectiva dos Direitos Humanos. Conforme destaca Piovesan (2012):

¹⁸ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>

¹⁹ Fonte: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>

²⁰ Fonte: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/diretrizes-nacionais-para-a-educacao-em-direitos-humanos>

²¹ Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-

2026/2023/decreto/D11341.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.341%2C%20DE%201%C2%BA%20DE%20JANEIRO%20DE%202023&text=Aprova%20a%20Estrutura%20Regimental%20e,comiss%C3%A3o%20e%20fun%C3%A7%C3%A7%C3%B5es%20de%20confian%C3%A7a.

A construção histórica dos direitos humanos das pessoas com deficiência afirmou que essa foi dividida em quatro fases distintas. A primeira fase foi marcada pela intolerância em relação a essas pessoas. A segunda fase foi marcada pela indivisibilidade das pessoas deficientes. A terceira fase foi marcada por uma ótica assistencialista, pautada na perspectiva médica e biológica, com foco no indivíduo “portador de enfermidade” e a quarta fase, orientada pelo paradigma dos direitos humanos, com ênfase na relação da pessoa portadora de deficiência e do meio em que ela se insere (Piovesan, 2012, p. 46).

Em âmbito Internacional, acompanhamos o protagonismo de órgãos e mecanismos de proteção aos Direitos Humanos, com destaques para: a Organização das Nações Unidas (ONU), o Alto Comissariado para os Direitos Humanos, o Conselho de Direitos Humanos e a Organização dos Estados Americanos (OEA).

A partir da DUDH, houve o desdobramento de vários tratados, convenções e declarações, ligados ao tema dos Direitos Humanos. A função desse conjunto de declarações é estabelecer princípios que vão reger os direitos pátrios de cada país que assina tais documentos, ou seja, que é signatário.

No âmbito da Organização dos Estados Americanos (OEA), destacam-se:

- Convenção Americana sobre Direitos Humanos (1969);
- Pacto de San José da Costa Rica (1969);
- Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais;
- Protocolo de São Salvador (1988);
- Convenção Interamericana para Prevenção, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher;
- Convenção de Belém do Pará (1994);
- Convenção Interamericana Para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência (1999).

No âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), destacam-se:

- Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio (1948);
- Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965);
- Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979);
- Convenção sobre os Direitos da Criança (1989);
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006);

- Tratado de Marraqueche, para facilitar o acesso a obras publicadas às pessoas cegas, com deficiência visual ou com outras dificuldades para ter acesso ao texto impresso (2013).

Nas últimas décadas, os direitos das PCD têm sido uma prioridade na agenda das Nações Unidas. Após a criação da ONU, observou-se uma série de decisões em busca da promoção e estímulo da equidade e combate às desigualdades regionais nas diferentes nações, como:

- Declaração sobre o Progresso Social e Desenvolvimento (1969);
- Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (1971);
- Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (1975);
- Programa de Ação Mundial relativo às Pessoas Deficientes (1982);
- Normas sobre Igualdade de Oportunidades para as pessoas com deficiência (1993).

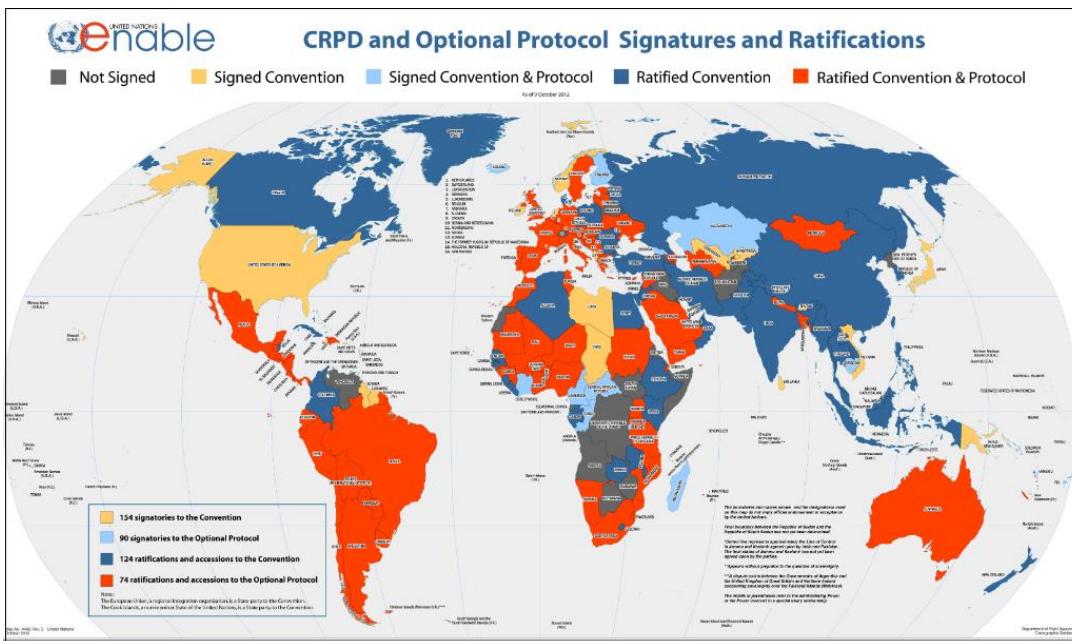
O Dia Internacional das Pessoas com Deficiência foi proclamado em 1992 na Assembleia Geral das Nações Unidas, tendo como proposta a observância de um espaço permanente de promoção da conscientização e a compreensão da deficiência, na perspectiva dos Direitos Humanos.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), adotada pela ONU em dezembro de 2006, na reunião da Assembleia Geral para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos, é um marco para muitos militantes da justiça e equidade social e para seu público destinatário.

A Figura 4 apresenta a situação da Convenção no mundo, com os países que foram signatários e os que não foram:

Figura 4 – Países signatários e não signatários da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

Descrição textual da figura: mapa mundi colorido, identificando as assinaturas e não assinaturas da CDPD e seu Protocolo Facultativo. Na cor bege, estão 154 países que assinaram a Convenção; na cor azul claro, estão 90 países que assinaram a Convenção e o Protocolo; em azul escuro, 124 países ratificaram a Convenção; em vermelho, 74 ratificaram a Convenção e o Protocolo; 27 países não assinaram a Convenção, nem o Protocolo e estão assinalados em cinza. **Fim da descrição.**



Fonte: ONU, 2017

- *Not signed* (Não Assinado): 27;
- *Signed convention* (Convenção Assinada): 154;
- *Signed Conventionand Protocol* (Convenção e Protocolo Assinados): 90;
- *Ratified Convention* (Convenção Ratificada): 124;
- *Ratified Conventionand Protocol* (Convenção e Protocolo Ratificados): 74.

A CDPD é um dos instrumentos mais importantes na trajetória do tema deficiência na ONU. Todas as suas inovações permitiram ao Brasil transformar suas leis e incorporar essas questões na agenda política do país, na perspectiva dos Direitos Humanos. Vale destacar que o Brasil foi o único país do mundo a votar, nas duas Casas Legislativas, com 100% dos votos, a CDPD como Emenda Constitucional.

Santos (2014), refletindo sobre os Direitos Humanos, destaca que:

A hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de **discursos de direitos humanos**. Deve pois começar por perguntar-se se os direitos humanos servem eficazmente a luta dos excluídos, dos explorados e dos discriminados ou se, pelo contrário, a tornam mais difícil. Por outras palavras, será a hegemonia de que goza hoje o discurso dos direitos humanos o resultado de uma vitória histórica ou, pelo contrário, de uma derrota histórica? No entanto, qualquer que seja a resposta dada a estas perguntas, a verdade é que, sendo os direitos humanos a linguagem hegemônica da dignidade humana, eles são incontornáveis, e os grupos sociais oprimidos não podem deixar de perguntar se os direitos humanos, mesmo sendo parte da

mesma hegemonia que consolida e legitima a sua opressão, não poderão ser usados para a subverter (Santos, 2014. p.62 grifo nosso).

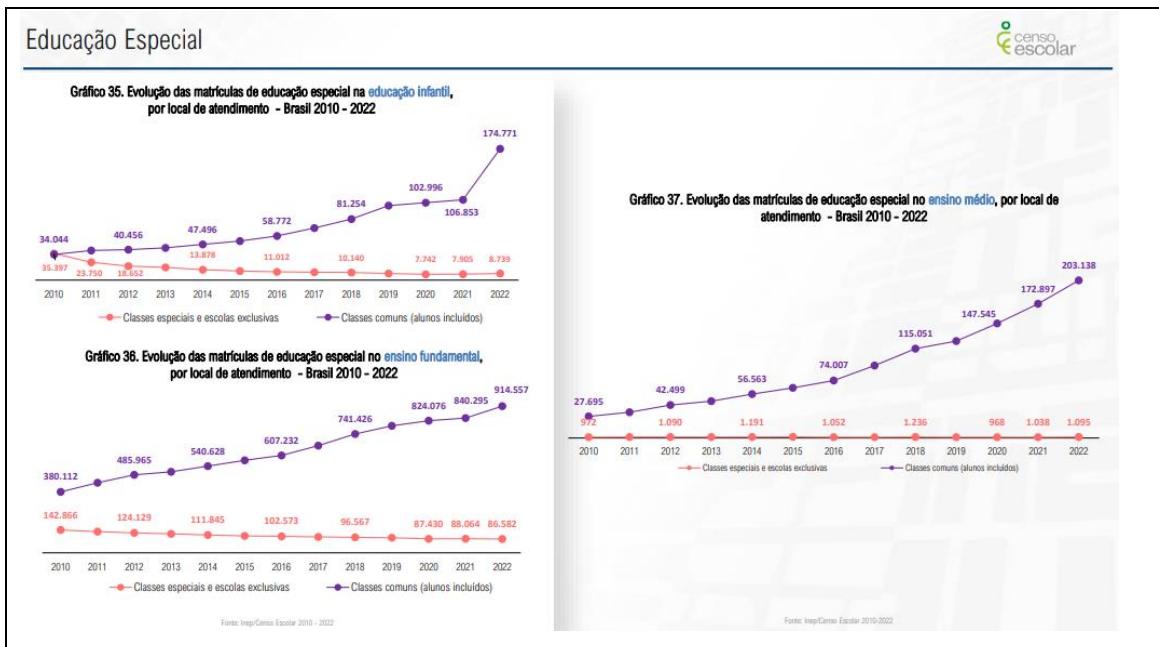
Com relação ao Direito à Educação, garantido na CRFB, percebemos uma longa distância entre o ordenamento jurídico, delimitado pelos diversos documentos regulatórios oficiais e a prática social.

O acesso à escolarização básica e superior tem crescido, nas últimas décadas, incluindo o acesso de PCD, às escolas regulares, configurando um movimento de Inclusão. As figuras e gráficos, a seguir, apresentam alguns dados censitários evolutivos, neste sentido.

O Gráfico 1, traz a evolução das matrículas de alunos da Educação Especial, com local de atendimento (classes especiais/exclusivas e classes comuns), nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, entre 2010 e 2022:

Gráfico 1: Evolução das matrículas de alunos da Educação Especial – 2010 a 2022

Descrição textual do gráfico: gráfico de linhas mostrando a evolução das matrículas de EE na educação infantil, em Classes Especiais e Escolas Exclusivas, com 15.397 matrículas (2010) a 8.729 (2022); em Classes comuns, com 34.044 (2010) a 174.771 (2022). No ensino fundamental, em Classes Especiais/Escolas Exclusivas, havia 142.866 matrículas em 2010 a 86.582, em 2022; em Classes comuns: 380.112 (2010) a 914.557 (2022). No ensino médio, Classes Especiais/Escolas Inclusivas: 972 (2010) a 1095 (2022); Classes comuns: 27.695 (2010) a 203.138 (2022). **Fim da descrição.**



Fonte: Brasil, 2023a

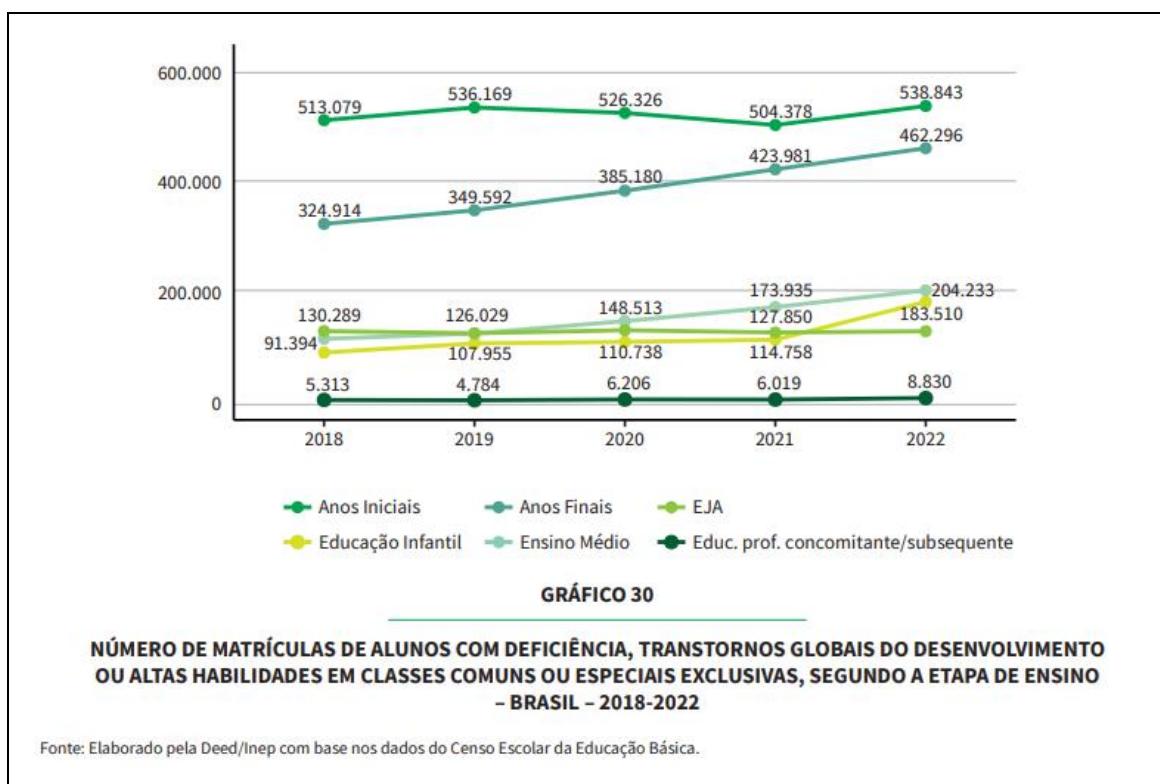
Ao analisarmos os dados do Gráfico 1 percebemos que, ao longo de uma década, houve aumento exponencial das matrículas de PCD nas classes comuns, em todas as

etapas da Educação Básica. O que não significa, necessariamente, aumento efetivo da qualidade de ensino ofertada.

No Resumo Técnico - Censo Escolar da Educação Básica 2022 (BRASIL, 2023b), podemos verificar o número e o percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo a etapa de ensino, compreendidos entre 2018 e 2022 e constatar que a evolução foi muito pouca, mantendo-se na média, ao longo destes anos (Gráficos 2 e 3):

Gráfico 2 - Número de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino, Brasil - 2018 – 2022

Descrição textual do gráfico: gráfico de linhas com a evolução de matrículas do público-alvo da Educação Especial, segundo as etapas de Educação Infantil (amarelo), Anos Iniciais (verde claro), Anos Finais (azul escuro), Ensino Médio (azul claro), EJA (verde-limão) e Educação Profissional (verde escuro), no período compreendido entre 2018 e 2022. **Fim da descrição.**



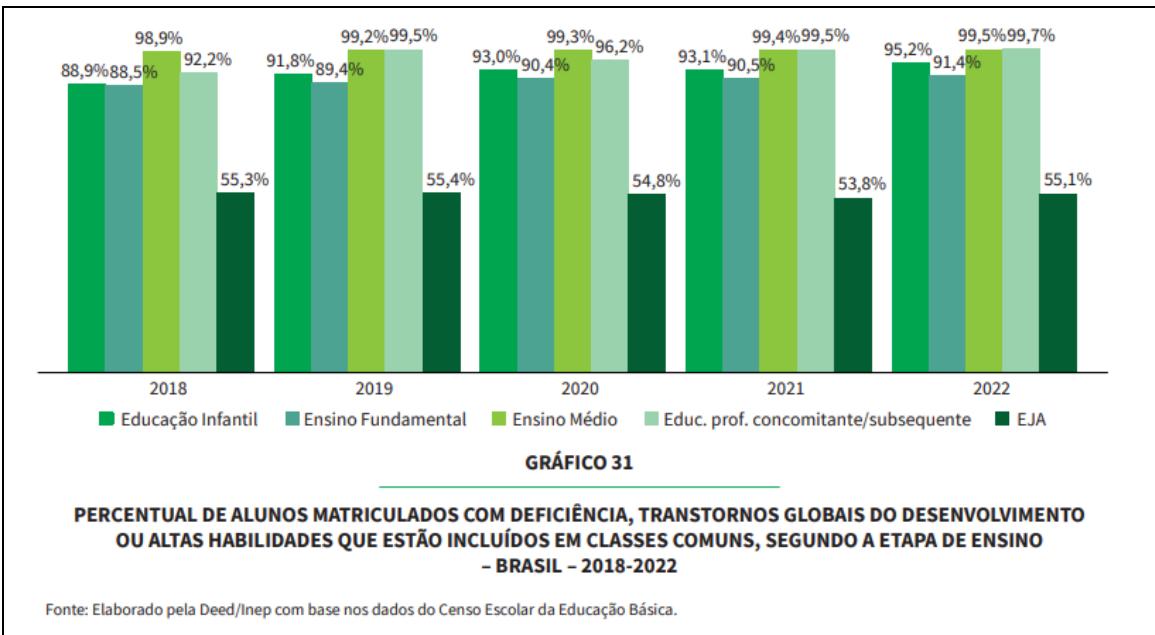
Fonte: Brasil, 2023b

No Gráfico 2 observamos uma leve oscilação, para mais, dos números de matrículas compreendidas no período de 2018 a 2022. A etapa que obteve avanço mais

significativo, foi a dos Anos Finais do Fundamental II, enquanto a que menos oscilou, foi a da Educação Profissional.

Gráfico 3 - Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo a etapa de ensino, Brasil - 2018 – 2022

Descrição textual do gráfico: gráfico de colunas com o percentual de matrículas do PAEE, incluídos em Classes Comuns, nas diferentes etapas da Educação Básica: educação infantil (verde claro), ensino fundamental (azul escuro), ensino médio (verde-limão), educação profissionalizante (azul claro) e EJA (verde escuro), no período de 2018 a 2022. **Fim da descrição.**



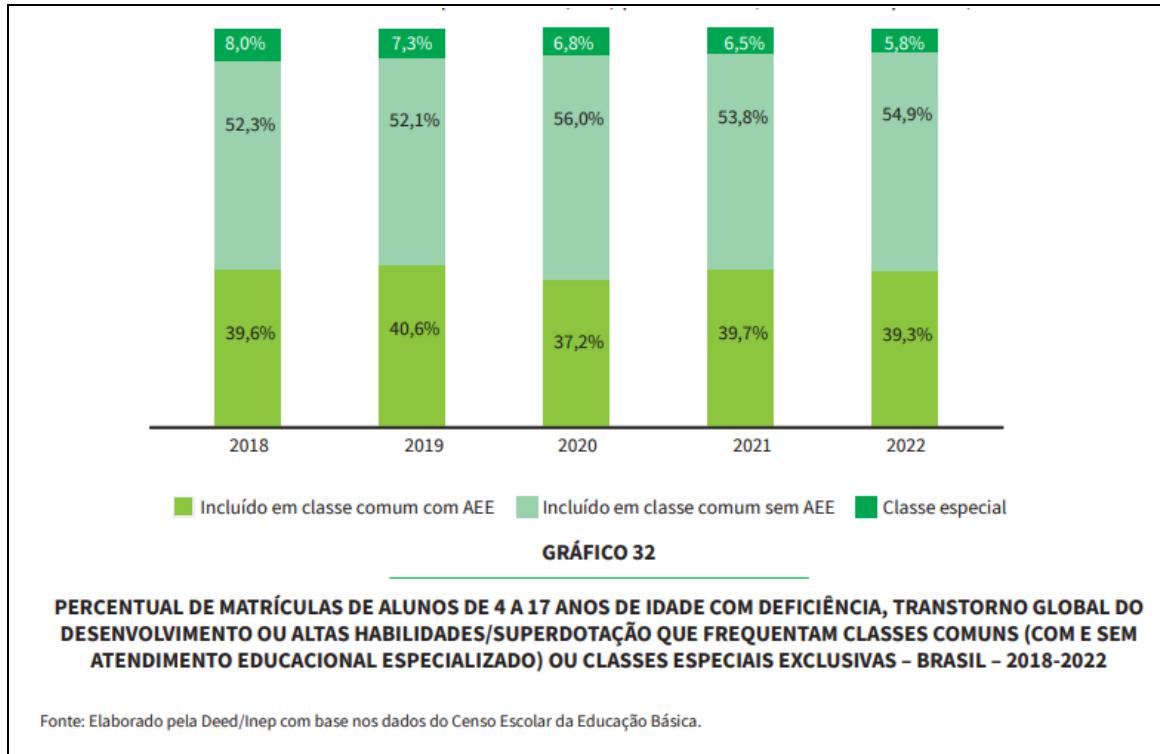
Fonte: Brasil, 2023b

Observamos, no Gráfico 3, que o PAEE esteve matriculado em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, no período compreendido entre 2018 e 2022. A etapa do Ensino Médio obteve maiores números de matrículas, enquanto a da EJA, obteve os menores percentuais. As oscilações das matrículas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Profissionalizante, não demonstraram oscilações expressivas, em cada ano analisado.

O Gráfico 4, a seguir, mostra o percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, que frequentam classes comuns – com e sem Atendimento Educacional Especializado (AEE) – ou classes especiais exclusivas, no período de 2018 a 2022, evidenciando oscilações mínimas:

Gráfico 4 - Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, que frequentam classes comuns – com e sem Atendimento Educacional Especializado (AEE) – ou classes especiais exclusivas, Brasil – 2018-2022

Descrição textual do gráfico: gráfico de colunas com o percentual de matrículas do PAEE, incluídos em classe comum com AEE (verde claro), classe comum sem AEE (azul claro) e classe especial (verde escuro), no período de 2018 a 2022. **Fim da descrição.**



Fonte: Brasil, 2023b

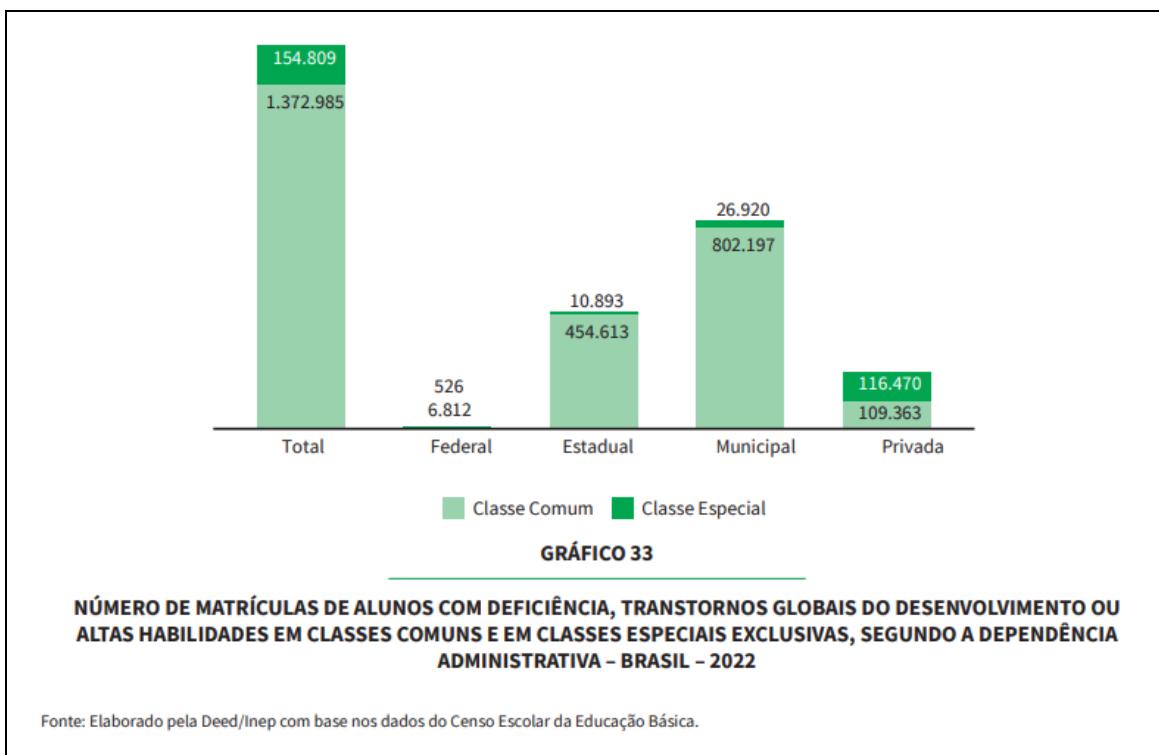
Identificamos, neste gráfico, que há o predomínio de alunos incluídos em classe comum SEM Atendimento Educacional Especializado, oscilando de 52,3% (2018) a 54,9% (2022). Já os que frequentam a classe comum COM suportes de AEE, variam de 39,6% (2018) a 39,3% (2022). Houve redução do número de matrículas em Classes Especiais: 8% (2018) e 5,8% (2022). Os dados apontam que o direito garantido ao AEE não está sendo consolidado, na prática, embora as matrículas do PAEE, nas classes comuns (inclusivas), tenha aumentado, nos últimos anos.

O Gráfico 5, abaixo, traz o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns e em classes especiais exclusivas, segundo a dependência administrativa, no ano de 2022,

demonstrando o predomínio da matrículas em classes comuns, na esfera Municipal de ensino.

Gráfico 5 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns e em classes especiais exclusivas, segundo a dependência administrativa - Brasil – 2022

Descrição textual do gráfico: gráfico de colunas com o número de matrículas do PAEE, segundo as dependências administrativas: federal, estadual, municipal e privada. Classes comuns (verde claro) e classes especiais (verde escuro). Dados relativos ao ano de 2022. **Fim da descrição.**



Fonte: Brasil, 2023b

Este gráfico evidencia o predomínio das matrículas do PAEE em classes comuns (1.372.985), contra as matrículas nas classes especiais (154.809), no ano de 2022. A dependência administrativa Municipal, destaca-se como a que absorveu o maior número de matrículas, seguida da Estadual, Privada e Federal. Levando-se em conta que as diretrizes previstas na PNEEPEI referem-se às mudanças e adequações em todas as esferas administrativas, percebemos a necessidade, ainda, de muitos investimentos, neste setores, para que a inclusão, de fato, se efetive.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), divulgou os dados do Censo Escolar 2022, disponibilizando os resultados finais de

matrículas. No Anexo II (Brasil, 2023c), disponibilizado na Figura 5, abaixo, os resultados referem-se à matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) da Educação Especial, das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino, por unidades federativas.

A Figura 5, ilustra a totalização dos dados, em nível nacional:

Figura 5: Matrícula inicial na Creche, Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio

Descrição textual da figura: tabela com o quantitativo de matrículas iniciais em creches (parcial e integral), pré-escolas (parcial e integral), ensino fundamental (anos iniciais e anos finais, parcial e integral), ensino médio (parcial e integral) e EJA presencial (Fundamental e Médio). Os dados são relacionados por dependências administrativas: estadual urbana, estadual rural, municipal urbana, municipal rural, estadual e municipal. **Fim da descrição.**

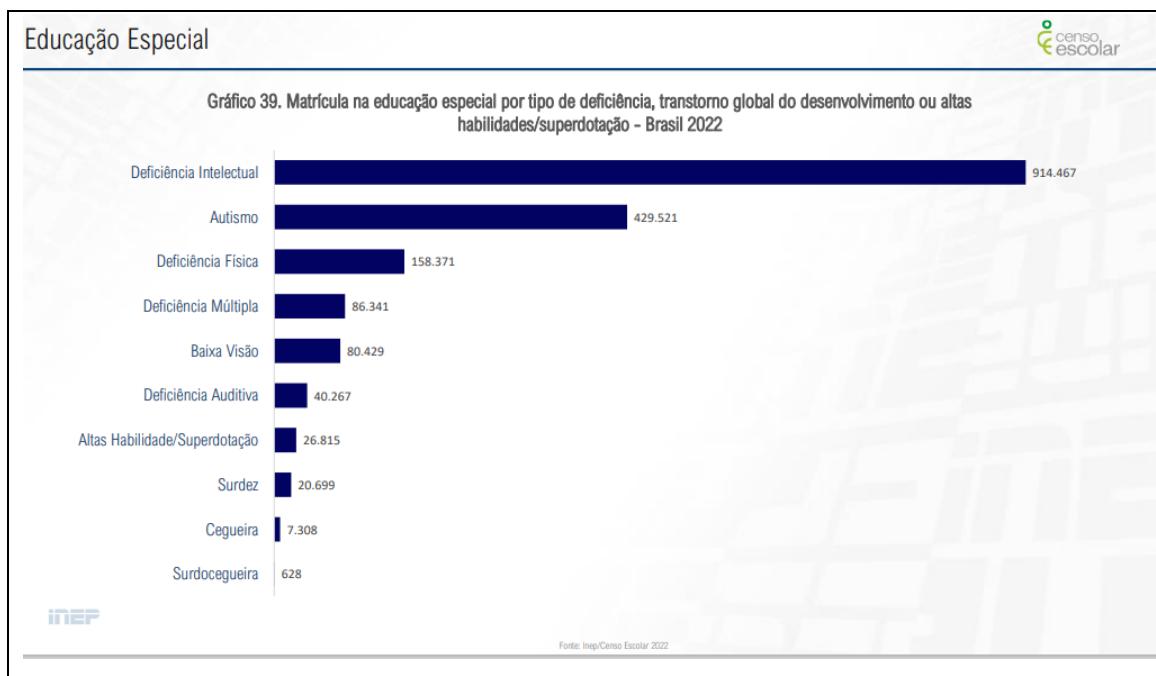
ANEXO II													
Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa		Matrícula inicial											
		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)											
		Educação Infantil						Ensino Fundamental					
Creche	Pré-escola	anos iniciais	anos finais	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	EJA Presencial	Médio
Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Fundamental	Médio
BRASIL													
Estadual Urbana	83	37	1.613	46	46.669	3.726	152.773	74.657	141.266	37.953	11.467	16.058	
Estadual Rural	4	1	98	0	3.084	119	8.748	680	7.188	1.137	820	702	
Municipal Urbana	22.670	23.259	77.343	9.850	303.135	29.611	181.826	19.575	877	210	36.290	166	
Municipal Rural	2.674	1.030	8.738	831	49.298	7.267	38.638	6.685	91	7	8.183	16	
Estadual e Municipal	25.431	24.327	87.792	10.727	402.186	40.223	381.935	51.597	149.422	34.307	58.760	16.942	

Fonte: Brasil, 2023c

Já os tipos de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, podem ser verificados no Gráfico 6, com dados do ano de 2022:

Gráfico 6: Matrícula na Educação Especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil, 2022

Descrição textual do gráfico: gráfico de barras, na cor azul escuro, com o número de matrículas do PAEE, por tipos de deficiências. Da maior incidência, para a menor, temos: deficiência intelectual (914.467), autismo (429.521), deficiência física (158.371), deficiência múltipla (86.341), baixa visão (80.429), deficiência auditiva (40.267), altas habilidades/superdotação (26.815), surdez (20.699), cegueira (7.308) e surdocegueira (628). **Fim da descrição.**



Fonte: Brasil, 2023a

Identificamos que a Deficiência Intelectual, seguida pelo Autismo, compõem o maior quantitativo de alunos matriculados. Isso supõe serem necessários maiores investimentos nas escolas, incluindo a formação docente, para que as necessidades educacionais especiais deste público, historicamente negligenciado, possam ser atendidas.

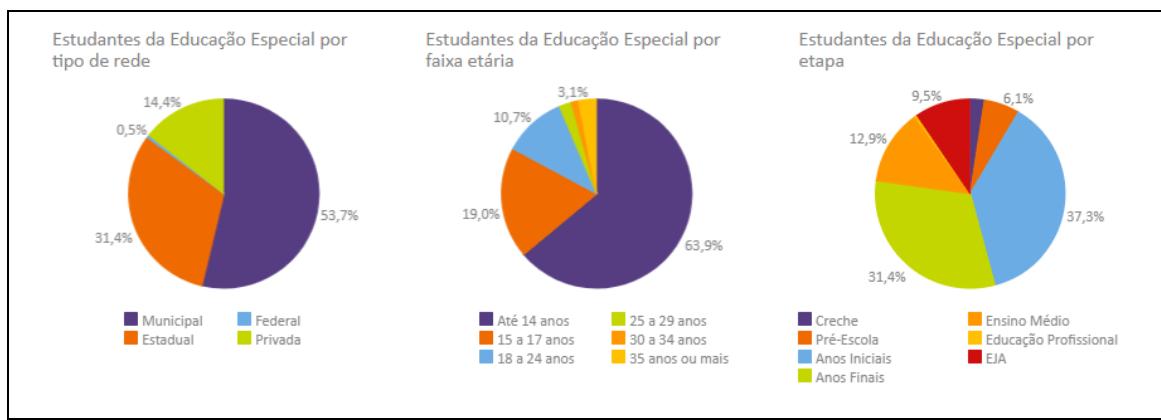
O Instituto Rodrigo Mendes (IRM)²², organização sem fins lucrativos, lançou, em 2023, o ‘Painel de Indicadores da Educação Especial’, cujo objetivo é instrumentalizar gestores na criação de políticas públicas. Os dados são atualizados, periodicamente. O Painel é dividido em três eixos: Estudantes, Escolas e Professores.

No eixo Estudantes/Matrículas, damos destaque ao Gráfico 7, por ilustrar, o tipo de rede, faixa etária e etapas que os estudantes da Educação Especial frequentam:

Gráfico 7: Estudantes de Educação Especial por tipo de rede, faixa etária e etapa

Descrição textual do gráfico: três gráficos de pizza, relacionando os estudantes da EE por tipo de rede (municipal, estadual, federal e privada); por faixas etárias (até 35 anos, ou mais) e por etapas da escolarização (Educação Básica). **Fim da descrição.**

²² Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores/>



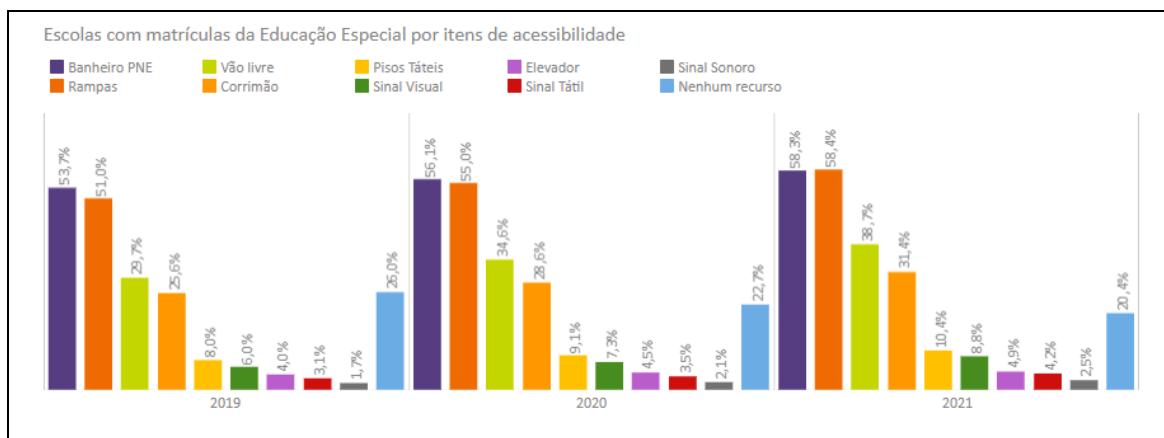
Fonte: DIVERSA, 2023

No primeiro gráfico – PAEE por tipo de rede, identificamos o predomínio das matrículas na esfera municipal, seguida da estadual, privada e federal. O segundo avalia as matrículas, por faixa etária; maior incidência da faixa até 14 anos, com a menor sendo dos 30 a 34 anos. Já o terceiro gráfico, avalia as matrículas por etapas de ensino. Numa escala de maior número para menor, temos: anos iniciais, anos finais, ensino médio, EJA, pré-escola, creche e educação profissional. Os dados evidenciam que há o acesso e permanência do PAEE às escolas comuns, entretanto, sugerem que as qualidades das aprendizagens não têm sido suficientes para garantir a promoção para as etapas seguintes aos anos iniciais, efetivamente.

No eixo Escolas, trazemos o Gráfico 8, mostrando as escolas com matrículas de Educação Especial, no quesito Acessibilidade da Educação Básica:

Gráfico 8: Itens de Acessibilidade

Descrição textual do gráfico: gráfico de colunas, indicando itens de acessibilidade em escolas com matrículas da EE, com porcentagens de 2019 a 2021. Os itens se referem a: banheiro (cor roxa), rampas (laranja escuro), vôlei livre (verde-limão), corrimão (laranja claro), pisos táteis (amarelo), sinal visual (verde escuro), elevador (lilás), sinal tátil (vermelho), sinal sonoro (cinza) e nenhum recurso (azul claro). **Fim da descrição.**



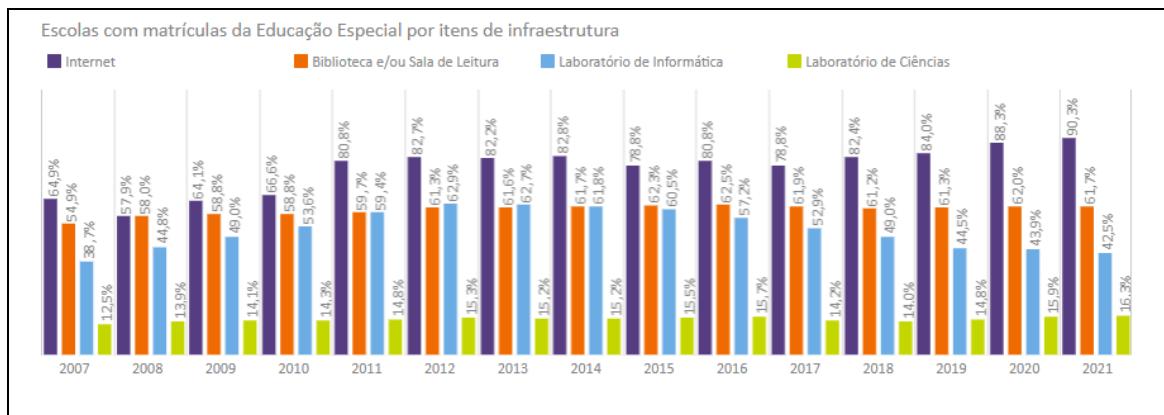
Fonte: DIVERSA, 2023

O Gráfico 8 elenca, no eixo itens de acessibilidade, 10 categorias, observadas nos anos de 2019 a 2021. Dentre estas, observamos maior incidência para a oferta de acessibilidade em banheiros e rampas, girando em média de 50%, no período analisado. Os demais itens, essenciais para garantir o direito à acessibilidade e diminuição das barreiras arquitetônicas, conforme diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão (LBI/2015), ainda estão longe de serem ofertados, sendo identificados abaixo de 30%, nas escolas. Inclusive, àquelas que não oferecem nenhum recurso, a incidência é de 26% (2019), 22,7% (2020) e 20,4% (2021).

Já o Gráfico 9, reporta no eixo escolas, as que têm matrículas na Educação Especial, por itens de infraestrutura:

Gráfico 9: Itens de Infraestrutura

Descrição textual do gráfico: gráfico de colunas, indicando itens de infraestrutura, em escolas com matrículas da EE, no período de 2007 a 2021. Os itens se referem a: internet (roxo), biblioteca e/ou sala de leitura (laranja), laboratório de informática (azul claro) e laboratório de ciências (verde-limão). **Fim da descrição.**



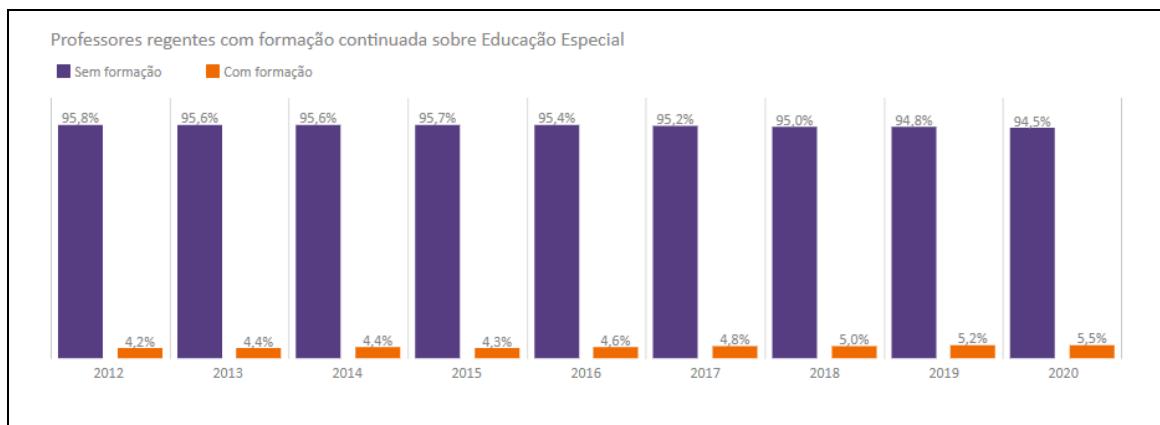
Fonte: DIVERSA, 2023

Os itens de infraestrutura, dispostos no Gráfico 9, demonstram a análise compreendida entre 2007 e 2021. Referem-se a: Internet, Biblioteca/Sala de Leitura, Laboratório de Informática e Laboratório de Ciências. Internet é o item com maior incidência, variando de 64,9% (2007) a 90,3% (2021); Laboratório de Ciências ocupa a menor incidência, variando de 12,5% (2007) a 16,3% (2021). Os dados permitem inferir que os investimentos, nestes 14 anos avaliados, foram escassos e subestimados. Estes recursos são fundamentais para proporcionar a equidade e a equiparação pedagógica, previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para todos e todas.

Por último, no Eixo Professores, os Gráficos 10 e 11, demonstram a formação dos professores que atuam com o público-alvo da Educação Especial (PAEE), em classes comuns e no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Gráfico 10: Professores regentes com formação continuada em Educação Especial

Descrição textual do gráfico: gráfico de colunas, indicando o percentual de professores regentes sem formação continuada em EE (cor roxa) e com formação continuada (cor laranja), no período compreendido entre 2012 e 2020. **Fim da descrição.**



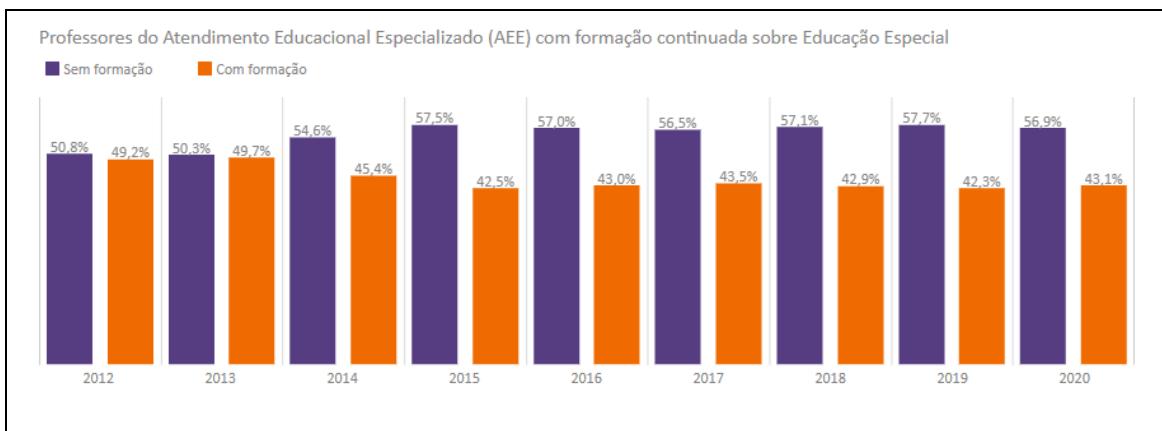
Fonte: DIVERSA, 2023

No eixo Formação de Professores, identificamos, através do Gráfico 10, que no período compreendido entre 2012 e 2020, quase que a totalidade de docentes não têm formação continuada sobre Educação Especial. Os índices são alarmantes, mantendo-se na média: de 95,8% em 2012, a 94,5% em 2020. Àqueles que possuem formação na área, vão de 4,2%, em 2012 a 5,5%, em 2020. Esses dados nos levam a inferir sobre a necessidade premente de investimentos em Formação Continuada de Professores, em Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. Sem esta contrapartida, dificilmente o país sairá da condição de “em desenvolvimento”, para ocupar o papel de

Estado Democrático de Direito, promovendo, em âmbito educacional, uma Educação em Direitos Humanos.

Gráfico 11: Professores de AEE com formação continuada em Educação Especial

Descrição textual do gráfico: gráfico de colunas, indicando o percentual sobre a formação continuada dos professores de AEE. Professores sem formação, sinalizados em roxo e professores com formação, em laranja. O período analisado foi de 2012 a 2020. Fim da descrição.



Fonte: DIVERSA, 2023

O Gráfico 11 analisa a Formação Continuada para professores de AEE, no período de 2012 a 2020. Estão relacionados os *sem* formação (índices de 50,8% em 2012 a 56,9% em 2020) e os *com* formação (índices de 49,2% em 2012 a 43,1% em 2020). Observamos que, mesmo para esta parcela de docentes que deveriam ter preparo adequado para atuar no AEE, os investimentos em formação são medianos, em torno dos 50%. Apesar das políticas públicas, representadas por legislações e diretrizes, ainda não rompemos as dicotomias e, na prática, o corpo docente é subformado.

A Educação Básica é um Direito Fundamental de todo e qualquer cidadão. Receber oferta de ensino de qualidade, que contemple a diversidade, ainda precisa ser amplamente discutida, para que as políticas públicas atendam a todos e todas.

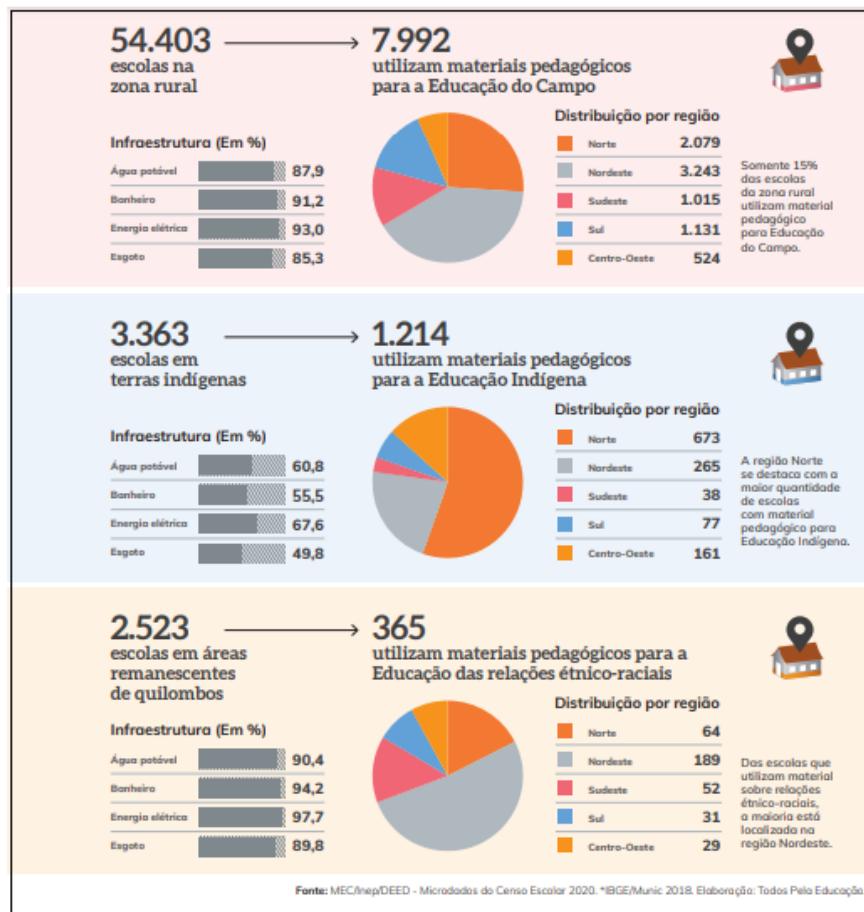
Estamos compromissados com a Agenda dos ODS, da ONU, com metas a serem materializadas até o ano de 2030. O ‘Grupo de Trabalho da Sociedade Civil para Agenda 2030’, publica, anualmente, o ‘Relatório Luz da Sociedade Civil de Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável – Brasil’. A VI edição (2022)²³, demonstra que o Brasil vem retrocedendo e deixando de cumprir, na maior parte, os dezessete objetivos e as cento e sessenta e nove metas.

²³ Fonte: <https://gtagenda2030.org.br/relatorio-luz/relatorio-luz-2022/>

Os Gráficos 12 e 13, demonstram, respectivamente, a distribuição de escolas com matrículas de população em Zona Rural, em Terras Indígenas e em Escolas Remanescentes de Quilombo; no Gráfico 13, estão relacionadas as respectivas matrículas, nestas escolas.

Gráfico 12: Distribuição de escolas zona rural, terras indígenas e remanescentes de quilombos

Descrição textual do gráfico: três gráficos em pizza, com legendas representando as 5 regiões do país e porcentagem de infraestrutura, como água potável, banheiro, energia elétrica e esgoto. O primeiro gráfico traz dados de escolas na zona rural, onde relaciona a existência de 54.403 escolas, dentre as quais, 7.992 utilizam materiais pedagógicos para Educação do Campo. No segundo gráfico estão relacionadas 3.363 escolas em terras indígenas, com 1.214 utilizando materiais voltados para Educação Indígena. O terceiro gráfico, relaciona 2.523 escolas remanescentes de quilombos, onde 365 utilizam materiais para Educação das relações étnico-raciais. **Fim da descrição.**



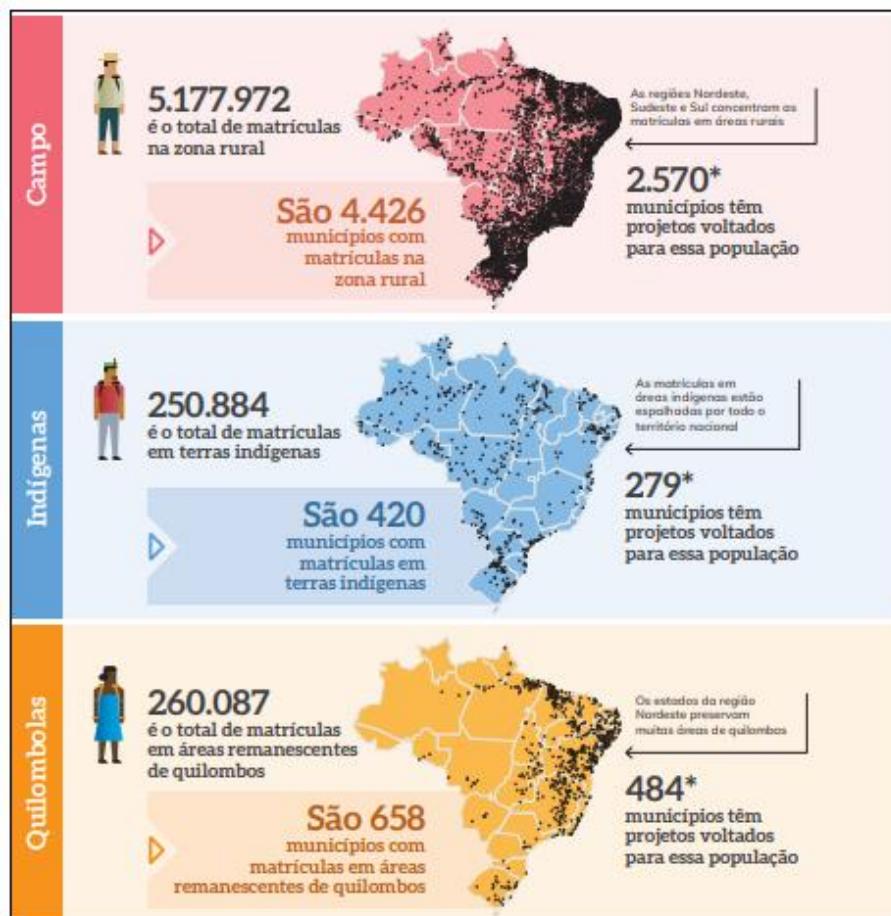
Fonte: <https://gtagenda2030.org.br/relatorio-luz/relatorio-luz-2022/>

O Gráfico 12, apresenta em três gráficos os dados de Escolas do Campo, Escolas para Educação Indígena e Escolas em áreas de Quilombo. Estão relacionados os itens de infraestrutura e a porcentagem de inserções destas escolas, pelas cinco regiões do país,

além da disponibilização de materiais pedagógicos específicos, voltados para estas populações. Observamos números extremamente reduzidos, com o predomínio de escolas nas Escolas do Campo (54.403), seguido das Escolas Indígenas (3.363) e das Escolas em áreas Quilombolas (2.523). Inferimos que o direito fundamental à educação não vem sendo contemplado nestas comunidades, evidenciando a exclusão de muitos que sequer têm acesso aos espaços escolares.

Gráfico 13 – Total de matrículas em Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas

Descrição textual do gráfico: mapa relacionando o total de matrículas em Escolas do Campo: 5.177.972 matrículas na zona rural, distribuídas por 4.426 municípios. Dentre estes, 2.570 possuem projetos voltados para esta população (mapa em cor rosa). Nas Escolas Indígenas, são 250.884 matrículas em terras indígenas, distribuídas por 420 municípios. Existem 279 projetos direcionados a esta população (mapa em cor azul). Nas Escolas remanescentes de Quilombos, são 260.087 matrículas, distribuídas por 658 municípios com 484 projetos voltados para esta população. **Fim da descrição.**



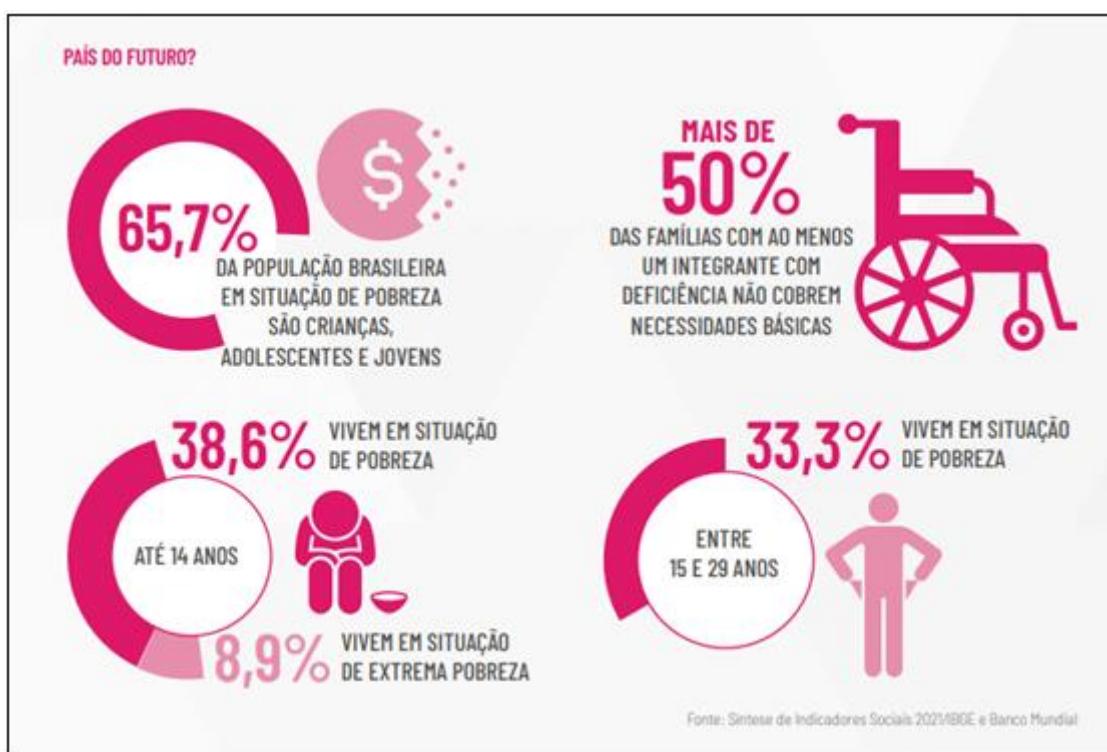
Fonte: <https://gtagenda2030.org.br/relatorio-luz/relatorio-luz-2022/>

Proporcionalmente ao número de escolas, o número de matrículas nas mesmas é inferior ao desejável, conforme observamos nos dados dispostos no Gráfico 13. Estas populações não vêm recebendo atenção do Estado, no cumprimento das Diretrizes Nacionais de Educação (2013), refletindo na má qualidade da educação.

Embora nossa legislação oficial esteja pautada nos Direitos Humanos e Fundamentais, observamos, cotidianamente, a violação dos mesmos. Dados recentes comprovam que não basta termos os dispositivos em vigor se regulamentações e ações específicas não são colocadas em prática. Quase 66% da população brasileira, que se encontra em situação de pobreza, é composta por crianças, jovens e adolescentes. Na faixa etária de quinze a vinte e nove anos essa porcentagem é próxima a 34%, conforme demonstram os dados relacionados no Gráfico 14:

Gráfico 14: Situação de pobreza

Descrição textual do gráfico: o diagrama, feito com figuras e porcentagens em tons de rosa, indica que 65,7% da população brasileira em situação de pobreza são crianças, adolescentes e jovens (figura 1). Mais de 50% das famílias que têm pessoas com deficiências, não têm suas necessidades básicas cobertas (figura 2). 38,6% da população, até 14 anos, vive em situação de pobreza e 8,9%, em situação de extrema pobreza (figura 3). Já entre 15 e 29 anos, são 33,3% que vivem em situação de pobreza (figura 4). **Fim da descrição.**



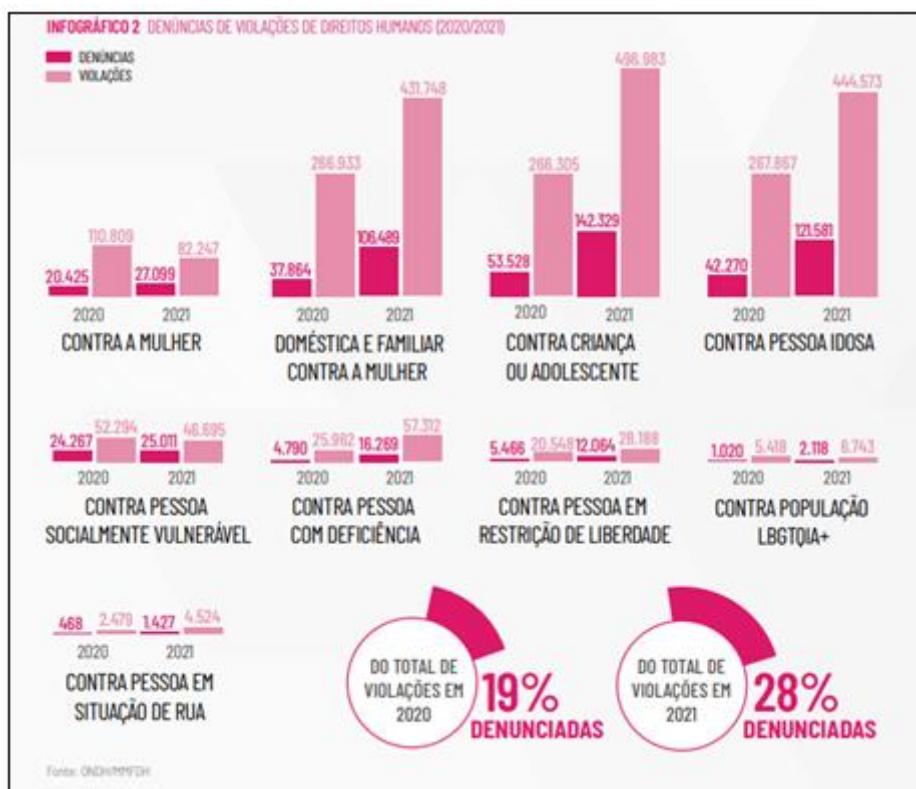
Fonte: <https://gtagenda2030.org.br/relatorio-luz/relatorio-luz-2022/>

O diagrama, apresentado no Gráfico 14, evidencia as mazelas sociais a que a população brasileira está submetida. Os índices de extrema pobreza e pobreza, são desafiadores e os sujeitos mais afetados são crianças, adolescentes e jovens, que se encontram em situação de vulnerabilidade social. É necessário a mobilização de toda a sociedade, principalmente, do poder público, para minimizar e reverter estes quadros.

O Gráfico 15, a seguir, apresenta as denúncias e violações dos Direitos Humanos, por categorias, no período de 2020 a 2021:

Gráfico 15: Denúncias de violações de direitos humanos

Descrição textual do gráfico: gráfico de colunas, em tons de rosa. Indica denúncias (rosa escuro) e violações (rosa claro), dos Direitos Humanos, no período de 2020 a 2021. As denúncias referem-se às seguintes categorias: mulher; doméstica e familiar contra a mulher; contra a criança ou adolescente; contra pessoa idosa; contra pessoa socialmente vulnerável; contra pessoa com deficiência; contra pessoa em restrição de liberdade; contra população LGBTQIA+; contra pessoa em situação de rua. Do total de violações em 2020, 19% foram denunciadas e em 2021, foram 28%. **Fim da descrição.**



Fonte: <https://gtagenda2030.org.br/relatorio-luz/relatorio-luz-2022/>

O número de denúncias e violações dos direitos humanos, no período de 2020 e 2021, aumentaram, consideravelmente, como divulgado no Gráfico 15. Os grupos mais impactados são os de mulheres, crianças e adolescentes, pessoas idosas, pessoas em situação de vulnerabilidade social, pessoas com deficiências, com restrição de liberdade, população LGBTQUIA+ e em situação de rua. A porcentagem de denúncias é muito

baixa, evidenciando o medo ou o descrédito nas instituições. As denúncias e violações, referentes à categoria de PCD, teve aumento significativo de 2020 para 2021. Em 2020, tivemos 4.790 denúncias e 25.962 violações; em 2021, foram 16.269 denúncias e 57.312 violações. O período analisado corresponde à crise sanitária que vivenciamos, motivadas pela pandemia da Covid-19. Inferimos que o isolamento social imposto, por conta do confinamento, pode ter sido responsável pelo aumento dos casos de violações e denúncias de direitos humanos, para esta população destacada (PCD).

Com relação ao acesso e matrículas de PCD, em Nível Superior de Ensino, Miranda (2021), destaca que:

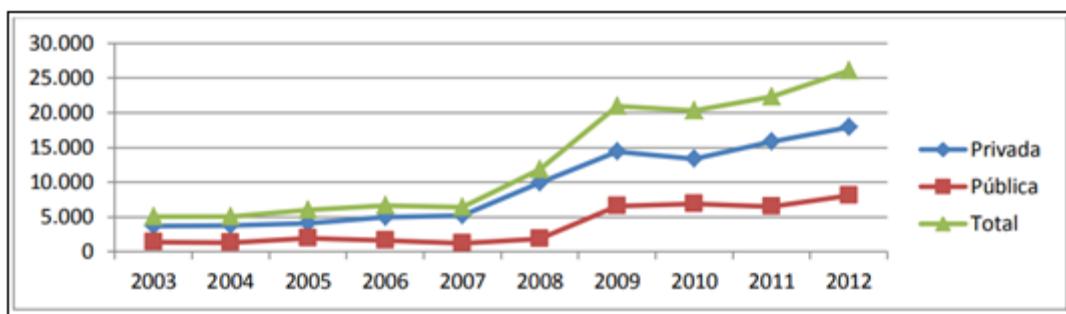
No Ensino Superior, a prática inclusiva é recente, e este panorama novo exige das instituições o desenvolvimento de políticas de apoio e acompanhamento com ações que vão além da disponibilidade de vaga. O crescente ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino torna necessário um aprofundamento na reflexão sobre a educação inclusiva (Miranda, 2021. p. 85).

O acesso das pessoas com deficiência à Instituições de Ensino Superior (IES) vem se ampliando significativamente, em consequência do desenvolvimento inclusivo da Educação Básica. Essa mudança pode ser acompanhada por meio dos indicadores do Censo da Educação Básica e Superior, que apontam crescimento constante do número de matrícula desta parcela da população.

A autora (*Op. cit.*, 2021) diz que, apesar do estabelecimento de leis e implementação de políticas que contemplem os objetivos da educação inclusiva, os estudantes com deficiência ainda convivem com a exclusão. Em 2013, foram divulgados pelo INEP, dados comprobatórios de que no período de 2003 a 2012 houve uma ampliação superior a 700% nas matrículas das PCD com deficiência em IES do país. Porém, com a mesma base de dados e no mesmo período, percebe-se que há pouca representatividade desta população no Ensino Superior, pois, no ano de 2003, o número de matrículas de estudantes com deficiência nos cursos de graduação representou 0,13% do total de matrículas e, em 2012, passou para 0,37%, como demonstra o gráfico, a seguir:

Gráfico 16 – Acesso das pessoas com deficiência na Educação Superior por tipo de IES

Descrição textual do gráfico: gráfico de linhas indicando o acesso de PCD na Educação Superior, no período de 2003 a 2012. Esfera privada (em azul), esfera pública (em vermelho) e total (em verde). **Fim da descrição.**



Fonte: Miranda, 2021

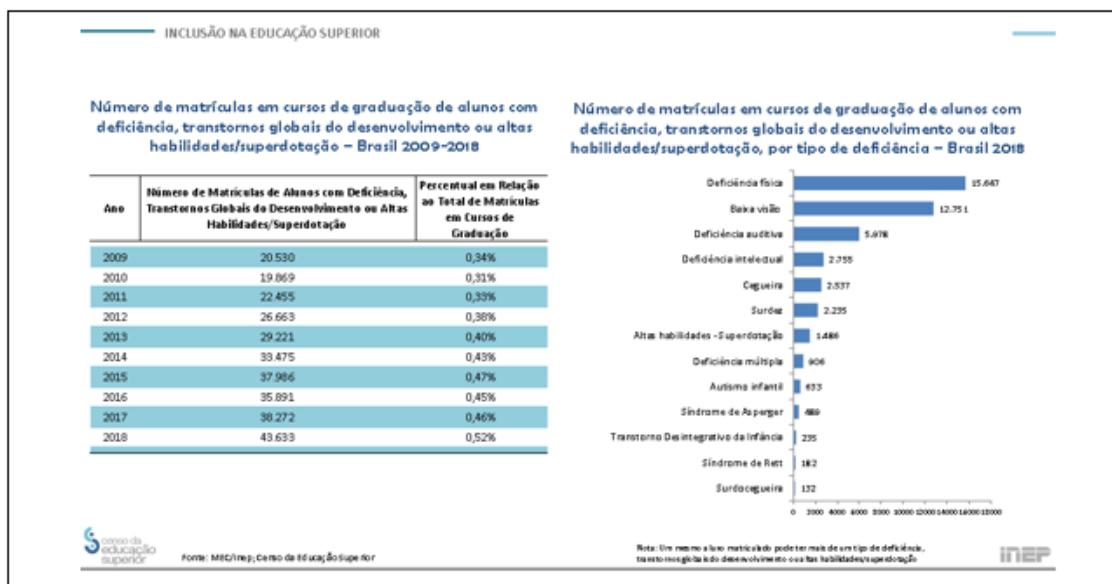
Neste sentido, Miranda (2021), afirma que:

No que diz respeito à legislação brasileira, é assegurado a todos o direito à educação, garantindo o pleno gozo dos direitos de aprendizagem. No contexto da educação especial, quanto à acessibilidade do público-alvo no Ensino Superior, a realidade atual evidencia um distanciamento ao acesso a esse nível de ensino. Poucos são os que conseguem ingressar e frequentar com efetividade sua formação acadêmica. (Miranda, 2021. p. 87)

Destaca, ainda, que o Censo da Educação Superior, de 2018 (Brasil, 2019), traz informações sobre o número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no Brasil, de 2009 a 2018. O Gráfico 17, exibe o número de matrículas, por tipo de deficiência, em 2018:

Gráfico 17 – Censo da Educação Superior – 2018

Descrição textual do gráfico: a tabela apresenta o número de matrículas do PAEE na Educação Superior, no período de 2009 a 2018. O gráfico de barras, relaciona o número de matrículas, por deficiências, em 2018. **Fim da descrição.**



Fonte: Miranda, 2021

É inegável que as leis que temos e que dão respaldo à educação versem sobre temas específicos e até tragam punições, para o caso de não cumprimento, mas a prática constantemente visualizada é distinta daquela explicitada pelas leis ou mesmo almejável por grupos que lutam pelos direitos das minorias. Bobbio (2004) nos alerta que:

Os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (Bobbio, 2004, p. 8).

Diante do contexto inclusivo, estamos em tempos tardios. É possível dizer que nos encontramos, na educação atual, diante de dois grandes desafios: o primeiro, traz relação com a qualificação dos profissionais da educação e o segundo, à própria inclusão, sendo que ambos acontecem gradual e constantemente, caminhando lado a lado.

Concordamos com Damasceno (2010) quando destaca que:

Ainda são incipientes no Brasil as experiências de organização de escolas que favoreçam a organização de espaços democráticos para o convívio entre os estudantes, independentemente de suas diferenças. Mas, esse movimento significa, sobremaneira, a possibilidade de emancipação e autorreflexão crítica sobre a educação segregada e escola especial (Damasceno, 2010, p. 25).

Somente após a real Inclusão e a preparação das instituições escolares e do entendimento da educação como fundamental para o desenvolvimento social, chegaremos à tão sonhada Escola Inclusiva, que elenca a educação como direito fundamental de todo

e qualquer ser humano. É preciso '*reinventar o futuro e abrir um novo horizonte de possibilidades*', como destaca Santos (1997):

O futuro já não é o que era, diz um *graffito* numa rua de Buenos Aires. O futuro prometido pela modernidade não tem, de fato, futuro. (...) perante isso só há uma saída: reinventar o futuro, abrir um novo horizonte de possibilidades, cartografado por alternativas radicais às que deixaram de o ser. Com isso assume-se que estamos a entrar numa fase de crise paradigmática e, portanto, de transição entre paradigmas epistemológicos, sociais, políticos e culturais (Santos, 1997, p.322).

A educação, na contemporaneidade, traz inúmeros desafios que exigem nosso comprometimento e atuações ressignificadas. Neste sentido, Benevides (2007) discorre sobre o conceito da Educação em Direitos Humanos, destacando que ela não se reduz, tão somente, à transmissão de conhecimentos:

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos: primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. Deve abranger, igualmente, educadores e educandos. É a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. Ser a favor de uma educação que significa a formação de uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana, significa querer uma mudança cultural, que se dará através de um processo educativo (Benevides, 2007, p. 346).

No Capítulo 4 deste trabalho - ‘Do Direito à Educação’, aprofundaremos o debate e procederemos às análises referentes à escolarização de PCD, em seu percurso histórico, até os dias atuais.

**Fotografia 2 – Brasil - Escola em um assentamento do MST
(Movimento dos Sem-Terra), 1996.**



“Oito mil anos depois da invenção dos sapatos, pequenos pés descalços são marcas vergonhosas do descaso da civilização com as crianças”.

Fonte: Buarque, 2009, pp. 44-45

“Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural. Pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural. Nada deve parecer impossível de mudar”.

Bertolt Brecht (1982)

2. A EPISTEMOLOGIA DA INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

O termo Inclusão vem fazendo parte do discurso educacional brasileiro desde a década de 1990, gerando uma polissemia de sentidos. Defendemos a Inclusão como um princípio de educação de qualidade, como um direito de todos e todas, e que se insere no conceito de Inclusão em Educação.

Desta forma, neste capítulo, procederemos a explicar e caracterizar a Inclusão em Educação, pelo viés da Teoria Crítica e pela perspectiva do LEPEDI. Apresentaremos, também, as questões teórico-metodológicas que compõem este trabalho.

2.1. Inclusão em Educação: Perspectivas do LEPEDI

Com relação às pessoas com deficiência, o ‘*Relatório Mundial sobre Deficiência*’ da ONU, de 2011 (*World Health Organization*, 2012) apontava que entre as principais dificuldades enfrentadas, as crianças com deficiência tinham “menor probabilidade de frequentar escolas, enfrentando assim oportunidades limitadas de formação e obtendo menos oportunidades de emprego e menor produtividade durante a vida adulta” (WHO, 2012, p. 195). Relacionava, ainda, que as PCD tinham maior probabilidade de ficarem desempregadas, geralmente ganhando menos, mesmo quando empregadas. A tendência de os resultados piorarem, era devido às discriminações e à gravidade da deficiência.

Em 2018, foi publicado o ‘*Relatório sobre Deficiência e Desenvolvimento*’ (*Disability and development report: realizing the Sustainable Development Goals by, for and with persons with disabilities*), lançado por, para e com pessoas com deficiências, na esperança de promover sociedades mais acessíveis e inclusivas. Segundo este relatório, existem mais de um bilhão de indivíduos com deficiência no mundo (ONU, 2019). O relatório demonstra que as PCD estão em situação de desvantagem, com relação aos ODS. Estas constatações nos fazem refletir sobre a fragilidade em que as culturas, políticas e práticas de Inclusão vêm se constituindo, principalmente, em nosso país.

O movimento pela constituinte, que resultou na criação da CRFB (1988), tinha como propósito, transformar o país num *Estado Democrático de Direitos*, que garantisse a todos os cidadãos, com ou sem deficiência, direitos sociais, individuais, tendo como fundamentação a dignidade da pessoa humana. Os objetivos fundamentais da Constituição são a construção de uma sociedade livre, justa, solidária, enfrentando as desigualdades sociais e os processos de marginalização. Entretanto, a busca pela garantia de direitos, em nossa sociedade, ainda precisa passar pelo *sistema* de garantia de direitos, como o Conselho Tutelar, a Defensoria Pública ou o Ministério Público. Em um processo moroso, pessoas já fragilizadas pela violação ou não contemplação desses direitos, precisam aguardar por tempo prologado para os terem assegurados, ficando, às vezes, sem atingi-los.

Considerando nosso Sistema Educacional, que ainda não contempla efetivamente a inclusão de todos os segmentos, como por exemplo: comunidades quilombolas, comunidades ciganas, indígenas, pessoas com deficiências, dentre outros grupos, percebemos que a democratização da educação no Brasil ainda é um desafio. Precisamos discutir aspectos importantes para a “Educação Inclusiva”, que perpassa pela formação e capacitação de professores, apoio de equipes multidisciplinares, recursos materiais, tecnológicos e adaptações das mais variadas ordens e, principalmente, metodologias inclusivas de ensino.

A PCD, com todos os atravessadores interseccionais que constituem sua identidade, tem direito à educação, resguardado por lei, independente de gênero, etnia, idade ou classe social. O acesso à escola compreende não somente a matrícula, mas a apropriação do saber e das oportunidades educacionais, seja na rede pública ou privada.

Muitas discussões sobre a inclusão desses indivíduos ocorreram, principalmente, a partir da década de 1990, com a emergência do paradigma inclusivo. Contudo, é necessário rediscutir e repensar como esse processo se desenvolveu. Ao longo dos séculos, as PCD foram marginalizadas ou expostas, com frequência. A falta de direitos dificultava a participação na vida social. Entretanto, acompanhamos algumas conquistas, apesar de morosas e instáveis, porém caminhando para inclusão e a garantia dos direitos humanos e fundamentais.

Vários documentos internacionais, ao longo das últimas décadas, se ocuparam de propor compromissos e criar mecanismos para identificação e superação das desigualdades sociais na educação. Alguns órgãos repercutiram ações diretas que afetam

o desenvolvimento de crianças e jovens, no geral, e na educação, em particular. Entre os principais órgãos temos o UNICEF²⁴ e a UNESCO²⁵.

O UNICEF tem como princípio básico promover o bem-estar da criança e do adolescente, com base em suas necessidades, sem discriminação de raça, credo, nacionalidade, condição social ou opinião pública.

A UNESCO, enquanto agência de conhecimento, desenvolve projetos de cooperação técnica em parceria com o governo (União, Estados e Municípios), com a sociedade civil e com a iniciativa privada, além de auxiliar na formulação de Políticas públicas que estejam em sintonia com as metas acordadas entre os Estados membros da ONU. Destes dois organismos internacionais, a UNESCO, especialmente, é a que apresenta maiores contribuições e propostas, na área da Educação Especial e da Educação Inclusiva. A partir destes referenciais, destacaremos brevemente, dois marcos históricos²⁶, que permitiram a configuração de Políticas públicas brasileiras, através de compromissos balizados em conferências mundiais sobre educação, organizados por estas agências.

O primeiro marco diz respeito à conferência realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada: ‘Conferência Mundial sobre Educação para Todos’ e, posteriormente, a conferência realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, denominada: ‘Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade’.

²⁴ O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) recebeu da Assembleia Geral da ONU o mandato de defender e proteger os direitos de crianças e adolescentes, ajudar a atender suas necessidades básicas e criar oportunidades para que alcancem seu pleno potencial. O UNICEF é guiado pela Convenção sobre os Direitos da Criança e é o principal defensor global de meninas e meninos. O UNICEF foi criado no dia 11 de dezembro de 1946, por decisão unânime da Assembleia Geral da ONU, para fornecer assistência emergencial a milhões de crianças no período pós-guerra na Europa, no Oriente Médio e na China. Em 1953, tornou-se órgão permanente do sistema das Nações Unidas e teve seu mandato ampliado para chegar a crianças e adolescentes em todo o mundo.

Fonte: <https://www.unicef.org/brazil/sobre-o-unicef>

²⁵ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946 com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. A Representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 1964 e seu Escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972, tendo como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco#:~:text=O%20MEC%20e%20a%20UNESCO,no%20Objetivo%20de%20Desenvolvimento%20Sustent%C3%A1vel>

²⁶ No capítulo 4 desta Tese, realizaremos uma análise mais aprofundada sobre os marcos referenciais históricos da Educação Especial e Inclusiva e suas influências na legislação brasileira.

Os documentos resultantes dessas duas conferências, ampararam as principais ideias e justificativas que envolveram a proposta da inclusão social e educacional, na maioria dos países da América Latina. Segundo Menezes (2001), a ‘*Conferência Mundial sobre Educação para Todos*’, teve o objetivo de:

[...] estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs). A Conferência de Jomtien resultou na elaboração de um dos documentos mundialmente mais significativos em educação, lançados a partir de sua realização: a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Esse documento inclui definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativamente à educação básica e os compromissos dos Governos e outras entidades participantes. Dessa forma, em sequência à Conferência Mundial, os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas (Menezes, 2001, s/p.).

O Brasil, como signatário nesta conferência, assumiu o compromisso de elaborar um Plano Decenal de Educação para Todos, “cuja meta principal era assegurar, em dez anos (1993 a 2003), às crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondam às necessidades elementares da vida contemporânea” (Brasil, 1993, s/p.)²⁷.

No início da década de 1990 o intuito do Plano Decenal era postular a oferta de Educação Básica para todos e, no âmbito da Educação Especial, promover a integração do público envolvido, na escola regular. Nesta época, a Educação Especial era um nível de ensino, regulamentado pela Lei nº 5.692/71, que trazia em seu Art. 9º:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971, s/p.).

O Plano Decenal, aprovado em 1993, destacava que o direito à educação das PCD estava previsto na CRFB:

[...] o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208, III). A legislação, no entanto, determinou a preferência para essa modalidade de atendimento

²⁷ Fonte: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

educacional, ressaltando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento. As políticas do setor indicavam algumas situações possíveis para a organização do atendimento: participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial (Brasil, 1993, s/p²⁸).

O outro destaque, dentro dos marcos históricos escolhidos, é para a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que originou a propagada '*Declaração de Salamanca*', em 1994. Menezes (2001) destaca que a Declaração teve o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais, de acordo com o movimento de inclusão social:

A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. Ela é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 60 e 70. [...] é também considerada inovadora porque, conforme diz seu próprio texto, ela proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de “educação para todos” firmada em 1990 [...]. [...] ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for. Assim, a ideia de “necessidades educacionais especiais” passou a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja (Menezes, 2001, s/p.).

A Declaração impôs que os países signatários atribuissem prioridade política e financeira ao aprimorarem seus sistemas educacionais. A partir de sua divulgação, passamos a conviver, pela primeira vez, com o termo “Educação Inclusiva”, no discurso pedagógico/educacional brasileiro.

Foi a partir desta época, também, que muitos passaram a se referir à “Educação Inclusiva” e à Educação Especial como conceitos sinônimos, compreendendo que a primeira surgiu para justificar a inserção dos alunos da Educação Especial nas classes de ensino regular.

²⁸ Fonte: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-61587/plano-decenal-de-educacao-para-todos---1993-2003>

Tanto nas políticas públicas educacionais, quanto na literatura sobre a temática da inclusão na educação, encontram-se diferentes expressões e definições, diversos beneficiários e muitas contradições. A maioria das pessoas, quase que automaticamente, relacionam inclusão à PCD.

A primeira versão da Declaração possuía um caráter semântico ampliado, em referência ao “público da Educação Inclusiva”. Segundo Bueno (2008), apenas esta primeira versão, realizada pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), publicada em 1994 e reeditada em 1997, foi fiel ao texto original. As versões seguintes, tiveram alterações significativas, deturpando os princípios estabelecidos.

A versão da ‘Declaração de Salamanca – Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais’, disponível atualmente, na *internet*, alia a “Educação Inclusiva” à Educação Especial. A “Educação Inclusiva” é pontuada como tarefa quase exclusiva da Educação Especial e o seu público-alvo, atualmente, é designado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008)²⁹.

A redação dada, na tradução de 1994 apontava que:

A presente Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais foi aprovada pela Conferência Mundial sobre **Necessidades Educativas Especiais** [...]. Seu objetivo é definir a política e inspirar as ações dos governos, de organizações internacionais e nacionais de ajuda, de organizações não-governamentais e de outros organismos na aplicação da **Declaração de Salamanca, de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais** (Brasil, 1994, p.17)³⁰ (grifos nossos).

Já a redação da versão disponível, no *website*³¹ do Ministério da Educação, é outra:

Esta Estrutura de Ação em Educação Especial foi adotada pela Conferência Mundial de **Educação Especial** [...]. Seu objetivo é informar sobre políticas e guias ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não-governamentais e outras instituições na implementação da **Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e prática em Educação Especial** (grifos nossos).

²⁹ A partir desta nova política, os alunos considerados público-alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Estas definições serão aprofundadas no Capítulo 5.

³⁰ Fonte:

[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)

³¹ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Essa polissemia, atrelada à “Educação Inclusiva”, pode ser justificada pelo seu caráter de inacabamento e pela forma como constituíram-se as políticas de Educação Especial no Brasil. A primeira versão abarcava um caráter semântico ampliado, no que tange ao público da educação inclusiva: uma educação para todos e a escola comum como responsável maior por esta inclusão.

Importante pontuar que, embora a expressão “educação inclusiva” tenha sido interpretada com mais ênfase na sua relação com a Educação Especial e com o seu público, ela é muito mais abrangente, e abarca diversos grupos/sujeitos: afro-brasileiros, camponeses, quilombolas, pessoas com deficiências, indígenas, doentes crônicos, menores em situação de vulnerabilidade social, órfãos, ciganos, entre tantos outros, que estão ou estiveram fora da escola ou que não tiveram ou têm suas necessidades educacionais atendidas pela mesma. Nesse sentido, Bueno (2008) afirma:

[...] as crianças deficientes são apenas uma, entre tantas outras, das expressões concretas das chamadas necessidades educacionais especiais. [...] Em nenhum momento aparece no texto original da Declaração o termo ‘Educação Especial’ como responsável pelas políticas de integração/inclusão escolar. Com isso fica claro que o termo ‘necessidades educativas especiais’ abrange, com certeza, a população deficiente, mas não se restringe somente a ela (Bueno, 2008, p. 50).

Partindo destes pressupostos colocados, apresentaremos nossa concepção sobre Inclusão, historicizando como este conceito foi construído, em nossa práxis laboral e de pesquisa. Desta forma, procederemos à caracterização do LEPEDI e suas perspectivas de trabalho.

O LEPEDI³², do qual fazemos parte, teve sua origem no ano de 2011 quando um grupo de professores da área de educação da UFRRJ, interessados em aprofundar e relacionar seus estudos e pesquisas no campo da Educação e Diversidade, se reuniu e constituiu o Laboratório, que é coordenado, desde sua origem, pelo Professor Dr. Allan Rocha Damasceno:

Uma das observações principais, à época, era que as pesquisas produzidas de forma isolada poderiam se articular no campo de confluência da INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO, considerando o eixo da DIVERSIDADE como fio da tessitura dos estudos e pesquisas dos professores. Os objetivos e eixos epistemológicos das pesquisas, passaram a considerar os movimentos sociais em prol da inclusão escolar, articulados com as políticas públicas, afirmado a educação como direito humano e social para todos os indivíduos (LEPEDI, s/d, s/p).

³² Fonte: <https://lepedi-ufrrj.com.br/historico/>

O termo ‘Inclusão em Educação’, aprofunda-se na concepção epistêmica e ontológica, realizada pelo Laboratório de Estudos, Pesquisas e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LAPEADE)³³, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O LAPEADE, foi fundado em 2003, sob a coordenação da Professora Dra. Mônica Pereira dos Santos:

Desde seu início, vem realizando estudos e pesquisas a respeito dos processos de inclusão e exclusão em Educação. Por meio desses estudos vem construindo uma base teórico-metodológica denominada por Santos (2013) de PERSPECTIVA OMNILÉTICA, por meio da qual são analisados os fenômenos educacionais de uma maneira totalizante, compreendendo as diferenças como partes de um todo, caracterizado por suas relações dialéticas, complexas, culturais, políticas e práticas (LAPEADE, s/d, s/p).

A perspectiva omnilética é assim definida por Santos (2015), em seus aspectos morfológicos e categoriais:

[...] esta palavra é composta por três elementos morfológicos: O prefixo latino *omni*, que significa tudo, todo e pode ser acrescentado a praticamente qualquer adjetivo. O radical *leto* é adotado de sua origem grega, que tem dois sentidos: em seu caráter substantivo (que é o principal sentido utilizado em omnilética), significando o conjunto de elementos (linguísticos) que identifica um grupo no interior de uma comunidade de fala, assumindo, assim, o sentido de variedade. E como verbo, e o que é aqui adotado, que significa ‘estar oculto’, ‘fazer esquecer’. Ao utilizá-lo na omnilética, incorporo este sentido ao conceito de complexidade, que me permite interpretar o que está oculto ou esquecido como algo presente, potencialmente. Por fim, o sufixo *ico*, também de origem grega, cuja função é formar adjetivos e substantivos eruditos com sentido de ‘pertinência’, ‘relação’, ‘referência’; ‘participação’, significando, no neologismo aqui criado, ‘relacionado a’, ou ‘que contém’. Deste modo, etimologicamente falando, omnilética seria aquilo que coloca a(s) diversidade(s) em relações de totalidade (Santos, 2015, p. 53).

Santos (2015), conclui:

Em resumo, a perspectiva omnilética corresponderia a um micro/telescópio simbólico, por meio dos quais ampliaríamos/condensaríamos nossos horizontes culturais, políticos e práticos do cotidiano, na medida em que os enxergaríamos como totalidades contraditórias e ao mesmo tempo complementares e complexas, que ao mesmo tempo em que apontam para relações visíveis entre si, deixariam imaginar a existência (ou reconhecer sua possibilidade), nos entrelugares e entreligares, daquilo mesmo que não se concebe como materialidade (ainda), mas que está presente como potência:

³³ Fonte: <https://www.lapeadeufrj.rio.br/>

novos caminhos, novas realidades, novos rumos, novos mundos, ainda que, aparentemente, os mesmos (Santos, 2015, p. 65).

Dentro desta perspectiva, o LAPEADE contribui para construção do conceito de *Inclusão em Educação*, concebendo a Inclusão como um processo de quaisquer lutas, nas diferentes esferas de nossa sociedade, além de atos educativos. Dessa forma, Santos (2013) defende que:

A inclusão é considerada como um processo, um aporte teórico e prático a partir do qual uma série de relações precisam ser ressignificadas para que se chegue a um objetivo maior: um mundo justo, democrático, onde as relações sejam igualitárias (ou, pelo menos, menos desiguais) e os direitos, garantidos (Santos, 2013, p. 3).

Ainda na perspectiva de Santos (2003), a Inclusão em Educação:

[...] não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume à simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privadas. *Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena.* Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. *Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres* (Santos, 2003, p. 81, grifos nossos).

Tomando por base e influenciado pela perspectiva do LAPEADE, o LEPEDI coaduna da mesma concepção epistemológica de INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO, pensando nas culturas, políticas e práticas de uma escola e sociedade inclusivas. Sob o viés da Teoria Crítica da Sociedade, e os aportes teóricos difundidos pela Escola de Frankfurt, especialmente pelas contribuições de Adorno, aliado à perspectiva Omnilética, debruça-se na promoção de atividades de ensino, pesquisa e extensão, difundindo em suas ações, este conceito epistêmico, em construção.

Nesse sentido, as perspectivas de Inclusão em Educação apresentadas dizem respeito, portanto, às práticas formativas que almejam rupturas paradigmáticas, tais como reconfiguração e descolonialidade de saberes, legitimação de novas/outras formas de conhecimento, protagonismo, participação, desinstitucionalização, continuidade e descontinuidade das rationalidades educacionais, entre outras, com o intuito de promover atividades que permitam aos educadores repensar ou, até mesmo, reinventar não só o conhecimento, como a si próprios.

Esta Tese se propõe a explicitar a Epistemologia da Inclusão em Educação, na perspectiva dos Direitos Humanos e a Teoria Crítica serve de fundo para construir possibilidades várias de reflexões sobre o conhecimento humano, estreitando a lente a partir da interlocução prática. Segundo Adorno, é urgente ‘desbarbarizar’ a escola, democratizando-a. A concepção de barbárie, em Adorno (2021), significa:

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização. [...] Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (Adorno, 2021, p. 169).

Os termos “Inclusão” e “Educação Inclusiva” têm aparecido, em diversas instâncias, com uma noção imprecisa e vaga. Seus contornos são flexíveis e abarcam uma infinidade de elementos controversos, quer no discurso oficial (acadêmico, político, filosófico, entre outros), quanto no senso comum, ou seja, no conhecimento científico e no conhecimento empírico.

A expressão “Educação Inclusiva” não demonstra consenso e clareza sobre sua natureza, função e abrangência, provocando divergências interpretativas. Seu campo de tarefas foi sendo construído, no Brasil, vinculado à Educação Especial e, por proporcionar diversas interpretações, sofre um excesso de significados e múltiplas ações práticas.

Pensar na perspectiva de uma INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO, requer definir sua gênese epistemológica, heurística e ontológica. Estabelecer as bases do fazer dessa ciência implica em trazer à luz conceitos até então pouco explorados.

Alguns significados etimológicos, definem a palavra Epistemologia.

Encontramos no Dicionário Michaelis (2015):

e·pis·te·mo·lo·gi·a sf
FILOS

1 Conjunto de conhecimentos sobre a origem, a natureza, as etapas e os limites do conhecimento humano; teoria do conhecimento.

2 Estudo crítico das premissas, das conclusões e dos métodos dos diferentes ramos do conhecimento científico, das teorias e das práticas; teoria da ciência.
ETIMOLOGIA *der do voc comp do gr *epistēmē*+o+gr *lógos*+ia, como fr *épistémologie** (MICHAELIS, Dicio, 2015, s/p).

Para Gregório, em seu ‘Dicionário de Filosofia’, a concepção etimológica de Epistemologia se configura como sendo o “discurso sobre a ciência”:

Ainda que usado para significar "teoria do conhecimento", "gnoseologia", o termo emprega-se hoje, frequentemente, para designar o estudo crítico das ciências naturais e matemáticas. As ciências podem ser estudadas segundo o conteúdo ou segundo a forma, entendendo-se por conteúdo a matéria ou objeto que a ciência trata e por forma a estrutura racional que confere o caráter científico. A epistemologia é o estudo crítico da *forma* (e não do conteúdo) da *ciência*. Ao longo da história da filosofia, a epistemologia tem-se traduzido num critério de avaliação da autonomia das várias ciências em relação à filosofia e num critério de distinção dos vários ramos do saber (Gregório, Dicio, s/d, s/p)³⁴.

Ao longo dos séculos, o conceito de ciência oscila diante do equilíbrio de experiência e razão. O século XX foi muito fecundo em reflexão epistemológica de várias tendências. Gregório (Dicionário *online*), ao fazer uma apreciação das várias epistemologias contemporâneas, destaca que:

É legítimo afirmar que, de um modo geral, elas convergem em alguns pontos: a) reconhecimento mais amplo e aprofundado da iniciativa do sujeito na construção da ciência; b) discernimento mais cuidado da diferente natureza dos vários elementos de qualquer sistematização científica (metódicos, simbólicos, sistemáticos, ontológicos etc.); c) mais clara consciência da peculiaridade do conhecimento científico; d) maior exigência crítica e esforço mais lúcido para uma ciência inteiramente "científica" (Gregório, Dicio, s/d, s/p).

Ao abordar as concepções de epistemologia, Japiassu (1986) expõe, de forma breve, diversas considerações que o termo foi sendo construído pelas ciências e filosofia. Inicia apresentando alguns instrumentos conceituais como: “Saber”, “Ciência” e “Epistemologia”. Segundo Japiassu (1986):

O termo “Saber” é considerado como um conjunto de conhecimentos metodicamente organizados a serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino, podendo ser aplicado, também, na aprendizagem de ordem prática como, “saber fazer”. O termo “Ciência” deve ser considerado como o conjunto de aquisições intelectuais, de um lado a matemática, do outro, as disciplinas de investigação do dado natural e empírico. Entre saberes e ciências se intercalam várias disciplinas incertas: história, eruditas, jurídicas. Há os saberes “especulativos”, que não são ciências: 1) Racional; Filosofia e 2) Crente ou Religioso: Teologia. E há as ciências que não são saberes “especulativos”: 1) Matemáticas e 2) Empíricas e Positivas (Japiassu, 1986, p. 15).

Por Epistemologia, o autor define:

³⁴ Fonte: <https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/episteme-epistemologia>

[...] no sentido bem amplo do termo, podemos considerar o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais. Haveria, assim, três tipos de epistemologia: - *Epistemologia global* (geral), quando se trata do saber globalmente considerado, com a virtualidade e os problemas do conjunto de sua organização, quer sejam “especulativos”, quer “científicos”. – *Epistemologia particular*, quando se trata de levar em consideração um campo particular do saber, quer seja “especulativo”, quer “científico”. – *Epistemologia específica*, quando se trata de levar em conta uma disciplina intelectualmente constituída em unidade bem definida do saber, e de estudá-la de modo próximo, detalhado e técnico, mostrando sua organização, seu funcionamento e as possíveis relações que ela mantém com as demais disciplinas (Japiassu, 1986, p. 16-17, grifos nossos).

Ao propormos uma Epistemologia da Inclusão em Educação, alinhamo-nos com a definição de epistemologia específica, dada por Japiassu.

Inclusão em Educação insere-se na perspectiva da construção de um projeto de conhecimento em resistência. Um projeto político desafiador e um projeto acadêmico transdisciplinar, introduzindo uma mudança fundamental na forma de conceber e praticar a pesquisa educacional. Seus campos temáticos vão além dos principais campos de confluência que modelam a tarefa das Ciências da Educação. A Inclusão em Educação é uma resposta imaginativa aos novos desafios da Educação. Sua epistemologia expressa um caráter neomaterialista, produto de uma rede de fenômenos que mudam, permanentemente, alterando a ordem constitutiva do mundo.

O LEPEDI e o LAPEADE têm se destacado no cenário acadêmico como dois Laboratórios de Pesquisas, atuantes e potentes, na divulgação do conceito de Inclusão em Educação. Oportunizam ricas contribuições no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, tríade inseparável quando se pensa no Ensino Superior e no propósito da Academia.

Desde 2022 o LEPEDI firmou parceria com o *Centro de Estudios Latinoamericano de Educación Inclusiva (CELEI/CHILE)*, para Cooperação Técnica. Em março de 2023, sob a responsabilidade do CELEI, foi fundado o *Grupo de Investigación Latinoamericano de Educación Inclusiva (GILEI)*, com a participação de catorze instituições internacionais que pesquisam a Inclusão e o LEPEDI/UFRRJ é a única instituição brasileira com integrantes, composto pelo Coordenador do Laboratório, Professor Dr. Allan Damasceno, por esta pesquisadora e mais uma participante do Laboratório.

Em 2020, seguindo as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) para manter o distanciamento social durante a pandemia de COVID-19, esta investigadora, no âmbito do LEPEDI, elaborou um ‘*Programa de ações estratégicas de*

enfrentamento da pandemia Covid-19', visando minimizar os efeitos danosos desta situação, principalmente, no que diz respeito às pessoas com deficiências.

Propusemos a produção e difusão de informações relevantes ao enfrentamento das diversas dimensões da pandemia de COVID-19, em cada área de conhecimento e em perspectiva interdisciplinar. Dentre os principais objetivos do Programa, destacamos: proporcionar informações relevantes ao manejo do público-alvo da Educação Especial em contexto de isolamento social; orientar familiares/cuidadores/educadores do público-alvo da Educação Especial em práticas inclusivas a distância; divulgar medidas socioeducativas pertinentes ao desenvolvimento desta clientela numa perspectiva inter e transdisciplinar.

Buscando atender aos objetivos propostos neste Programa de Ações Estratégicas, o LEPEDI fez uso de mecanismos síncronos e assíncronos de compartilhamento de ações/ideias. Através de canais digitais de amplo alcance, foram realizadas atividades remotas como: cursos livres, palestras, *Web Conferências (lives)*, formações continuadas, divulgação de produções científicas, compartilhamento de ações inclusivas de diferentes espaços, materiais e recursos inclusivos adaptados, entre outros.

Propusemos duas ações veiculadas através de nosso Canal do YouTube³⁵, uma síncrona, denominada “Papo de Inclusão” (*lives* semanais/quinzenais), com participação de profissionais da área, com o objetivo de formação continuada e outra assíncrona, denominada “Diálogos Inclusivos”. Nesta ação, o foco era a divulgação de informações, com sugestões de manejo do público-alvo da Educação Especial, por responsáveis e cuidadores, durante o período de isolamento social, em que não podiam frequentar suas escolas de origem. Produzimos e editoramos, mais de trinta vídeos com esta finalidade e todos encontram-se disponíveis em nosso canal.

Temos participado, ao longo destes anos de vinculação ao LEPEDI, de inúmeros momentos de ações formativas, buscando difundir as ideias e concepções da Inclusão em Educação, na perspectiva dos Direitos Humanos e da Diversidade. Acreditamos no poder transformador da Educação e concordamos com Freire (2021) quando nos aponta que a educação não é neutra. Ela se constrói e desenvolve, sobre bases políticas:

A impossibilidade da neutralidade da educação que resulta dessa qualidade que a educação tem de ser política, não necessariamente partidária, obviamente [...] essa politicidade da educação vem à tona no momento mesmo em que pensamos em tentar definir o que entendemos por direitos humanos, no mesmo

³⁵ Fonte: <https://www.youtube.com/channel/UCKDK-Efje1ePd0U2-qxaw3g>

momento em que pensamos em educação e direitos humanos, direitos básicos como, por exemplo, o direito de comer, o direito de vestir, o direito de dormir, o direito de ter um travesseiro e à noite colocar a cabeça nele, pois este é um dos direitos centrais do chamado bicho gente, é o direito de repousar, pensar, se perguntar, caminhar; o direito da solidão, o direito da comunhão, o direito de estar com, o direito de estar contra; o direito de brigar, falar, ler, escrever; o direito de sonhar, o direito de amar. [...] o direito de decidir, o direito ao trabalho, de ser respeitado [...]. a politicidade da educação demanda veementemente, que o professor e a professora se assumam como políticos [...] e não como um puro técnico ou um sábio [...]. a politicidade da educação exige que o professor se saiba, em termos ou a nível objetivo, a nível da sua prática, se saiba a favor de alguém ou contra alguém, a favor de algum sonho e, portanto, contra um certo esquema de sociedade, um certo projeto de sociedade [...] que seja coerente com esta opção (Freire, 2021, p. 35).

Estamos atreladas, no LEPEDI, ao Núcleo II – Núcleo de Estudos sobre Demandas Específicas de Aprendizagem, Inclusão e Educação. Dialogamos com um aspecto componente da diversidade dos estudantes: os que possuem demandas específicas de aprendizagem. Convém destacar que estes estudantes também são denominados pela legislação como estudantes com necessidades educacionais especiais e/ou estudantes com necessidades educacionais específicas.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ainda em vigor como Política pública, está prevista que a Educação Especial é um campo de conhecimento, saberes e práticas, inserida no sistema educacional brasileiro, como uma *Modalidade de Ensino*, e não mais como um *Nível de Ensino*, ou um ‘lugar’ para encaminhamentos para os alunos obterem a escolarização formal, como anteriormente. Enquanto modalidade, precisa ser entendida em seu caráter de *transversalidade*, perpassando da Educação Infantil (primeira etapa da Educação Básica), indo até a Educação Superior. Ou seja, a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, é uma modalidade de ensino transversal, com técnicas e recursos especializados próprios, que atua de forma colaborativa com a Educação Básica e a Superior para garantir a inclusão e a acessibilidade educacional de pessoas com deficiências.

Assim, por entender que a nossa legislação educacional vigente abre margem para múltiplas interpretações, iremos, nos capítulos quatro e cinco desta Tese, apresentar os aspectos históricos, a estrutura e o funcionamento da Educação Especial no Sistema Educacional Brasileiro. Discutiremos as mudanças conceituais, terminológicas e epistemológicas, bem como os suportes educacionais oferecidos para o público-alvo da Educação Especial (PAEE).

A Educação Especial, enquanto campo de conhecimento, precisa ser analisada, para melhor ser inserida na perspectiva da Inclusão em Educação defendida por nós. Na concepção do LEPEDI, o público a ser contemplado pela Inclusão seria assim definido:

[...] constituem o coletivo “estudantes com demandas específicas de aprendizagem” os estudantes público-alvo da educação especial (estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento/transtornos do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação), estudantes com distúrbios na aprendizagem (dislexia, dislalia, disgrafia, discalculia, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, etc.) e estudantes com outros quadros que demandem no processo de escolarização adequações diversas/multidimensionais pedagógicas (LEPEDI, s/d, s/p).

Devido à abrangência das demandas e as limitações das análises que este estudo doutoral impõe, focaremos no PAEE, inserido na escola regular, para aprofundar o debate sobre inclusão e o que a escola precisa modificar, para contemplar a todos e todas, sem exceção.

2.2. Questões Teóricas-Metodológicas

Para a construção desse estudo investigativo, foram adotados vários procedimentos metodológicos, necessários para se obter respostas aos questionamentos e aos objetivos propostos inicialmente pela pesquisadora.

Para Chizzotti (1995, p.11), “a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem”. Contudo, a pesquisa só existe com o apoio de procedimentos adequados, que permitam a aproximação ao objeto de estudo.

A pesquisa configurou-se como um estudo teórico. A concepção metodológica deste estudo foi de abordagem qualitativa; quanto aos objetivos delineou-se como pesquisa exploratória. O percurso metodológico foi feito através de revisão e análise documental e bibliográfica. Como técnica, utilizamos a pesquisa bibliográfica exploratória, recorrendo às fontes secundárias - material teórico/acadêmico produzido e analisado, sobre o tema da pesquisa, para categorizar os dados coletados, realizando a análise dos mesmos. Na coleta de dados do Sul Global, delimitamos o lócus da pesquisa para a região da América Latina e do Caribe, reduzindo a escala de observação no material documental para dezenove países. Direcionamos as buscas para a microanálise do objeto de estudo, que se concentrou nas políticas públicas de Inclusão, realizando análises comparativas com o Brasil

Uma pesquisa de abordagem qualitativa utiliza formas mais subjetivas para perceber e analisar os resultados do estudo. Buscar-se-á, segundo Minayo (2000, p.21) respostas a questões particulares que não podem ser quantificadas, como o universo de significados, de motivos, de aspirações, de crenças, de valores e de atitudes procedimentais.

Para Martinelli (1999, p.115) a pesquisa qualitativa se insere no marco de referência da dialética, direcionando-se fundamentalmente, pelos objetivos buscados. O desenho da pesquisa qualitativa deve nos dar uma visibilidade muito clara do objeto, objetivo e metodologia, de onde partimos e de onde queremos chegar. Demo (2001) destaca três passos da análise qualitativa: “contextualização sócio histórica, análise formal e interpretação” (Demo, 2001, p. 61).

Com base em seus objetivos, esta pesquisa inseriu-se na categoria de pesquisa exploratória. De acordo com Gil (2002):

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem levantamento bibliográfico [...] (Gil, 2002, p. 41).

Enquanto procedimentos técnicos fizemos uso da pesquisa bibliográfica. Para Gil (2002, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (*Op.cit.*, p. 45). Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e se registrou a respeito do tema de pesquisa. Tais vantagens revelam o compromisso da qualidade da pesquisa. Assim, além de permitir o levantamento das pesquisas referentes ao tema estudado, a pesquisa bibliográfica permite ainda o aprofundamento teórico que norteia a pesquisa. Foram utilizados autores que se fundamentam no referencial crítico-dialético e apresentam reflexões sobre a temática abordada.

O percurso metodológico foi feito através de revisão e análise documental e bibliográfica. O objetivo da análise documental é de conhecer a conjuntura

socioeconômica, cultural e política na qual foram produzidos os documentos, que se constituem como fontes primárias (leis, decretos, regulamentos, resoluções, diretrizes, entre outros documentos oficiais) e realizar um procedimento analítico-descritivo. Como técnica, utilizamos a pesquisa bibliográfica exploratória, recorrendo às fontes secundárias (material teórico/acadêmico produzido e analisado, sobre o tema da pesquisa), para categorizar os dados coletados, realizando a análise de conteúdo.

No capítulo 3, referente a coleta de dados do Sul Global, delimitamos o lócus da pesquisa para a região da América Latina e do Caribe, reduzindo a escala de observação no material documental para dezenove países. Direcionamos as buscas para a microanálise do objeto de estudo, que se concentrou nas políticas públicas de Inclusão. O percurso metodológico está detalhado no início do referido capítulo.

2.3. A Teoria Crítica como lente investigativa

A grande contribuição da filosofia para o nosso tempo continua a ser o diálogo. Entendido como uma teoria-prática à qual as pessoas mais diversas podem ter acesso, o diálogo é uma experiência do pensamento radicalmente democrática.

É preciso pensar a filosofia no campo político, como uma fenomenologia política. A política não pode ser o território apenas da adesão partidária ou institucional, pois deve abranger tudo aquilo que concerne à vida de todos e todas, seres que, para os atos do convívio, devem partir da questão “como me torno quem sou”, o que diz da formação de cada um, em seus pertencimentos de classe, raça, gênero, sexualidade, etc.

O pensamento filosófico proveniente da Teoria Crítica contribui para pensarmos e repensarmos a sociedade contemporânea, em sua rede de avanços e retrocessos, principalmente, no âmbito educacional.

Por muito tempo ouviu-se falar do artigo publicado na *Zeitschrift für Sozialforschung*³⁶, em 1937, por Max Horkheimer (1895 – 1973), sob o título de "Teoria Tradicional e Teoria Crítica" como sendo a pedra fundamental desta tradição da teoria social alemã que veio a ser conhecida como Escola de Frankfurt ou Teoria Crítica.

³⁶ *Zeitschrift für Sozialforschung* é uma revista de investigação sociológica, publicada pelo Instituto para Pesquisa Social de Frankfurt entre 1932 e 1938, sob a direção de Max Horkheimer.

A Teoria Crítica da Sociedade, como nos esclareceu Horkheimer, no artigo supracitado, está fundamentada em dois princípios da teoria social: o comportamento crítico e a orientação para a emancipação.

Assim descreve Horkheimer (1937):

Em meu ensaio "Teoria Tradicional e Teoria Crítica" apontei a diferença entre dois métodos gnosiológicos. Um foi fundamentado no *Discours de la Méthode* [Discurso sobre o Método], cujo jubileu de publicação se comemorou neste ano, e o outro, na crítica da economia política. A teoria em sentido tradicional, cartesiano, como a que se encontra em vigor em todas as ciências especializadas, organiza a experiência à base da formulação de questões que surgem em conexão com a reprodução da vida dentro da sociedade atual. Os sistemas das disciplinas contêm os conhecimentos de tal forma que, sob circunstâncias dadas, são aplicáveis ao maior número possível de ocasiões. A gênese social dos problemas, as situações reais nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos em sua aplicação, são por ela mesma consideradas exteriores. – A teoria crítica da sociedade, ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não são para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ele. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder (Filosofia e Teoria Crítica, *apud* Grünnewald, 1980, p. 119).

A expressão Teoria Crítica foi formulada a cerca de um século por Horkheimer. Ela nasce de uma necessidade teórica que está ligada a uma urgência prática: seu objetivo é mostrar que teoria e prática se inspiram mutuamente.

A diferença fundamental da Teoria Crítica em relação às teorias tradicionais, que buscam explicar o mundo e a sociedade, é que ela visa *mudar as condições reais da vida*.

Horkheimer e Adorno (1985), acerca da Teoria Crítica, destacam que:

[...] se uma parte do conhecimento consiste no cultivo e no exame atentos da tradição científica (especialmente onde ela se vê entregue ao esquecimento como um lastro inútil pelos expurgadores positivistas), em compensação, no colapso atual da civilização burguesa, o que se torna problemático é não apenas a atividade, mas o sentido da ciência. O que os fascistas ferrenhos elogiam hipocritamente e os dóceis especialistas da humanidade ingenuamente levam a cabo: a infatigável autodestruição do esclarecimento, força o pensamento a recuar o último vestígio de inocência em face dos costumes e das tendências do espírito da época (Horkheimer e Adorno, 1985, p. 11-12).

Tal método de análise social é atual e promissor para diversas áreas de pesquisa e atuação. Muitos campos podem se beneficiar das lentes da Teoria Crítica, enquanto, por meio dela, se busca melhorar as condições de vida das pessoas.

Segundo os pensadores da Escola de Frankfurt, uma Teoria Crítica é adequada apenas se atender a três critérios: deve ser explicativa, prática e normativa, tudo ao mesmo tempo. Ou seja, deve explicar o que está errado com a realidade social atual, identificar os atores para mudá-la, fornecer normas claras para críticas e objetivos práticos alcançáveis para a transformação social (Horkheimer e Adorno, 1985; Adorno, 2021; Zuin, 2015).

Os pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria Crítica propõem a Dialética como método para entender a sociedade.

Um dos mais conhecidos e difundidos pesquisadores e teóricos da Teoria Crítica foi Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno³⁷ (1903-1969). Adorno foi um filósofo, sociólogo, musicólogo e crítico musical alemão, desenvolvendo interesses de pesquisas em muitas outras áreas.

Foi um dos fundadores da famosa "Escola de Frankfurt", junto a nomes como Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas e Wilhelm Reich. Recebeu muitas influências de pensadores como Hegel, Marx e Freud, bem como de Lukács e Walter Benjamin, de quem foi contemporâneo.

Fundada em 1924, a Escola de Frankfurt é o nome dado ao grupo de pensadores do Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt (*Institut für Sozialforschung*). O Instituto era associado à Universidade de Frankfurt, na Alemanha.

Graças ao seu conhecimento de diversas disciplinas, Theodor Adorno abordou os estudos culturais de maneira mais interdisciplinar do que o fizeram seus colegas. Foi ele quem introduziu o termo '*Teoria Crítica da Sociedade*', em 1937.

Horkheimer e Adorno foram forjadores de um novo modo de pensar o mundo, com sua ideologia e suas contradições. Motivo pelo qual o estudo em torno do pensamento desses teóricos é de grande relevância para se pensar a sociedade atual, tanto pela importância dos autores para o pensamento político e social contemporâneo, quanto para a compreensão do contexto sócio/político em um mundo globalizado.

Um dos principais objetivos da Teoria Crítica é dirigido ao projeto *emancipatório* em Adorno e Horkheimer, reconhecendo as condições de possibilidade de sua efetivação. Dessa forma, o interesse se dirige à busca dos pressupostos da emancipação: a crítica social, a oposição à razão instrumentalizada e à sociedade administrada. Esses elementos

³⁷ Fonte: https://www.ebiografia.com/theodor_adorno/

são resultantes de um desvio na trajetória originariamente emancipatória, proposta pelo esclarecimento como caminho que conduz tanto à autonomia quanto à autodeterminação do homem (Horkheimer e Adorno, 1985).

A Teoria Crítica e sua relação com um projeto emancipatório são de uma importância fundamental para a compreensão das condições de vida em nosso tempo. Hoje, como ontem, independentemente das conquistas tecnológicas e da melhoria das condições de vida para grande parcela da comunidade humana (notadamente nos países da Europa, em parte da América do Norte e dos países asiáticos e, também, em países emergentes em todos os continentes), a vida continua sendo ameaçada em suas variadas vertentes: econômica, política, ecológica, etc.

Diante de tal evidência, o projeto da emancipação do sujeito, há tanto pensado, está continuamente ameaçado, tendo sido apenas iniciado, sem uma previsão real de efetivar-se. Torna-se por isso urgente a necessidade de que a humanidade não prescinda desse sonho de emancipação, acalentado e arquitetado na consciência de tantos homens e mulheres. Em tais condições, a crítica social vinculada a um projeto emancipatório é significativa.

A proposta de uma educação emancipatória, na perspectiva adorniana, se radicaliza no enfrentamento dos impasses do nosso tempo, ou do mundo administrado, fechado à mudança, cujos fins já estão previamente configurados, enquanto projeto político que se sobrepõe aos valores da humanidade.

Ao se pensar em educação, pelas lentes da Teoria Crítica, Adorno (2021) destaca uma primeira exigência:

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação (Adorno, 2021, p. 129).

Visando a uma educação emancipatória como desfecho da discussão em torno de uma relação entre a teoria crítica e o projeto de emancipação, são desenvolvidos diversos aspectos críticos que compõem o conjunto da reflexão desta teoria. Assim, a partir das categorias de progresso, teologia, formação cultural e educação crítica, por exemplo,

buscam-se os elementos que sustentam o projeto de emancipação no todo da Teoria Crítica, sintetizados numa educação emancipatória.

A respeito da educação para uma consciência verdadeira e para a emancipação, Adorno (em seu debate com Becker) (2021) acrescenta:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia [de H. Becker], se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar; mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (Adorno, 2021, p. 154).

Desta forma, salienta que o capitalismo joga ‘uma pá de cal’ na possibilidade de uma formação humana autêntica. O que normalmente se observa é a imposição do homem a um mundo que não se humaniza.

Sobre isso, Adorno (2021) esclarece:

Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado (Adorno, 2021, p. 28).

A ideia de conhecimento e de ciência, no positivismo³⁸ é despida de suas possibilidades críticas. O conhecimento foi reduzido à dominação exclusiva da ciência. Historicamente, a própria ciência foi submetida a uma metodologia que limita a atividade científica à descrição, à classificação e à generalização de fenômenos. Opondo-se a isso, a Teoria Crítica deve explicitar os interesses que representa e pensá-los criticamente,

³⁸ O positivismo é uma corrente teórica inspirada no ideal de progresso contínuo da humanidade. O pensamento positivista postula a existência de uma marcha contínua e progressiva e que a humanidade tende a progredir constantemente. O progresso, que é uma constatação histórica, deve ser sempre reforçado, de acordo com o que Auguste Comte, criador do positivismo, chamou de Ciências Positivas. As Ciências Positivas teriam a sua mais forte expressão na Sociologia, ciência da qual Comte é considerado o fundador. O positivismo também incorporou, na teoria de Comte, elementos políticos e ganhou, nos trabalhos de John Stuart Mill, um escopo mais ético e moral. Isso acabou reforçando o molde de uma teoria política positivista, fundada na ordem e no conhecimento para se alcançar o progresso.

Fonte: <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/positivismo.htm>

sabendo que não existem garantias de verdade únicas. Por isso a autocrítica lhe é imprescindível.

Conforme aponta Adorno, a Teoria Crítica da Sociedade é um símbolo de solidez e de força. Para pensar a educação sob esta base é fundamental compreender como ela se refere à necessidade de desenvolver-se numa teoria/prática de transformação social. E assim, que esta transformação e emancipação não sejam fechadas em relação aos seus próprios princípios e às conquistas que ela almeja.

O Brasil registra um processo histórico de violações de direitos, como a utilização, por mais de três séculos do trabalho escravo, o extermínio da população indígena, a apropriação desigual da terra, perpetuação dessas formas de exploração através de práticas sociais e discursos de permanências dos ciclos de preconceito, violência e exploração.

No que tange à PCD, sabemos que viveu (e ainda vive) a perversidade de uma sociedade excludente, violenta e opressora. A trajetória dos direitos da PCD não deve ser pensada desarticulada do processo de construção legal dos instrumentos de defesa dos direitos humanos e a crítica, pelas lentes da Teoria Crítica da Sociedade, é urgente e necessária.

A questão da deficiência engloba todas as questões de Direitos Humanos, tendo, portanto, como princípio, que todo ser humano tem o direito de acessar as condições necessárias para seu pleno desenvolvimento. Toda e qualquer forma de preconceito/discriminação fere os princípios constitucionais de DH e caracteriza-se como crime. É dever do Estado assegurar os direitos através de políticas públicas, programas e serviços. Em situações de violação, as instâncias de defesa devem ser acionadas, como o Ministério Público, Defensoria Pública e Delegacias.

Embora no Brasil identifiquemos um significativo avanço nas garantias legais voltadas à PCD, frente a um Estado cada vez mais mínimo no atendimento das demandas sociais, o enfrentamento e as estratégias de acesso aos direitos, muitas vezes, só são conquistados judicialmente.

As questões sociais rebatem diretamente nas condições de vida da pessoa com deficiência. A polaridade *inclusão* e *exclusão social* pressupõe a reflexão sobre os processos de desigualdades sociais. Pensar na inclusão social é pensar no acesso aos processos de socialização, no acesso a bens e serviços, no acesso aos recursos econômicos, políticos, culturais, âmbitos que apenas muito recentemente as pessoas com deficiência começaram a fazer parte.

É inegável que avançamos em termos da proteção social e das legislações que garantem os direitos das PCD, mas, na prática, a efetivação destes direitos tem sido negligenciada pelo próprio Estado, que trabalha na perspectiva dos mínimos sociais.

Neste contexto, no Estado neoliberal, os direitos não são universais; presenciamos fragilidades nas principais políticas públicas, na efetivação dos direitos básicos de seus cidadãos, criando mecanismos de regulação, que dificultam o acesso, bem como elegendo, por exemplo, um público prioritário para se beneficiar desses direitos; as estruturas sociais e educativas mantêm, quase que intactas, suas estruturas coloniais, de opressão e dominação.

Propor uma educação que materialize reflexões contundentes sobre as condições materiais e de classe e que se reproduzem em desigualdades deveria ser, na perspectiva adorniana, o sentido da educação: a esfera capaz de produzir uma consciência verdadeira, que pense as contradições do mundo.

Autores da Teoria Crítica da Sociedade, Adorno e Horkheimer, não viveram a época do fortalecimento da “educação inclusiva” (em geral, datado do início da década de 1990); entretanto, esse dado, não torna seus escritos extemporâneos.

Adorno (2021), ao abordar o tema da educação em ‘Educação após Auschwitz’, ilustrou o fracasso da educação existente até então e defendeu uma educação que pudesse fortalecer nos indivíduos a resistência a novas ‘catástrofes’ sociais. Uma das medidas propostas foi a criação de um clima cultural geral contra a violência, contra o preconceito; outra dessas medidas deveria se dirigir a uma educação que não reprimisse o medo, pois essa repressão pode torná-lo fonte de violência, como a psicanálise demonstra, e, segundo o autor, a filosofia conhece há muito tempo:

[...] a educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido. Quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido (Adorno, 2021, p. 139).

Para a Escola de Frankfurt e os criadores da Teoria Crítica da Sociedade o ato de refletir criticamente representa um elemento fundamental na luta pela emancipação. Na obra ‘Educação e Emancipação’ Adorno (2021) enfatiza o tema da educação, embora não tenha escrito sobre este assunto, especificamente.

A ideia é pensar não a escola, mas a educação mais ampla, à luz da Teoria Crítica da Sociedade. Adorno não formulou propostas pedagógicas de educação, mas propôs uma educação viva, que vise o educador. É uma tentativa de exercitar um tipo de pensamento reflexivo no âmbito educacional, na esperança de ampliar a compreensão da educação contemporânea e apreender o pensar criticamente (*Op. cit.*, 2021).

Andrade e Damasceno (2017), ao tratarem da temática da escola inclusiva, reafirmam a importância de compreender a práxis, sem, entretanto, dissociá-la do conhecimento teórico, visando à ressignificação de pensamentos:

Percebemos que o movimento da escola inclusiva não se pauta somente em atender os estudantes/pessoas com deficiências, visto que age na perspectiva de atender a toda demanda diversificada presente no espaço escolar, considerando cada subjetividade humana, ou seja, seguindo na contramão da sociedade capitalista e segregadora em que vivemos (Andrade e Damasceno, 2017, p. 203).

Com relação a questão de direitos, na perspectiva da diversidade, os mesmos autores apontam que:

[...] inspirados pela Teoria Crítica da Sociedade, dissertamos algo que parece ser extraordinariamente simples, porém indispensável a ser debatido: a escola é reflexo da sociedade existente. Podemos exemplificar esta obviedade da seguinte forma: se temos uma sociedade permeada de preconceitos, onde a partir de uma lógica segregadora exclui os que não se adaptam ao seu sistema manipulador, por conseguinte também podemos ter uma escola que exclui e segregá, ou seja, que promove a barbárie no contexto educacional. Tanto na escola como na sociedade, faz-se necessário pensar em direitos que vão ao encontro da diversidade, ou seja, que não exclua nenhum grupo, como as pessoas com deficiência, os mais pobres, negros, indígenas, dentre outros. Para a educação realizar seu papel como instância crítica da sociedade, a mesma precisa ter ciência do contexto no qual estamos submetidos: uma sociedade concorrencial e competitiva, que por vezes desconsidera questões sociais e humanas (Andrade e Damasceno, 2017, p. 206-207).

Para Damasceno (2011), a inclusão, na perspectiva da Teoria Crítica é um processo de mobilização e luta, em busca de uma sociedade acolhedora, humana e solidária. De acordo com o autor:

O movimento inclusivo na contemporaneidade tem como objetivo a democratização tanto do ensino quanto da sociedade. Respeitar, reconhecer, e, sobretudo, oferecer condições necessárias aos estudantes/indivíduos dentro de suas especificidades é superar a pseudo-inclusão que invisibiliza/nega a diferença (Damasceno, 2011, p. 44).

A questão de um projeto político de Educação Especial e Inclusiva não estava colocada no tempo de Adorno (2021). Contudo, ao reivindicar uma educação para a

emancipação, afirmava que o único princípio educacional capaz de evitar a repetição do preconceito, da frieza, da violência, que excluem a diferença humana (levados às últimas consequências em Auschwitz), é o da autonomia.

Trata-se da capacidade do pensamento em reconhecer suas cicatrizes e superar o medo que fundamenta os estereótipos fixados na cultura e, por esse caminho, de refletir sobre as condições de repressão e coerção estabelecidas socialmente que obstaculizam as possibilidades de realização do indivíduo, de sua diferenciação.

Segundo Crochík (2008), a escola atual tem a oportunidade e a necessidade de se reinventar, voltando-se para uma formação da convivência democrática, algo que exige não apenas uma consciência sobre a importância do respeito humano para a realização da diferenciação dos indivíduos, mas um intenso investimento na crítica às impossibilidades sociais para tal consciência dentro e fora da escola. Somente uma educação crítica é capaz de reconhecer os obstáculos à inclusão e não renunciar a uma formação política que reivindique mudanças na realidade social e crie práticas com força o suficiente para se opor à competição, à violência contra a própria diferenciação e a do outro.

Quando analisamos a Teoria Crítica pela concepção de uma Inclusão em Educação, escopo deste trabalho, precisamos atentar para as ações, políticas e práticas rizomatizadas, no sentido destas concepções teóricas fornecerem instrumentos efetivos para as mudanças e buscando referenciais que dialoguem com essa ideia de ser humano, heurístico, plural, diverso, singular.

Considerando a Inclusão em Educação, compactuamos com Ainscow (2009) quando afirma que:

O maior desafio do sistema escolar em todo o mundo é o da inclusão educacional. Em países economicamente mais pobres trata-se principalmente de milhões de crianças que nunca viram o interior de uma sala de aula. Já em países mais ricos, muitos jovens deixam a escola sem qualificações úteis, enquanto outros são colocados em várias formas de condições especiais, longe das experiências educacionais comuns, e alguns simplesmente desistem, pois as aulas lhes parecem irrelevantes para suas vidas. Diante desses desafios, há evidências de crescente interesse na ideia da inclusão educacional. No entanto, esta área permanece confusa quanto às ações que precisam ser realizadas para que a política e a prática avancem. Em alguns países, a educação inclusiva é vista como uma forma de servir crianças com deficiência no ambiente da educação geral. Internacionalmente, contudo, é vista de forma cada vez mais ampla, como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os estudantes [...]. A educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade [...]. Dessa forma, a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa (Ainscow, 2009, p. 11-12).

Mantoan (2003), ao abordar a Educação Inclusiva, afirma que o princípio central que ampara as políticas educacionais é o de oferecer e garantir as condições adequadas ao acesso, à permanência e à qualidade para todos os alunos, com e sem deficiências, de modo a possibilitar o melhor desenvolvimento das potencialidades de aprendizagem e de interação social de cada aluno, de acordo com suas necessidades especiais específicas. Trata-se de um investimento para atender os direitos fundamentais de todos, contribuindo com uma educação capaz de criar e desenvolver condições para a desmistificação da homogeneidade social.

Compreender a Inclusão em Educação como um conjunto de processos é reconhecer que as próprias relações humanas são complexas e que a vida é permeada por movimentos e tensões variadas, que sempre contemplarão situações inclusivas e excludentes.

Inclusão em Educação, portanto, pode ser vista, dessa forma, como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores.

Ao longo de todo este trabalho, elucidaremos questões imbricadas no fracasso da educação, ainda presente, em um sistema educacional que segregava e excluía. Voltaremos nosso olhar para o mundo, estranhando as formas como as coisas estão colocadas neste. Nosso interesse é descobrir e desvelar, pelas lentes da Teoria Crítica da Sociedade, o que está posto e que não deve ser naturalizado.

Esta pesquisa se estabelece a partir da compreensão de que na contemporaneidade, vivenciamos fenômenos de fragmentação, a partir do pensamento eurocêntrico Colonial. Esse está intrinsecamente ligado ao machismo, ao patriarcado, ao capitalismo expropriatório, ao distanciamento dos seres humanos da natureza.

O mesmo tipo de pensamento que defende a hierarquização das pessoas, como se determinados fenótipos biológicos ou culturas fossem superiores a outros, como se existissem lugares para que certos tipos de pessoas ocupem e outras não. Esse tipo de pensamento influencia nossas subjetividades e nossas relações com os outros, com os diferentes, com os múltiplos saberes e cosmologias e, dessa maneira, silencia, ao longo do tempo, diferentes vozes.

Não importa saber o que é, mas importa saber como as coisas se movimentam, como funcionam e se tornam o que são. Como isso acontece através do espaço/tempo, o que não deixa de ser um movimento político. Por que é político? Porque é a base

existencial de um sistema epistemológico, histórico, cultural. A diversidade do mundo não pode ser entendida e respeitada se a nossa compreensão está ligada a uma concepção de mundo que assume o monopólio do rigor científico, sem que se abra ao diferente.

No intuito de situar o Brasil, no contexto Latinoamericano, no que tange às políticas inclusivas, procederemos, na sequência, a caracterizar os pensamentos críticos, epistemológicos e políticos dos países que fazem parte do Sul Global, anteriormente denominados de países “Emergentes” ou de “Terceiro Mundo”.

Fotografia 3 - México - Chiapas, escola em zona sob domínio zapatista, 1998



“Como se voassem no tempo em direção ao futuro”

Fonte: Buarque, 2009, pp. 176-177

*Todos os jardins deviam ser fechados,
com altos muros de um cinza muito pálido,
onde uma fonte pudesse cantar sozinha
entre o vermelho dos cravos.
O que mata um jardim não é mesmo
alguma ausência nem o abandono...
“O que mata um jardim é esse olhar vazio
de quem por ele passa indiferente”.*

Mário Quintana (1989)

3. EXPERIÊNCIAS DO SUL GLOBAL SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo propõe-se a analisar algumas políticas públicas de educação dos países que fazem parte do Sul Global, especificamente os da América Latina e do Caribe (ALC), sob os eixos da Equidade e Educação Inclusiva e compreender as possíveis imbricações e interrelações com as políticas brasileiras. Desta forma, caracterizaremos o Sul Global, traçaremos um panorama da Educação Primária na ALC, bem como, relacionaremos alguns aspectos de como a região concebe a Educação Inclusiva.

A motivação para esta escolha temática e para demarcação do *lócus* da pesquisa, deveu-se ao fato de fazermos parte do *Grupo de Investigación Latinoamericano de Educación Inclusiva (GILEI)*, organizado e coordenado pelo *Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)*³⁹, localizado no Chile, através de parceria firmada entre o CELEI e o LEPEDI/UFRRJ. O grupo conta com a participação de diversos pesquisadores da ALC.

Em 2022, realizamos uma *Estancia de Investigación Doctoral*, junto ao *Programa de Investigadores en Residencia (PIR)*, sob a supervisão e tutoria do Professor Dr. Aldo Ocampo González, fundador e diretor do CELEI. Estas participações, firmaram nossa motivação para pesquisar como o Sul Global vem pensando, epistêmica e politicamente, a deficiência e a inclusão, traçando um panorama e comparando com políticas públicas brasileiras.

No estágio doutoral no CELEI, pudemos ter acesso à diversas fontes de pesquisa, como textos (artigos e livros), *sites*, documentos oficiais (leis, decretos, resoluções...), os quais permitiram que tivéssemos referência e norteamento para nossas buscas e análises. O procedimento metodológico empregado nesta pesquisa referente ao Sul Global, foi o analítico descritivo; como técnica, recorremos à pesquisa bibliográfica exploratória e documental e, como instrumentos de coleta de dados, utilizamos a análise de documentos.

³⁹ Fonte: <https://celei.cl/>

Delimitamos o lócus da pesquisa para a região da ALC, envolvendo dezenove países, por incluírem questões econômicas, políticas, sociais e culturais que apresentam muitas semelhanças com o Brasil. Ao longo dos meses de janeiro e fevereiro de 2023, procedemos à pesquisa exploratória dos dados, e na busca tivemos acesso a mil seiscentos e noventa documentos oficiais. Refinamos a pesquisa para o eixo Inclusão e Equidade Educacional, encontrando setecentos e treze registros. Para objeto comparativo, nesta aproximação, demos destaque às Leis Gerais de Educação, dos dezenove países integrantes do *lócus* de pesquisa.

Ao analisarmos os dados, pela lente da Teoria Crítica da Sociedade (Horkheimer e Adorno, 1985), direcionamos nossas buscas para a *microanálise* do objeto de estudo (no caso, as políticas públicas de Educação Inclusiva), numa prática de redução de escala de observação no material documental. Tal prática, insere-se, também, na perspectiva do *Paradigma Indiciário*, proposto por Ginzburg (1989), que nos serviu de inspiração. A microanálise seleciona um ponto específico da realidade, a partir do qual são exemplificados conceitos gerais, destacando particularidades e acentuando detalhes contingentes. Ginzburg destaca que o *Paradigma* reúne um conjunto de princípios e procedimentos centrados no detalhe, nos dados marginais, enquanto pistas, indícios, sinais, vestígios ou sintomas.

[...] mas o mesmo paradigma indiciário usado para elaborar formas de controle social sempre mais sutis e minuciosas pode se converter num instrumento para dissolver as névoas da ideologia que, cada vez mais, obscurecem uma estrutura social como a do capitalismo maduro. Se as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a ideia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la (Ginzburg, 1989, p. 177).

Uma das principais fontes para coleta de dados que dão embasamento a este capítulo, foram consultadas no *sítio* do Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina (SITEAL)⁴⁰ que é um observatório regional *on-line* do Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IIPE), pertencente à UNESCO – Escritório para América Latina. Os principais objetivos do SITEAL são sistematizar e disseminar documentos normativos e de políticas, além de disponibilizar uma base de

⁴⁰ Fonte: https://siteal.iiep.unesco.org/pt/acerca_de/

pesquisas e estatísticas para analisar e monitorar a situação educacional na ALC e oferecer subsídios para o planejamento e gestão das políticas públicas internas.

Existe grande carência de dados estatísticos sobre as PCD na região, que dificulta conhecer a verdadeira magnitude da situação e saber em que medida estão atendendo suas necessidades e garantindo seus direitos. Apesar desta constatação, é possível afirmar de que é consenso entre os países, que esta ‘*maior minoria*’ é a mais excluída dos serviços e programas voltados à Educação Básica.

Ao término do capítulo, traçaremos algumas considerações e desafios a serem perseguidos, em busca de uma Educação Inclusiva mais ampla, efetiva, democrática e garantidora dos direitos de todos e todas.

3.1. Caracterizando o Sul Global

Há setenta e cinco anos as nações do mundo afirmaram, através da DUDH, que todas as pessoas têm direito à educação. Em 1990, ao participarem da Conferência Mundial sobre Educação para Todos⁴¹, em Jomtien, reafirmaram este compromisso e proclamaram em dez artigos: 1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; 2. Expandir o enfoque; 3. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade; 4. Concentrar a atenção na aprendizagem; 5. Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; 6. Proporcionar um ambiente adequado à aprendizagem; 7. Fortalecer as alianças; 8. Desenvolver uma política contextualizada de apoio; 9. Mobilizar os recursos e 10. Fortalecer a solidariedade internacional (Declaração de Jomtien, s/p.).⁴²

Consideramos importante analisar o contexto histórico, social, econômico e político da região da América Latina e do Caribe (ALC), uma vez que, através da perspectiva de estudar o passado histórico, que influencia o presente e o futuro, encontraremos contribuições para traçar ações efetivas para uma educação de qualidade, equitativa e ao longo da vida, para todos, sem exceção. Apesar das diversidades dos países, percebemos muitos problemas educacionais em comum. Um destes problemas, diz respeito às adequações das estruturas políticas à democracia e às decisões multilaterais dos Organismos Internacionais.

⁴¹ Fonte: <http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br.pi/files/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>

⁴² Fonte: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por

Arriscar uma sintetização de visão global do continente sul-americano é uma tarefa complexa, pois, constitui-se numa análise parcial e incompleta. A lente que empregaremos, neste propósito, será pela história colonial em comum (guardadas as devidas diferenças entre a colonização portuguesa e a espanhola) e a influência, mais recente, da ideologia neoliberal, fragilizando os países da região, com o agravamento das questões sociais.

Uma análise mais aprofundada, foge ao escopo deste trabalho, porém, insere-se na perspectiva de sugerir novas pautas para estudos e pesquisas futuras, necessárias ao combate às desigualdades e discriminações, ainda persistentes no século XXI.

Em suas considerações, Blanco Guijarro e Duk Homad (2011), apontam que:

A América Latina e o Caribe caracterizam-se por ser a região mais desigual do mundo e por ter sociedades altamente segmentadas, o que afeta a educação da população, sua integração e coesão social. Ampliar as oportunidades de acesso à educação de qualidade para todos e desenvolver escolas mais inclusivas que educam na e para a diversidade se destacam como duas estratégias poderosas para avançar em direção a sociedades mais justas e democráticas na América Latina (Blanco Guijarro e Duk Homad, 2011. p. 37 - livre tradução).

O *Sul Global* é uma divisão socioeconômica e política atual, para se referir e separar os países (através de uma linha imaginária), em “desenvolvidos”, geralmente os do *Norte Global*, daqueles “em desenvolvimento”, ou “subdesenvolvidos” (antes, denominados de “Emergentes” ou do “Terceiro Mundo”), caracterizando-os como Sul Global:

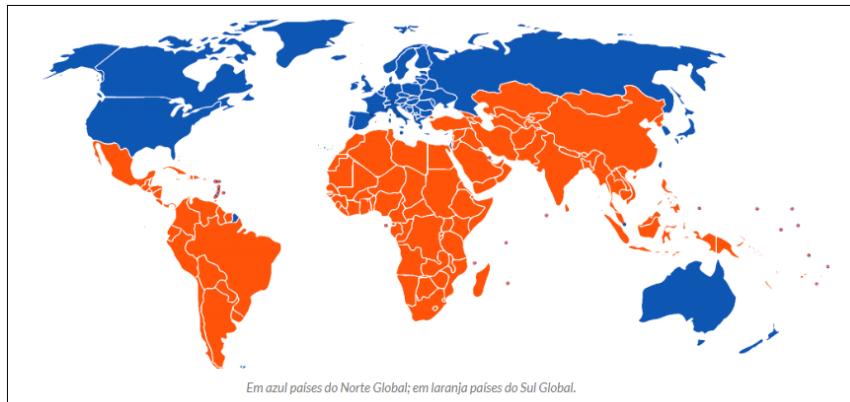
Os países do sul global são os países em desenvolvimento da África, América Latina e Caribe, Ásia e Oceania; sejam economias grandes como China e Brasil, ou economias pequenas, como Guiné-Bissau e Andorra. Mesmo países como a China, que apresentam o PIB muito elevado, ainda se classificam como Sul pelo fato dos índices de desigualdade social, analfabetismo, mortalidade infantil, entre outros, serem bastante elevados (Wolff, L. 2020. s/p. publicação online)⁴³.

A Figura 6 exemplifica essa divisão:

Figura 6: Divisão política de países do Norte Global e do Sul Global

⁴³ Fonte: <https://wp.ufpel.edu.br/pelotasmun/2020/09/13/o-que-e-cooperacao-sul-sul-e-por-que-ela-e-importante/#:~:text=Os%20pa%C3%ADses%20do%20sul%20global%20s%C3%A3o%20os%20pa%C3%ADses%20em%20desenvolvimento,como%20Guin%C3%A9Bissau%20e%20Andorra>

Descrição textual da figura: mapa mundi destacando, em azul, os países que compõem o Norte do Globo e, em vermelho, os que se inserem no Sul Global. **Fim da descrição.**



Fonte: <https://wp.ufpel.edu.br/pelotasmun/2020/09/13/o-que-e-cooperacao-sul-sul-e-por-que-ela-e-importante/#:~:text=Os%20pa%C3%ADses%20do%20sul%20global%20s%C3%A3o%20os%20pa%C3%ADses%20em%20desenvolvimento,como%20Guin%C3%A9%2DBissau%20e%20Andorra>

Como visto na Figura 6 são inúmeras as nações (em vermelho) que fazem parte do Sul Global. Devido à amplitude, estreitamos o *lócus* da nossa pesquisa para a região da ALC. Portanto, para fins de análises, delimitamos nossas investigações à dezenove países, a saber: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

A lente motivacional da seleção de países foi devido ao fato de se alinharem em um modelo de regionalização que inclui questões de ordens econômicas, políticas, sociais e culturais que apresentam similitudes, entre si. Outra motivação deve-se ao fato de termos encontrado, nas pesquisas, dados e informações pertinentes a estes países destacados, permitindo a análise comparativa de alguns aspectos, principalmente àqueles ligados à educação.

A Figura 7 destaca os países da ALC que fizeram parte do estudo, excetuando-se o Haiti, pois, não encontramos informações substanciais para análises.

Figura 7: Mapa da América Latina e Caribe

Descrição textual da figura: mapa, em tons de cinza, branco e matizes de azul, contendo os nomes e a posição geográfica dos países da ALC que fizeram parte da pesquisa. **Fim da descrição.**



Fonte:

<https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/america-latina-1.htm#:~:text=Gent%C3%ADlico%3A%20latino%2Damericano.&text=Extens%C3%A3o%20territorial%3A%2021.060.501%20quil%C3%B4metros%20quadrados.&text=Popula%C3%A7%C3%A3o%3A%20586%20milh%C3%B5es%20de%20habitantes.&text=Densidade%20demogr%C3%A1fica%3A%2027%2C8%20habitantes%2Fquil%C3%B4metro%20quadrado.>

Os Organismos Internacionais sugerem que a região da ALC invista em *Cooperação Técnica*, entre si, visando o compartilhamento de ideias para implementação de políticas públicas mais efetivas, a melhoria dos indicadores de desenvolvimento humano, bem como a expansão da produção econômica de cada país (Jakobsen, s/d).

Encontramos em Brasil (2020), explicações sobre os objetivos da Cooperação Técnica Internacional:

A cooperação técnica internacional, uma das vertentes da Cooperação para o Desenvolvimento, pode ter suas iniciativas caracterizadas como uma intervenção temporária, destinadas a promover mudanças qualitativas e/ou estruturais em um dado contexto socioeconômico, de forma a sanar ou minimizar problemas específicos identificados naquele âmbito, bem como para explorar oportunidades e novos paradigmas de desenvolvimento. A materialização dessas mudanças dá-se por meio do desenvolvimento de capacidades de instituições/entidades e de indivíduos (Brasil, 2020, p. 5).

Os objetivos continuam, na publicação, aprofundando o tema:

No caso de iniciativas de cooperação técnica concebidas no âmbito governamental, não se deve confundir sua implementação com a execução de políticas ou programas públicos. A função da cooperação técnica é a de propiciar o fortalecimento da capacidade (ou competência) identificada como necessária para permitir a execução de políticas e programas públicos de forma autônoma, eficiente, eficaz, com impacto e sustentabilidade. A execução propriamente dita de programas públicos deve ser conduzida, portanto, por instrumentos institucionais e administrativos disponíveis na administração pública (*Op. cit.*, p. 7).

Os trinta e cinco países que fazem parte do *Continente Americano*⁴⁴ são divididos em três regiões: América do Norte, América Central e América do Sul. A região da ALC é uma subdivisão do continente, que possui, como referido anteriormente, características socioeconômicas, políticas e culturais em comum, além de um passado histórico colonial parecidos.

O continente foi colonizado por povos europeus, principalmente, portugueses, britânicos, espanhóis, franceses e holandeses. Uma das heranças desse processo de colonização foi a língua oficial de cada uma dessas nações, na formação da identidade desses povos no “Novo Mundo”. Os países colonizados por povos que tinham como tronco linguístico o germânico (inglês) foram responsáveis por caracterizar a América do Norte, como “Anglo-Saxônica”. Já os que possuíam tronco linguístico derivado do Latim (português, espanhol, francês), caracterizaram a América Central (a maior parte) e a América do Sul, como América “Latina”, devido à origem da língua dos colonizadores⁴⁵.

Historicamente, a ALC era habitada por diversos povos originários. Com a ampla ocupação dos territórios, pelos colonizadores, a maior parte desses povos foi dizimada, junto com sua organização social, cultural, crenças, costumes e língua materna.

Atualmente, os idiomas falados na região são, predominantemente, o espanhol e o português (este apenas no Brasil); em alguns países, também, têm o inglês, holandês e francês, além de alguns preservarem inúmeras línguas originárias.

O território é, geograficamente, bastante diverso, muito em razão da vasta dimensão latitudinal. A população, bem como as heranças culturais, tem forte influência das matrizes indígenas, africanas e europeias.

⁴⁴ Fonte: <https://www.preparaenem.com/geografia/paises-america-3.htm>

⁴⁵ Fonte: <https://www.folhaunica.com.br/unico-educacional/2020/08/professorunico/origem-do-nome-america-latina/>

Fonte:

https://www.educabras.com/enem/materia/historia/historia geral/aulas/colonizacao_dos_estados_unidos

A delimitação dos países que fazem parte da ALC considera como prioritárias, as características culturais, políticas e econômicas em comum, mais do que, propriamente, os fatores geográficos físicos. Exemplo disto é o México que, apesar de estar localizado, geograficamente, na América do Norte, alinha-se e insere-se na subdivisão da América Latina.

Em sua maioria, os países da ALC estão em processo de desenvolvimento econômico e a desigualdade social, que persiste desde o período da colonização, é considerada o fator em comum das sociedades latino-americanas⁴⁶.

A maioria dos países da ALC, tem a República e a Democracia como modelos que regem sua organização política, embora possamos identificar, atualmente, três nações com modelos ditatoriais. Ideologicamente, parte dos governos (nove países) são considerados como sendo de “esquerda” ou “centro-esquerda”, oito como de “direita” ou “centro-direita” e três como “ditaduras de esquerda”, conforme demonstra a Figura 8. Os dados são de 2022.

Figura 8: Ideologia política na ALC

Descrição textual da figura: mapa legendado, relacionando as ideologias políticas na ALC. Os países considerados de Ideologia de Direita, são: Brasil, El Salvador, Guatemala e Paraguai; de Centro-Direita: Costa Rica, Uruguai, Equador e Haiti; de Esquerda: Bolívia, Peru, México e Honduras; de Centro-Esquerda: Argentina, Chile, Colômbia, República Dominicana e Panamá; Ditadura de Esquerda: Venezuela, Cuba e Nicarágua. **Fim da descrição.**

⁴⁶ Fonte: <https://cursinhoparamedicina.com.br/blog/geografia/um-contexto-geral-sobre-a-america-latina/#:~:text=A%20Am%C3%A9rica%20Latina%20%C3%A9%20formada,o%20segundo%20maior%20do%20planeta.>



Fonte: <https://www.poder360.com.br/economia/pib-do-brasil-perdeu-espaco-na-america-latina-nos-ultimos-anos/>

A população da ALC é composta por cerca de meio bilhão de habitantes⁴⁷. A região recebe um grande fluxo de imigrantes e tem registrado, também, um acentuado número de emigrantes, devido às condições sociais desfavoráveis, que procuram migrar para países em desenvolvimento, como os da sub-região da América do Norte e países europeus, todos no Norte Global, em busca de mais oportunidades.

A integração e cooperação sul-americana já era prevista, desde a CRFB, de 1988:

A integração latino-americana é um imperativo da Constituição Federal de 1988. O parágrafo único do artigo 4 estabelece que "A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações". Para a Política Nacional de Defesa do Brasil, a América do Sul é o ambiente regional no qual o Brasil se insere, mas buscando aprofundar seus laços de cooperação, o país visualiza um entorno estratégico mais amplo, que inclui o Atlântico Sul e os países lindeiros da África, a Antártica e atenção ao Caribe. No discurso diplomático, prevalecem as menções à América do Sul, sem excluir o debate sobre os "círculos concêntricos", cuja ação da política externa seria diferente e complementar para cada espaço (Cone Sul, América do Sul e América Latina e Caribe) (IPEA, publicação *on-line*)⁴⁸.

⁴⁷ Fonte: <https://www.mundovestibular.com.br/blog/america-latina>

⁴⁸ Fonte: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=13054

Faz-se mister, inicialmente, elencar alguns aspectos políticos, sociais e econômicos da região e o faremos através da Tabela 1 elaborada pela pesquisadora, com os desdobramentos analíticos, na sequência.

Tabela 1 – Aspectos políticos, sociais e econômicos da ALC

Descrição textual da tabela: a tabela relaciona dados referentes aos aspectos políticos, sociais e econômicos dos 19 países analisados. As colunas estão organizadas pelos seguintes itens: 1. País; 2. Habitantes (2020); 3. Quilômetros quadrado (Km²); 4. Quantidade de crianças entre 0 e 8 anos (em milhões); 5. Quantidade de anos de escolaridade obrigatória; 6. Porcentagem da população maior de 20 anos que concluiu a educação secundária; 7. Índice de Desenvolvimento Humano (IDH – 2021), célula mesclada com a Posição no mundo e o Índice; 8. Porcentagem do índice de GINI (2021); 9. Porcentagem do Produto Interno Bruto (PIB) por habitante, célula mesclada com os Índices de 2021 e 2022. **Fim da descrição.**

País	Habitantes (2020)	Km ²	Quantidade Crianças entre 0 e 8 anos (em milhões)	Quant. de anos de escolarida de obrigatória	% população > 20 anos que concluiu educação secundária	IDH 2021		% Índice de GINI 2021	% PIB por Habitante	
						Posição no mundo	Índice		2021	2022
Argentina	 40.117.096	3.761.364	6,6	14	60%	47º	0,84	42,3	9,8	4,4
Bolívia	 11.673.021	1.098.581	2,1	14	50%	118º	0,69	43,6	4,8	2,3
Brasil	 212.559.417	8.513.000	26,2	14	50%	87º	0,75	48,9	4,4	2,4
Chile	 19.116.201	756.102	2,2	13	63%	42º	0,85	44,9	10,6	1,7
Colômbia	 50.882.891	2.129.748	6,6	10	53%	88º	0,75	54,2	9,4	7,3
Costa Rica	 5.094.118	51.100	635 mil	13	39%	58º	0,80	49,3	7,1	3,9

Cuba 	11.326.616	109.884	1 milhão	9	n/c	83º	0,76	n/d	1,7	2,4
El Salvador 	6.486.205	21.041	1 milhão	12	29%	125º	0,68	38,8	9,9	2,2
Equador 	17.643.054	283.561	3,0	13	46%	95º	0,74	47,3	3,0	1,5
Guatemala 	17.915.568	108.889	3,6	12	15%	135º	0,62	48,3	6,5	2,6
Honduras 	9.904.607	112.492	1,8	12	n/c	137º	0,62	48,2	10,8	2,7
México 	128.932.753	1.964.375	19,9	15	36%	86º	0,75	45,4	4,1	2,3
Nicarágua 	6.624.554	130.373	1,2	7	31%	126º	0,67	46,2	8,8	2,3
Panamá 	4.314.767	75.517	696 mil	11	52%	61º	0,80	49,8	13,8	7,0
Paraguai 	7.132.538	406.752	6,4	15	48%	105º	0,71	43,5	2,8	- 1,4
Peru 	32.971.854	1.285.220	4,9	14	58%	84º	0,76	43,8	12,0	1,7
R. Dominic	10.847.910	48.442	1,8	13	40%	80º	0,77	39,6	11,1	4,1

										
Uruguai 	3.473.730	176.215	4,2	14	31%	58°	0,80	40,2	4,5	5,5
Venezuela 	28.435.940	916.445	4,6	15	50%	120°	0,69	44,8	n/d	n/d

Fonte: Elaboração própria (2023)
Fonte dos dados: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt>

Observamos diferenças bastante acentuadas entre os países da ALC, demonstrando lugares extremamente populosos, como México e Brasil, e outros que podem ser considerados de médio e pequeno portes, no quesito densidade demográfica, como é o caso de Costa Rica, Honduras, Nicarágua e Paraguai, por exemplo. Em quase toda a região, a população divide-se em áreas rurais e urbanas, sendo estas, predominantes.

Chama a atenção a quantidade de crianças entre 0 e 8 anos de idade, em cada país, demonstrando a necessidade premente de investimentos em políticas públicas básicas na primeira infância, para garantia dos direitos fundamentais universais, como saúde e educação.

Existe uma certa paridade em relação aos anos de escolaridade obrigatória na educação primária, orbitando em torno dos 13/14 anos.

Quanto à porcentagem da população menor de vinte anos que conseguiu completar a educação secundária, os números variam entre a menor porcentagem, obtida pela Guatemala (15%) e a maior, obtida pelo Chile (63%). Podemos inferir que os números revelam uma falta de investimento na educação básica e nos cuidados com a infância e juventude. Há um grande número de acesso, nos anos iniciais da escolarização, mas, que não se traduzem em sucesso na conclusão da mesma, uma vez que, em uníssono, beiramos à metade da porcentagem ideal. Certamente, esse cenário implica na dificuldade dos jovens em dar continuidade aos estudos, em nível superior, bem como, ingressar, quantitativa e qualitativamente, no mercado de trabalho formal.

Os indicadores de desenvolvimento dos países, são mensurados através de índices, como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), Índice de GINI e o Índice do Produto Interno Bruto (PIB); estes, completam a Tabela e serão delineados, a seguir.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁴⁹ compara o desenvolvimento de cento e oitenta e oito países membros da ONU e tem sido usado desde 1993 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Ele é usado para avaliar o nível de bem-estar da população.

O IDH é um indicador que leva em conta três aspectos importantes para definição do desenvolvimento de uma nação. Considera as condições de renda, saúde e educação a que estão submetidas as populações do mundo, a saber:

Educação: Duas taxas são usadas para medir a qualidade da educação de um país. O primeiro é a média de anos de educação de adultos (pessoas com mais de 25 anos de idade). O segundo é a expectativa de anos de estudo para crianças. *Longevidade:* A expectativa de vida ao nascer é utilizada para medir a longevidade da população de um país. Esse número leva em conta todas as mortes precoces que ocorrem no país para chegar a uma expectativa de quantos anos viverá um recém-nascido. Ou seja, tem relação com fatores como as condições de saúde, a taxa de mortalidade infantil e a violência nacionais. *Renda:* O terceiro componente do IDH é determinado pela renda per capita nacional. Para chegar à renda per capita, [...] deve-se dividir toda a renda nacional pelo número de habitantes de um país. Para evitar distorções na análise, a renda per capita é medida em dólar, considerando ainda a paridade do poder de compra (um método que revela quanto a moeda local é capaz de comprar no âmbito internacional, desconsiderando o custo de vida local). O IDH de um país é a média dos resultados dos três índices acima, obtida após vários cálculos [...] **O índice varia de zero a um – e quanto mais próximo de um, mais desenvolvido é o país.** O PNUD divide as nações de acordo com o resultado do IDH, em quatro grandes grupos: IDH baixo, médio, alto e muito alto (Blume, 2017, s/p. grifos nossos).

O *tempo de escolarização* mede a quantidade de anos que as pessoas devem permanecer na escola, configurando a trajetória escolar. Já a *expectativa de alfabetização*, revela quantos tiveram a oportunidade de receber a educação elementar, adquirindo habilidades de escrita, leitura e matemática, por exemplo. Estes dois índices, demonstram como é entendida a educação de um país.

⁴⁹ Segundo o PNUD: O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Criado por Mahbub ul Haq com a colaboração do economista indiano Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1998, o IDH pretende ser uma medida geral e sintética que, apesar de ampliar a perspectiva sobre o desenvolvimento humano, não abrange nem esgota todos os aspectos de desenvolvimento.

Fonte: <https://www.undp.org/pt/brazil/idh>

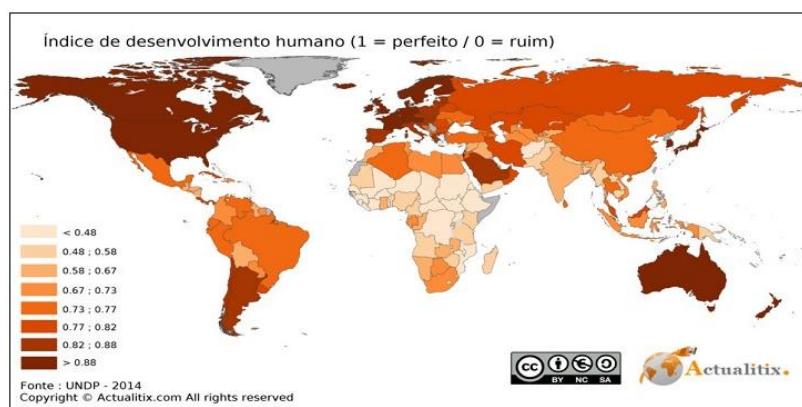
Em relação à saúde, são considerados os aspectos de acesso à medicina e tratamentos, que vão mensurar a *longevidade* e as reais condições de saúde e qualidade de vida.

No quesito *renda*, são considerados os dados do Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* e a taxa de desemprego, que juntos, oferecerão informações sobre o poder aquisitivo e o padrão de vida da população.

Os dados do IDH dos países da ALC, referentes ao ano de 2021, foram compilados de PNUD/ONU (PNUD/ONU, 2022, p. 24-26) e inseridos na Tabela 1. A Figura 9, a seguir, ilustra os índices de IDH, no globo:

Figura 9: Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) no mundo

Descrição textual da figura: mapa legendado, relacionando o IDH, no mundo. Os países estão assinalados na paleta de cores do marrom, indo do bege (menores índices de desenvolvimento), ao marrom escuro (maiores índices). **Fim da descrição.**



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/indice-de-desenvolvimento-humano-idh/>

Ao compararmos o ranqueamento do IDH⁵⁰ das nações monitoradas pela ONU, percebemos que muitos países da ALC, apesar de apresentarem avanços e ganhos econômicos considerados expressivos, nos últimos tempos, ainda, mantém-se na condição de “em desenvolvimento”, uma vez que as contrapartidas sociais não são atendidas satisfatoriamente, colocando, a maioria dos países, nas posições finais.

Com a finalidade de se analisar o percentual de igualdade ou desigualdade (grau de concentração de riqueza), de uma região ou país, foi criado, em 1912, pelo matemático

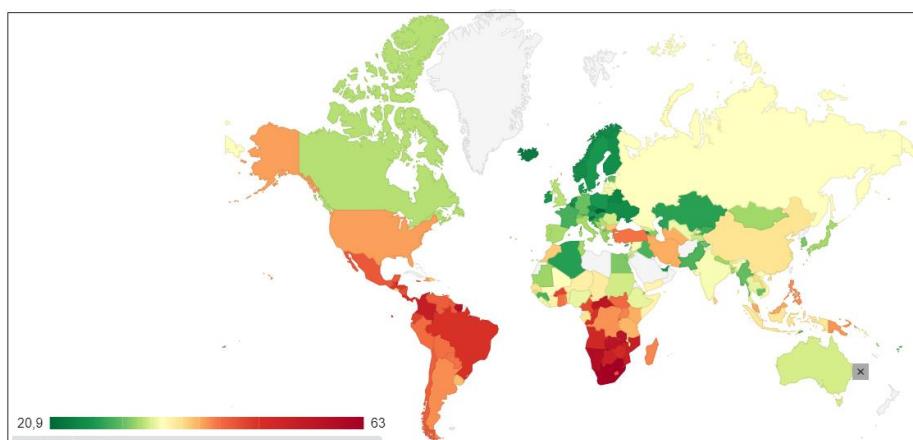
⁵⁰ “No mundo, o IDH voltou aos níveis de 2016, com mais de 90% dos países registrando declínio na pontuação em 2020 ou 2021, anos em que o planeta foi afetado fortemente pela pandemia. A guerra na Ucrânia também puxou os indicadores para baixo, segundo o PNUD. O IDH global é de 0,732.” Fonte: <https://www.portalviu.com.br/mundo/brasil-cai-no-ranking-de-desenvolvimento-da-onu>

italiano Conrado Gini, o Índice de Gini⁵¹. O índice indica a área de desigualdade e o máximo valor que ela pode assumir, numa escala que varia de 0 a 1 (ou 100), sendo os valores próximos de 0 os que são considerados ideais e os próximos a 1 (ou 100), situações de extrema desigualdade, configurando os índices de pobreza X riqueza.

Os dados referentes aos Índices de Gini, na Tabela 1, referem-se ao ano de 2021 e podem ser verificados no sítio ‘countryeconomy.com’⁵², onde é possível observar o ranking e o mapa do índice, de todo globo. Ao selecionar um determinado país, podemos acompanhar sua evolução, ao longo dos anos. A Figura 10, ilustra o Índice de GINI dos países:

Figura 10: Índice de GINI no mundo

Descrição textual da figura: mapa com escala, relacionando o Índice de GINI, no mundo. Os países estão assinalados em tons de verde e laranja, indicando maiores graus de concentração de riquezas e em tons de vermelho, maiores taxas de desigualdades, numa escala de 0 a 100. **Fim da descrição.**



Fonte: <https://pt.countryeconomy.com/demografia/indice-de-gini>

Identificamos, na Tabela 1, que as porcentagens do Índice de Gini, dos países da ALC, giram em tornos medianos. A República Dominicana, por exemplo, apresenta índice de 39,6 (mais próximo de 0), enquanto o Chile tem índice de 0,85 (mais próximo

⁵¹ “O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos”.

Fonte: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28

⁵² Fonte: <https://pt.countryeconomy.com/demografia/indice-de-gini>

de 100). Já na Figura 10, observamos, numa escala cromática, onde os países do globo se inserem. Os que apresentam maior proximidade com os tons de verde, têm condições mais favoráveis na distribuição da renda, enquanto os que se aproximam da tonalidade vermelha, configuram as desigualdades, indo da pobreza a pobreza extrema. Praticamente, todo o Sul Global, encontra-se nestas condições.

Dentre os dezessete objetivos dos ODS⁵³, inseridos na ‘Agenda 2030’ da ONU, encontramos as metas 1 e 10, que são responsáveis por propor mudanças relativas à erradicação da pobreza e redução das desigualdades e que precisam ser fortemente combatidos, por toda região da ALC. Referem-se a:

- **Meta 1 - Erradicação da pobreza:** acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.
- **Meta 10 - Redução das desigualdades:** reduzir as desigualdades dentro dos países e entre eles.

O último índice analisado na Tabela 1, refere-se ao Produto Interno Bruto (PIB)⁵⁴. O PIB mede a produção do país, contabilizando bens e serviços, em um certo período de tempo. Os principais fatores que determinam a formação do PIB são o consumo da população, os investimentos empresariais e os gastos do governo com infraestrutura.

O crescimento econômico de um país leva em conta a variação percentual do PIB, de um ano em relação ao outro. Quanto maior for o PIB, mais aquecida estará a economia, enquanto o oposto, pode sinalizar que o país pode entrar em recessão. O PIB *per capita* é um indicador obtido quando se divide o valor do PIB pelo número de habitantes e classifica-se as regiões como ricas, ou em extrema pobreza, em se tratando de desenvolvimento. Embora uma região possa ter um PIB *per capita* alto, não significa, necessariamente, que a qualidade de vida é favorável, pois, pode não ter uma distribuição de renda equilibrada (CEPAL, 2022).

Inserimos, na Tabela 1, os dados relativos ao PIB dos anos de 2021 e 2022, com a taxa de crescimento anual de cada país (*Op. cit.*, 2022, p. 32). Identificamos que a crise sanitária, como consequência da pandemia da COVID-19, derrubou a atividade

⁵³ No link disponibilizado, a seguir, podemos conferir todas as metas propostas pela ONU, na agenda 2030, para todo o mundo e as adequações que o Brasil (em particular) fez, com relação às metas dos ODS, bem como do que já cumpriu: <https://www.ipea.gov.br/ods/index.html>

⁵⁴ O Produto Interno Bruto (ou apenas “PIB”) é a soma de todos os bens e serviços produzidos em uma economia durante um certo período. Portanto, o PIB nos ajuda a avaliar se a economia está crescendo e se o padrão de vida e bem-estar social está melhorando. Fonte: <https://www.politize.com.br/pib-o-que-e#:~:text=PIB%3A%20o%20conceito,bem%2Destar%20social%20est%C3%A1%20melhorando>.

econômica da região (assim como em todo o globo), provocando recessões em muitos lugares. O desafio posto está em, urgentemente, acelerar e promover o crescimento econômico, aliado aos investimentos nas áreas sociais, no combate às desigualdades e à pobreza.

O PIB de cada país é calculado em sua própria moeda, entretanto, para compará-lo entre países com diferentes moedas, é preciso convertê-lo a um denominador comum, utilizando uma taxa de câmbio (valor de uma moeda em relação à outra). Para manter a isonomia, a moeda escolhida para essa conversão, internacionalmente, é o dólar, para demonstrar o PIB atingido.

A Figura 11, a seguir, mostra o ranqueamento do PIB *per capita* da região da ALC, demonstrando o poder de compra e desenvolvimento da economia dos países. Os dados são de 2021.

Figura 11: PIB *per capita* na ALC

Descrição textual da figura: gráfico de barras, com mapa, relacionando o ranqueamento do PIB *per capita* dos países da ALC, convertidos para moeda dólar. **Fim da descrição.**



Fonte: <https://www.poder360.com.br/economia/pib-do-brasil-perdeu-espaco-na-america-latina-nos-ultimos-anos/>

O Brasil ficou em 8º lugar no *ranking* de PIB *per capita*, que é o Produto Interno Bruto dividido pela quantidade de habitantes do país. O indicador do Brasil chegou a US\$ 7.564 em 2021. Ficou atrás do Uruguai (US\$ 16.756), Chile (US\$ 16.070) e Panamá (US\$

14.664), que são os 3 primeiros do *ranking*. O Brasil ficou abaixo, também, da Costa Rica (US\$ 12.408), da Argentina (US\$ 10.658), do México (US\$ 10.040) e da República Dominicana (US\$ 8.986).

As análises em conjunto desses indicadores (IDH, GINI, PIB) oferecem uma visão do nível de desenvolvimento dos países e de seu crescimento, ou estagnação, contribuindo para atrair investimentos, gerais e/ou pontuais, dependendo das demandas particulares.

Outro indicador que ganhou relevância, na esteira das avaliações propostas pelos Organismos Internacionais, foi o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (tradução de *Programme for International Student Assessment*).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/Brasil)⁵⁵, o PISA é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE):

O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola (Brasil, 2018, p. 85).

Os dados oficiais disponíveis são da edição que aconteceu em 2018, na qual participaram 600 mil estudantes de quinze anos, de setenta e nove países diferentes, sendo trinta e sete deles, membros da OCDE e quarenta e dois de países/economias parceiras (Brasil, 2020).

A OCDE⁵⁶ é uma organização internacional, com mais de sessenta anos, que estabelece padrões para avaliar os níveis de desenvolvimento dos países, referentes à prosperidade, oportunidades, igualdade e bem-estar. Para isto, dispõe de duzentos e cinquenta e três instrumentos legais para analisar temas como Economia, Agricultura, Educação, Tributação, entre outros.

Atualmente, a OCDE possui trinta e oito países membros⁵⁷. Dentre estes, apenas quatro são da ALC: Chile, Colômbia, Costa Rica e México. Outros cinco são considerados “parceiros chaves” e atuam em conjunto, apenas pontualmente. O Brasil é o único país da ALC, considerado “parceiro chave”. Atualmente, existem seis países em

⁵⁵ Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>

⁵⁶ Fonte: <https://www.transferpricingdigital.com.br/ocde/>

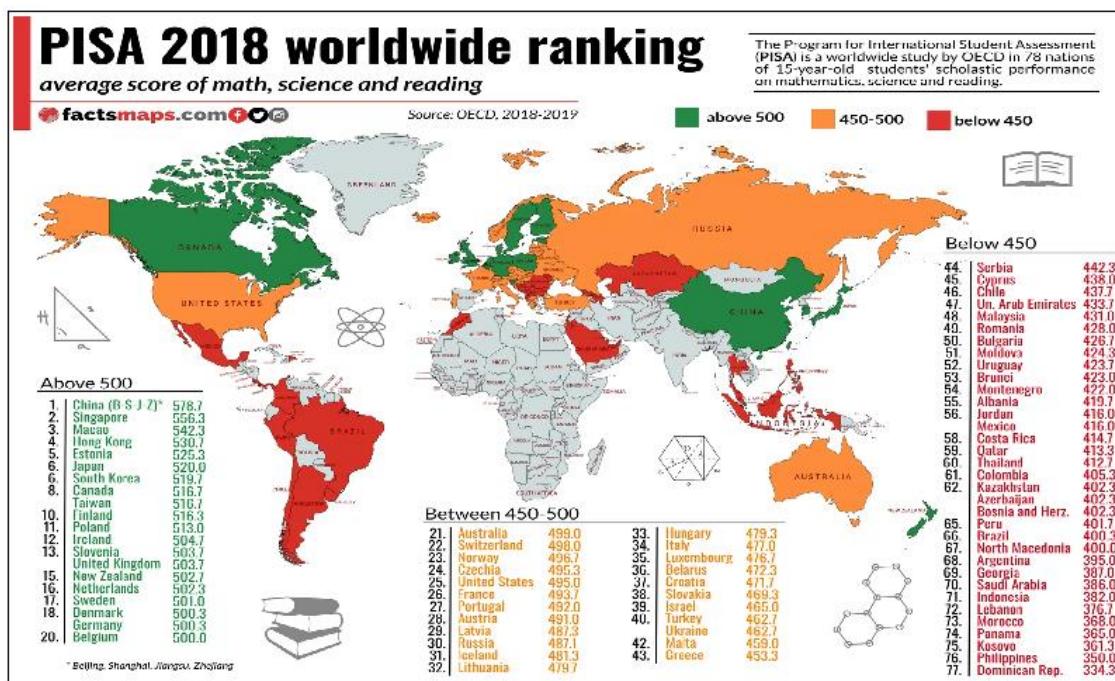
⁵⁷ Fonte: <https://www.transferpricingdigital.com.br/ocde/paises-membros-ocde/>

processo de candidatura para ser membro da OCDE, necessitando se adequar aos instrumentos legais e padrões da organização. Dentre esses candidatos, na ALC, temos a Argentina, Brasil e Peru. Os processos de adesão, levam, em média, de cinco a sete anos.

A Figura 12 demonstra o ranqueamento dos países, no PISA 2018:

Figura 12: Ranking PISA 2018

Descrição textual da figura: mapa mundi relacionando os países do globo que realizaram o exame PISA, em 2018. Em verde, estão os 20 países que obtiveram notas acima de 500. Em laranja, figuram 23 países com notas entre 450 e 500 e em vermelho, 34 países com notas abaixo de 450. **Fim da descrição.**



Fonte: <https://factsmaps.com/pisa-2018-worldwide-ranking-average-score-of-mathematics-science-reading/>

Em todas as edições, o PISA avalia o desempenho e proficiência dos estudantes em três domínios: leitura, matemática e ciências, tendo, em cada ano, um domínio principal no teste, com mais questões nesse item.

A edição de 2021 foi transferida para 2022, devido à crise sanitária e o exame foi realizado, então, de forma remota. Os dados condensados globais estão em fase de consolidação, devendo ser divulgados, até o final de 2023⁵⁸, de acordo com o calendário da OCDE.

⁵⁸ Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/pisa-2022-avaliou-mais-de-80-dos-participantes-da-amostra>

Na análise da edição de 2018, conforme disposto na Figura 12, entre os setenta e nove países, tivemos a participação somente de metade dos países na ALC, realizando o exame (na relação, está incluso o *ranking*): Argentina (68º lugar), Brasil (66º), Chile (46º), Colômbia (61º), Costa Rica (58º), México (57º), Panamá (74º), Peru (65º), República Dominicana (77º) e Uruguai (52º). O melhor posicionamento, foi do Chile e o pior, da República Dominicana.

Inferimos que a região foi sub-representada, devido ao fato de não contar com a totalidade dos países, além de não alcançar médias favoráveis, inserindo-se abaixo dos índices métricos do percentual da OCDE, ficando, no geral, com pontuação total (incluindo os domínios de leitura, matemática e ciências), menor que quatrocentos e cinquenta pontos (Brasil, 2020).

Numa perspectiva globalizante, observamos com preocupação, a ascendência e influência deste tipo de avaliação de larga escala, na esfera educacional dos países. Conforme destaca Pereira (2019):

Além de verificar com os resultados do PISA, a OCDE *propõe políticas educacionais que têm como objetivo adaptar os sistemas educativos às exigências colocadas*. Assim, o programa é instrumento de um projeto maior que busca imprimir ao redor do mundo sistemas educacionais que sejam, apenas, a antessala para o mercado de trabalho. Em um contexto onde exige-se um tipo de trabalhador resiliente, flexível e polivalente, a função social da educação e da escola passa a ser a de formar “cidadãos” práticos, aptos para resolução de problemas exigidos em um mundo que passa por constantes transformações (Pereira, 2019, p. 1719 grifos nossos).

Vimos, costumeiramente, os países do Sul Global renderem-se às exigências das organizações, em busca do desenvolvimento econômico, utilizando, principalmente, estratégias educacionais políticas, para este intento. Pereira (2019), continua sua análise, apontando que:

Baseada nessa concepção, a Organização defende que o mais importante é que se necessita de pessoas com as habilidades e competências para fazer com que aumente o capital humano e ele se transforme em crescimento econômico [...]. Dessa forma, a OCDE direciona à educação uma de suas principais estratégias políticas de atuação, *entendendo-a como um instrumento para formar mão de obra adequada ao processo de reestruturação do capital*, que tem por ideologia subjacente a sociedade do conhecimento (Pereira, 2019, p. 1721 grifos nossos).

Torna-se evidente a subalternidade pela qual os países da ALC (considerados como economias “em desenvolvimento”) se submetem, com relação às decisões

educacionais, oficializadas nas suas políticas públicas de educação, em busca de uma “padronização”:

Nesse percurso, utilizando o PISA e seus resultados como instrumento de sua concepção tecnicista de educação a fim de padronização dos sistemas educativos, propõe uma série de medidas para os estudantes, professores, diretores e escolas. Tais medidas partem de um diagnóstico que reforça a ideia de que os serviços públicos são ineficientes, no caso da educação, por não ofertarem as competências e habilidades demandadas por um mercado de trabalho em constante transformação. Para a América Latina, independente das características de formação econômica e social da região e dos países, propõe um conjunto de medidas que tem como centralidade a retomada do crescimento econômico sob os pressupostos das estratégias do novo ciclo de produção e reprodução do capital em nível global. [...] Esse conjunto programático para a educação na América Latina *acaba por dissociar a formação dos estudantes de um leque mais amplo de conhecimentos que possibilite acesso a um arcabouço emancipador, que eleve o pensamento crítico e social buscando a compreensão e formulação de conhecimentos alternativos que contribuam para superar as extremas desigualdades sociais que permeiam a região latino-americana* (Pereira, 2019, p. 1730,1731 grifos nossos).

As avaliações internacionais de aprendizagem revelam os baixos níveis apresentados, identificando a grande desigualdade existente entre os diversos grupos sociais. Entretanto, não levam em consideração que esta *marginalização* da educação, é resultante de profundas desvantagens herdadas, processos sociais subalternizados arraigados, políticas públicas inadequadas e modelos econômicos altamente segregadores (Trojan, 2010).

A permanente comparação desses resultados, desconsidera esses contextos sócio-históricos. Se a avaliação, através do exame do PISA, fosse utilizada como procedimento *diagnóstico*, com objetivo de reunir informações essenciais para melhoria do ensino em cada país, certamente, seria mais efetiva. Contudo, vimos que apenas um número reduzido de nações passa por tal processo avaliativo, ficando as demais, alijadas de análises processuais e auxílios financeiros, como investimentos.

Ademais, as comparações e recomendações servem para influenciar, em larga escala, nos fins educacionais e nos processos de formulações e execuções de políticas no setor, prioritariamente, naqueles países que demonstraram resultados muito baixos.

Indiscutivelmente, o PISA é um instrumento útil, no sentido de oferecer diagnósticos e destacar pontos de dificuldades nos países participantes. Ao mesmo tempo, apresenta fragilidades, que precisam ser questionadas. Por exemplo, é uma avaliação “amostral”, que envolve um recorte específico de idade, desconsiderando as realidades peculiares e históricas de cada país. Sua divulgação, insere-se na perspectiva de apontar

demarcadores decisórios nas construções das políticas educacionais. Exemplo recente, no Brasil, é a utilização do frustrante posicionamento no *ranking* (66º lugar em 2018), para reforçar a justificativa de se *modificar* o Ensino Médio, promovendo uma famigerada Reforma, que retira a autonomia das instituições de ensino na formulação de suas práticas pedagógicas, com prejuízos incalculáveis para a população mais pobre, frequentadora das escolas públicas do país.

Uma avaliação do desempenho escolar não pode ser realizada de forma indissociada do conceito de educação, desconsiderando as histórias construídas, em cada localidade.

3.2. Panorama Educacional da Educação Primária na América Latina e no Caribe

Todos os países da ALC foram signatários das principais Convenções relativas aos direitos da Primeira Infância e da Educação Primária, comprometendo-se a desenvolver ordenamentos legislativos e jurídicos, para tal.

As duas Convenções de maior relevância, neste sentido, foram: a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), ambas realizadas sob a coordenação da ONU (UNESCO, 2020).

O Brasil foi o primeiro país da ALC a traduzir os princípios da Convenção sobre os Direitos da Criança em uma legislação nacional: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. Este documento foi um marco no reconhecimento dos direitos da criança e dos direitos humanos, para este segmento, e serve de inspiração para muitos países.

Embora a região da ALC tenha construído, nas últimas décadas, um considerável arcabouço legal para contemplar os direitos e necessidades básicas, destinadas a este público delimitado, ainda estamos longe de alcançar este ideal. Em um dos Relatórios da UNESCO (2010), encontramos a seguinte consideração:

Os países da América Latina têm realizado importantes esforços na atenção e educação de primeira infância, sendo a região dos países em desenvolvimento com maior progresso e futuro mais promissor neste assunto. No entanto, ainda existem desafios importantes para alcançar o primeiro objetivo da Educação para Todos, havendo grandes diferenças entre e dentro dos países e uma lacuna entre o discurso e a realidade (UNESCO, 2010, p. 13 - tradução própria).

A Educação Básica, também aludida como Educação Primária nos documentos, refere-se ao ciclo educacional que tem início na primeira infância e conclui-se nos últimos

anos da adolescência. Como aspectos analíticos, voltaremos nosso olhar para abordar a denominação que cada país da ALC adota para caracterizar a Educação Básica e o período de escolarização obrigatória, bem como o conjunto de Leis Nacionais de Educação que regem este segmento.

Quanto aos objetivos da Educação Primária, Gorostiaga (2022) esclarece que:

Os objetivos tradicionais da educação primária incluem o desenvolvimento pessoal e social, a formação cidadã e a preparação para o nível médio ou secundário. Além disso, atualmente este nível educacional tem como desafio responder a novas demandas produzidas tanto pelo papel que a educação formal está desempenhando em um contexto de mudança social acelerada quanto por desenvolvimentos conceituais que ampliam ou renovam a noção do direito à educação (Gorostiaga, 2022, s/p.).

Ainda segundo o autor aludido, os marcos regulatórios e institucionais para Educação Primária na ALC, são:

De acordo com o sistema de Classificação Internacional Normalizada da Educação (ISCED pela sua sigla em inglês, CITE ou CINE por sua sigla em português e no Brasil, respectivamente), elaborado pela UNESCO, os programas educacionais do nível primário (CINE 1) são destinados a proporcionar habilidades básicas em leitura, escrita e matemática, e para definir a base para a aprendizagem e a compreensão das áreas essenciais do conhecimento e do desenvolvimento pessoal e social como preparação para o primeiro nível da educação secundária. Estes programas educacionais são de baixa especialização, onde, geralmente, um professor é responsável por um grupo de estudantes. As atividades educacionais normalmente são organizadas por unidades, projetos ou áreas de aprendizagem. A estrutura institucional da educação primária é definida pelas regulamentações de cada país (*Op. cit.* 2022, s/p.).

Os níveis e responsabilidades dos governos que prevalecem, tanto na regulamentação, quanto na administração da Educação Primária na ALC, são de 4 (quatro) tipos:

- **Nacional:** em países como Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Panamá, Paraguai e Uruguai.
- **Nacional com descentralização para instâncias subnacionais:** na Bolívia, Colômbia, Peru e Venezuela.
- **Provincial ou estadual:** na Argentina e México.
- **Municipal:** no Brasil e Chile (este, em processo de reforma a um modelo mais centralizado) (*Op. cit.*, 2022, s/p.).

O nível primário é obrigatório em todos os países. A faixa etária correspondente ao curso deste nível varia dependendo do país, sendo observada, majoritariamente, a

variante de 6 a 11 anos. A Tabela 2 indica a denominação, faixa etária, modalidades e as principais regulamentações para o nível primário. Os dados referem-se aos anos de 2021-2022.

Tabela 2 - Regulamentações para o nível primário na ALC

Descrição textual da tabela: a tabela elenca as principais regulamentações para o nível primário na ALC. As colunas estão organizadas pelos itens: 1. País; 2. Denominação; 3. Faixa etária; 4. Modalidades; 5. Regulamentações principais. Nas linhas da tabela, estas informações são descritas, por países. Dados de 2021-2022. **Fim da descrição.**

País	Denominação	Faixa etária	Modalidades	Regulamentações principais
Argentina	Educação primária	6-11 o 12	Especial / Educação permanente de jovens e adultos / Rural / Educação intercultural bilíngue / Educação em contextos de privação de liberdade / Domiciliar / Hospitalar	Lei de Educação Nacional N° 26.206/2006
Bolívia	Educação primária comunitária vocacional	6-11	Regular / Alternativa / Especial	Lei da Educação "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" N° 70/2010
Brasil	Ensino fundamental (Anos iniciais ou Ensino fundamental I)	6-10	Comum / Especial / Educação de jovens e adultos / Educação indígena / Educação rural / Educação a distância / Educação escolar quilombola	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9394/1996
Chile	Educação básica	6-11	Regular / Especial / Adultos	Lei Geral da Educação N° 20.370/2009
Colômbia	Educação básica primária	6-10	Jovens e adultos / Educação especial / Campesina e rural / Grupos étnicos / Reabilitação social	Lei Geral da Educação N° 115/1994
Costa Rica	Educação geral básica (primeiro e segundo ciclos)	6 a 11	Intercultural / Especial / Idade-série (distorção idade-série) / Jovens e adultos / Ensino a distância	Lei Fundamental da Educação N° 2160
Cuba	Educação primária	6 a 11	Regular / Multisseriada, Escola Vocacional de Artes / Escola Integral de Esporte Escolar / Centro Nacional de Alto Rendimento	Lei sobre a Primeira Reforma Integral da Educação N° 680/1959 Lei de Nacionalização Geral e Gratuita da Educação (1961)

El Salvador	Educação básica (primeiro e segundo ciclos)	7-12	Comum / Especial	Decreto nº 917/1996. Lei Geral da Educação
Equador	Educação básica geral (ciclos Básica elementar e Básica média)	6-11	Educação de jovens e adultos / Educação para pessoas com deficiência / Educação para crianças, adolescentes, jovens e adultos com superdotação / Educação em situações excepcionais (privação de liberdade, doenças prolongadas, necessidade de proteção e outras) / Acelerada / Presencial / Híbrida / Educação a distância	Lei Orgânica de Educação Intercultural (2012)
Guatemala	Educação primária	7-12	Regular / Bilíngue / Especial / A distância / Acelerada (para jovens e adultos)	Decreto Legislativo Nº 12/1991. Lei da Educação Nacional
Honduras	Educação básica (primeiro e segundo ciclos)	6-11	Regular / Alternativa (orientada ao trabalho) / Especial	Decreto Nº 262/2011. Lei Fundamental da Educação e seus Regulamentos
México	Educação primária	6-11	Indígena / Comunitária / Especial / Jovens e Adultos	Lei Geral da Educação (2019)
Nicarágua	Educação primária regular	6-11	Regular / Multisseriada / Noturna / Educação básica acelerada e educação de jovens e adultos / Especial / Distorção idade-série / Educação a distância no campo	Lei Geral da Educação Nº 582/2006
Panamá	Educação primária	6-11	Subsistema regular (incluindo modalidades não formais e especiais) / Subsistema não regular	Decreto Executivo nº 305/2004. Lei Orgânica da Educação
Paraguai	Educação escolar básica (primeiro e segundo ciclos)	6-11	Educação geral básica e educação permanente / Educação para grupos étnicos / Educação camponesa e rural / Educação de pessoas com limitações excepcionais / Educação militar e policial (regida pelas disposições das forças armadas) / Educação para ministros de culto	Lei Nº 1.264/1998. Lei Geral da Educação
Peru	Educação primária	6-11	Regular / Alternativa / Especial	Lei Geral da Educação Nº 28.044/2003

República Dominicana	Nível básico (primeiro e segundo ciclos)	6-11	Regular / Especial / Adultos	Lei Geral da Educação Nº 66/1997
Uruguai	Educação primária	6-11	Comum / Especial	Lei Geral da Educação Nº 18.437/2009
Venezuela	Educação primária	6-11	Especial / Educação de jovens e adultos / Em fronteira / Rural / Artes / Militar / Intercultural / Intercultural bilíngue	Lei Orgânica da Educação Nº 5.929/2009

Fonte: Elaboração própria (2023)

Fonte dos dados: https://siteal.iiep.unesco.org/pt/eje/educacion_basica#educaao-primaria-contexto-da-educaao-primaria

Com relação às modalidades, além da comum ou regular, são oferecidas as de Educação Especial (voltadas para PCD), Rural e Camponesa, Hospitalar, em contextos de Privação de Liberdade, Multisseriada, Bilingue, para Jovens e Adultos, Militar, entre outras, demonstrando a heterogeneidade da região quanto a essas classificações e divisões. Ainda, segundo Gorostiaga (2022):

As legislações mais recentes incluem objetivos como a promoção da não discriminação, da igualdade de gênero, dos direitos sexuais e reprodutivos e a cosmovisão dos povos indígenas. Em termos de laicidade, alguns regulamentos permitem o ensino da religião nas escolas públicas, enquanto outros estabelecem um sistema educacional estatal estritamente laico (Gorostiaga, 2022, s/p.).

Outro ponto em comum, entre os países, está na oferta da Educação Primária, pelo setor privado: “[...] enquanto Cuba é o único país que não permite a existência de escolas particulares ou independentes, o resto dos países apresentava em 2018 valores que iam de 7% (México) a 52% (Chile)” (*Op. cit.* 2022, s/p).

Observamos que a atuação estatal está presente em grande parte da região, no nível das políticas socioeducativas, em que se busca promover a inclusão e permanência no sistema educacional, dos alunos em situação de vulnerabilidade. Diversos programas são implementados na região, visando acompanhar as trajetórias educacionais e melhorar as aprendizagens. Outra estratégia em comum, está no campo do fortalecimento da formação docente, em níveis iniciais e continuados.

Como avanços, em termos legais, são identificadas políticas de reconhecimento ou de atenção à diversidade, em muitos países. Assim destaca Gorostiaga (2022) em suas análises:

Uma educação universal e inclusiva implica fazer efetivo o princípio de não discriminação por razões de gênero, identidade sexual, origem étnica ou deficiência, mas também demanda a valorização das diferenças. Neste sentido, houve avanços recentes importantes em termos de garantir o reconhecimento e o respeito aos direitos de grupos específicos no âmbito geral dos sistemas educacionais da região e no nível primário em particular, como o de pessoas com deficiências e pessoas sexualmente diversas, através do desenvolvimento de currículos que celebram as diferenças e combatem os estereótipos, de uma formação docente com uma abordagem inclusiva e de programas específicos de sensibilização entre os estudantes. [...] Vale destacar a profunda renovação legislativa e de programas relacionados à educação de pessoas com deficiência [...] em prol da inclusão de salas de aula comuns com base no enfoque social da deficiência, propondo importantes transformações em termos de desenvolvimento curricular, materiais didáticos, infraestrutura escolar e formação docente (Gorostiaga, 2022, s/p.).

É consenso que a maioria dos países adota, em suas leis e políticas, o princípio do direito à educação. Entretanto, diante dos dados avaliados, verificamos que isto não é garantido, de forma igualitária, em todos os grupos sociais, demonstrando profundas desigualdades. Políticas de equidade vêm sendo implementadas na região, embora não estejam alcançando os resultados desejados, porque as crianças iniciam o ensino primário em condições muito diversas. As oriundas de áreas rurais ou favelas urbanas marginais, têm menos acesso à escolarização e apresentam taxas mais altas de evasão escolar. Em muitos casos, aquelas vindas de culturas diferentes da dominante, têm menos oportunidades de aprender em sua língua materna. Problemas de saúde, desnutrição e trabalho infantil, são outros fatores que obstaculizam o alcance da universalização do ensino fundamental.

Segundo Blanco Guijarro e Duk Homad (2011), a marginalização na educação é resultante da mistura de desvantagens herdadas, modelos econômicos injustos, processos sociais arraigados e políticas públicas inadequadas. As autoras aludidas elencam as principais desigualdades dentro dos países da ALC, relativas à exclusão em educação:

1- A pobreza é o fator que gera a maior exclusão nos países das Américas Latina, e isso geralmente está associado a outros fatores de marginalização, como viver em áreas rurais ou isoladas e pertencer a povos indígenas ou afrodescendentes [...]. 2- O trabalho infantil é outra das consequências da pobreza que limita a acesso à educação e à aprendizagem. 3- Os estudantes de povos originários e afrodescendentes também sofrem grandes desigualdades e processos de discriminação, estigmatização e subordinação cultural

profundamente enraizada. Essas populações têm níveis mais altos de pobreza, condições deficientes de saúde e nutrição e menor acesso aos serviços de educação e saúde. Soma-se a esses fatores o fato que muitas vezes não conseguem aprender em sua língua materna e a educação que recebem é de qualidade inferior e pouco relevante para sua cultura e suas necessidades. A maioria dos países da região tem adotado políticas de educação bilingue e intercultural, mas a cobertura, todavia, é reduzida e a qualidade é escassa. [...] 4- Lugar de residência: os fatores de desvantagem, como pobreza e condição de indígena, muitas vezes se refletem no local de residência. As diferenças entre estados ou províncias são muito pronunciadas em alguns países. No México a duração dos estudos é menor no caso de estados desfavorecidos do Sul do país e no Brasil é no Nordeste. As favelas urbanas marginais são também fontes de exclusão devido à pobreza e à falta de serviços básicos, e nestes locais tendem a concentrar-se as pessoas que emigraram da área rural ou de outros países. [...] 5- Embora os dados desagregados não estejam disponíveis para a maioria dos países, os alunos com deficiência são os mais excluídos da educação quando ingressam nela e enfrentam inúmeras barreiras físicas, sociais e condições pedagógicas que limitam a sua plena participação e aprendizagem. As barreiras físicas para o acesso à escola, os preconceitos e estereótipos, a rigidez curricular, os métodos de ensino e avaliação e a falta de professores treinados e de sistemas e de apoio, os colocam em situação de grande exclusão. Um primeiro passo é ter *estatísticas desagregadas* para torná-las visíveis e saber qual é a sua situação educacional para que possam desenvolver políticas apropriadas e alocar os recursos necessários (Blanco Guijarro e Duk Homad, 2011, p. 45-47 – tradução livre – grifos nossos).

Um sistema educacional somente será justo e eficiente, se garantir o pleno acesso aos diferentes níveis, bem como a democratização da apropriação do conhecimento, em igualdade de condições.

3.3. Educação Inclusiva na América Latina e no Caribe

Segundo dados do Relatório '*Inclusão das Pessoas com Deficiência na América Latina e no Caribe: Um Caminho para o Desenvolvimento Sustentável*', do Banco Mundial (2021), existe um contingente de oitenta e cinco milhões de PCD na região da ALC:

Aproximadamente 85 milhões de pessoas com deficiência vivem na América Latina e no Caribe. Até muito recentemente, essas pessoas não eram incluídas nas estatísticas oficiais ou no desenho de políticas públicas na maior parte dos países, o que fazia com que sua situação e suas aspirações fossem em grande parte mantidas invisíveis. Por outro lado, ao longo dos últimos dez anos houve uma mudança importante, quando os países da região ratificaram por unanimidade a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tendo reestruturado os seus arcabouços legais, de forma a fortalecer os direitos das pessoas com deficiência (Banco Mundial, 2021, p. 3).

Este enorme contingente populacional, recentemente relatado nas estatísticas censitárias oficiais dos países, necessita, urgentemente, do comprometimento e

desenvolvimento de políticas e ações que promovam a inclusão e a equidade educacional. O aludido relatório, complementa:

Com base nos dados disponíveis da última rodada de censos (em 21 países), há quase 85 milhões de pessoas com deficiência na América Latina e no Caribe, o que corresponde a aproximadamente 14,7% da população regional. Cerca de um em cada três domicílios (ou 52 milhões) inclui ao menos uma pessoa com deficiência, enquanto quase 3 em cada 10 pessoas com deficiência (ou 16,9 milhões) relatam deficiência severa. Desagregados por tipo de deficiência, as relacionadas à mobilidade são a forma mais comum de deficiência, seguidas pelas relacionadas à visão. Deficiências de caráter psicossocial são as menos mencionadas, tendência que muito provavelmente reflete práticas discriminatórias persistentes adotadas na coleta de dados e falta de conscientização entre os entrevistadores (*Op. cit.*, 2021, p. 6).

Os avanços nos acessos à escolarização, na ALC, nas últimas décadas, não vieram acompanhados do efetivo *direito de aprendizagem*, para todos, que é fator chave para construção de sociedades democráticas e coesas. As agendas globais atuais da educação, têm caráter equitativo e exigem esforços das nações para construção de novas instituições de ensino, ou ampliação das já existentes, convergindo para esta finalidade. O grupo de alunos e alunas, marginalizados e negligenciados historicamente, precisa fazer parte das ações governamentais e entrar nas pautas decisórias de cada país (González, 2015, 2018, 2019).

Buscando analisar os documentos oficiais dos dezenove países envolvidos nesta pesquisa, voltados para garantia de direitos, na perspectiva da Inclusão, consultamos o sítio do SITEAL. Em sua '*Base de Documentos de Políticas e Regulamentações*'⁵⁹, encontramos mil, seiscentos e noventa e um documentos oficiais em vigência, distribuídos por dezenove eixos temáticos. Analisamos o Eixo '**Inclusão e Equidade Educacional**', que contava, por sua vez (à época da consulta), com setecentos e treze registros e organizamos a Tabela 3, sintetizando, quantitativamente, essas informações.

Tabela 3: Documentação referente ao eixo temático em Inclusão e Equidade Educacional

Descrição textual da tabela: a tabela relaciona, quantitativamente, os documentos analisados no eixo temático de Inclusão e Equidade Educacional, dos países participantes do *lócus* da pesquisa.. As colunas estão distribuídas por: 1. País; 2. Políticas; 3. Regulamentações. 4. Outros; 5. Total. Os dados são de fevereiro de 2023. **Fim da descrição.**

⁵⁹ Fonte: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/politicas> (Acesso: fevereiro 2023)

País	Políticas	Regulamentações	Outros	Total
Argentina	21	21	5	47
Bolívia	20	16	4	40
Brasil	22	19	4	45
Chile	23	19	7	49
Colômbia	34	19	15	68
Costa Rica	19	13	5	37
Cuba	5	6	1	12
El Salvador	19	2	2	23
Equador	31	10	10	51
Guatemala	17	13	6	36
Honduras	14	15	5	34
México	20	16	10	46
Nicarágua	10	5	0	15
Panamá	12	25	1	38
Paraguai	16	15	4	35
Peru	15	21	1	37
Rep. Dominicana	15	22	3	40
Uruguai	32	15	2	49
Venezuela	4	7	0	11
TOTAL	349	279	85	713

Fonte: Elaboração própria (2023)

Fonte dos dados: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/politicas> (Acesso: fevereiro 2023)

Observando os dados coletados, no aspecto quantitativo, a Colômbia apresentou o maior número de documentos (68), enquanto a Venezuela, apresentou o menor (11). Neste intervalo, há uma variação numérica heterogênea entre os países.

Refinamos a busca, dentro do eixo *Inclusão e Equidade Educacional*, e selecionamos as principais Leis Educacionais de cada país, além de conferi-las nos *sítios* dos respectivos Ministérios de Educação. Os resultados deste refinamento, culminaram na elaboração da Tabela 4, onde disponibilizamos a denominação de cada lei, seu ano de publicação e da última modificação, além do endereço eletrônico, onde podem ser consultadas, para aprofundamento do seu teor.

Tabela 4: Leis educacionais dos países da ALC

Descrição textual da tabela: as colunas da tabela relacionam as leis educacionais de cada país e estão distribuídas por: 1. País; 2. Denominação da Lei Educacional; 3. Ano de Publicação; 4. Última Modificação. As linhas da tabela trazem as informações dos países, sucedidas dos *links* referentes às leis. Dados de fevereiro de 2023. **Fim da descrição.**

País	Denominação da Lei Educacional	Ano de Publicação	Última Modificação
Argentina	Ley de Educación Nacional nº 26206	2006	2015
https://siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/12/ley-262062006-ley-educacion-nacional			
Bolívia	Ley de la Educación N° 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez	2010	n/c
https://siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/92/ley-702010-ley-educacion-avelino-sinani-elizardo-perez			
Brasil	Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996	2018
	Lei nº 13146 – Lei Brasileira de Inclusão	2015	n/c
https://siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/101/ley-93941996-diretrices-bases-educacion-nacional			
https://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/Content/uploads/20162317410_FINAL_SANCIONADALei_Brasileira_de_Inclusao_06julho2015.pdf			
Chile	Ley General de Educación N° 20.370	2009	2010
	Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar	2015	2019
https://siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/137/ley-203702009-ley-general-educacion			
https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172			
Colômbia	Ley N° 115. Ley General de Educación	1994	2017
https://siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/189/ley-1151994-ley-general-educacion			
Costa Rica	Ley N° 2160. Ley Fundamental de Educación	1957	2001
https://siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/222/ley-21601957-ley-fundamental-educacion			

Cuba	Ley de Nacionalización General y Gratuita de la Enseñanza	1961	n/c
https://siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/250/ley-nacionalizacion-general-gratuita-ensenanza-ley-sn-6-junio-1961			
El Salvador	Decreto 917 Ley General de Educación	1996	2011
https://siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/296/decreto-9171996-ley-general-educacion			
Equador	Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)	2011	2016
https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf			
Guatemala	Ley de Educación Nacional. Decreto legislativo 12	1991	n/c
	Ley de Educación Especial para las Personas con Capacidades Especiales.	2007	n/c
https://siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/306/decreto-121991-ley-educacion-nacional			
https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/689D3745FCFBF2DB05257D55006DA9FD/\$FILE/D058-2007.pdf			
Honduras	Ley Fundamental de Educación	2012	n/c
https://siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/320/decreto-2622011-ley-fundamental-educacion			
México	Ley General de Educación	1993	2018
https://siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/350/ley-general-educacion			
Nicaragua	Ley 582 General de Educación	2006	2014
https://siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/379/ley-5822006-ley-general-educacion			
Panamá	Ley Orgánica de Educación	1946	2004
https://siteal.iiep.unesco.org/pt/node/3432			
Paraguay	Ley General de Educación N° 1264	1998	n/c
	Ley N° 5136. De educación inclusiva	2013	n/c
https://siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/420/ley-12641998-ley-general-educacion			
https://qui.una.py/wp-content/uploads/2020/10/Ley-5136-Educacion-Inclusiva.pdf			
Perú	Ley General de Educación N° 28.044	2003	2012
https://siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/459/ley-280442003-ley-general-educacion			
República Dominicana	Ley N° 66. Ley General de Educación	1997	n/c
https://siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/534/ley-661997-ley-general-educacion			
Uruguay	Ley N° 18.437 Ley General de Educación	2009	2012
https://siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/550/ley-184372008-ley-general-educacion			

Venezuela	Ley Orgánica de Educación GO 5929	2009	n/c
	Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA). GO 5859	2007	2018
https://siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/583/ley-59292009-ley-organica-educacion			
https://siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/582/ley-58592007-ley-organica-proteccion-ninos-ninas-adolescentes			

Fonte: elaboração própria, 2023

Fonte dos dados: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/politicas> (Acesso: fevereiro 2023)

Todos os países da ALC, ratificaram a Convenção Internacional da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), realizada em 2006, comprometendo-se a incluir, na base de suas legislações, instrumentos voltados para promoção da inclusão e equidade. Observamos, contudo, que alguns países têm leis em vigência que estão, há muitos anos, defasadas. É o caso da Costa Rica, cujo ano de publicação da legislação foi 1957, com última modificação em 2001; Cuba, com legislação datada de 1961, sem referência de modificação e o Panamá, com data inicial de 1946 e modificação em 2004. Estes três países, segundo os dados apurados, não elaboraram legislações educacionais, na perspectiva da inclusão e equidade, após a Convenção Internacional, de 2006.

Embora a região tenha avançado na promoção da inclusão, as desigualdades persistem e são significativas. Segundo dados do Banco Mundial (2021):

A deficiência vem assumindo uma posição central nas discussões sobre políticas públicas nas áreas de educação, trabalho, atenção em saúde e participação política. Todos esses novos alinhamentos lançaram as bases para a construção de um futuro que inclua as pessoas com deficiência. [...] Mesmo assim, a plena inclusão das pessoas com deficiência permanece sendo uma meta de difícil alcance. Apesar da sua crescente visibilidade, essas pessoas enfrentam probabilidade maior de viverem em famílias mais pobres que a média, estão sobrerepresentados entre os vulneráveis a cair na pobreza, têm maior propensão de viverem em bairros informais, têm menos anos de educação, e tendem a estar fora do mercado de trabalho (Banco Mundial, 2021, p. 3).

O documento ‘*Panorama Social da América Latina e do Caribe*’ é um relatório preparado anualmente pela Divisão de Desenvolvimento Social da *Comisión Económica para América Latina y el Caribe* (CEPAL). Em sua última edição, de 2022, cuja temática é “*A transformação da educação como base para o desenvolvimento sustentável*”, apontou, detalhadamente, em onze itens, as metas e desafios a serem enfrentados pela ALC, na busca da igualdade de oportunidades e desenvolvimento. Damos destaque a

cinco destas metas: 1. A região enfrenta uma crise social prolongada, agravada pelo contexto da pandemia. Necessita, portanto, de aportes financeiros para mitigar esses efeitos; 2. A ALC não está conseguindo reduzir a pobreza extrema. Os governos precisam criar mecanismos efetivos para reverter essas mazelas sociais, através de ações articuladas intersetorialmente, valendo-se, inclusive, de diferentes níveis de cooperação entre os países; 3. É necessário investimento social, para avançar em desenvolvimento social inclusivo; 4. Investir em educação é investir nas pessoas, no desenvolvimento inclusivo e na capacidade de adaptação à mudança; 5. A região necessita avançar em direção à sistemas de proteção social universais, integrais, sustentáveis e resilientes (CEPAL, 2022).

Diante destes apontamentos e, levando em consideração que a região possui o título de a '*mais desigual do mundo*', por conta de seu passado de injustiças, colonialismo, exploração das riquezas, opressões e discriminações, é preciso, mais do que nunca, se comprometer com uma educação plena, pois, repensar a educação, sua finalidade e seu sentido é o que queremos para vida de todos e todas.

Em 2015, a ONU declarou os ODS, e o Objetivo 4 – Educação de Qualidade, estabeleceu sete metas, para, entre outras definições, “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, até 2030 (ONU, 2015, s/p). Importante lembrar que a “Educação Inclusiva” tem significados diversos, em momentos distintos da história. O direito à Educação Inclusiva foi estabelecido no Artigo 24, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD), que trata da Educação.

As nações da ALC, ao ratificarem, também, a Agenda 2030, pactuaram com o cumprimento das metas, porém, nem todas, vêm conseguindo sucesso. A inclusão precisa ser entendida como um *processo* e os sistemas educativos não deveriam discriminar ninguém, pois, todas as pessoas têm valor e potencial. A inclusão não se trata de um grupo, especificamente; insere-se numa perspectiva macro, de indivíduos que têm direitos. A mentalidade e os mecanismos que geram discriminação, são os mesmos para todos os excluídos. São os sistemas que devem se adaptar aos alunos e realizar os ajustes necessários. Cabe à cada sociedade, reconhecer seus mecanismos de exclusões e promover as mudanças.

A Educação Inclusiva, de modo geral, vinha sendo interpretada na região, como uma proposta educacional para um grupo específico – o de pessoas com deficiências. O

Comentário Geral nº 4/2016⁶⁰, da ONU, trouxe luz à uma nova abordagem, salientando que os mecanismos que geram discriminação e reduzem a participação efetiva, são os mesmos para todos aqueles que são excluídos, quer seja em decorrência de deficiências, gênero, idade, local onde vivem, pobreza, etnia, idioma, religião, migração, orientação sexual, identidade e expressão de gênero, situações de privação de liberdade, crenças ou atitudes, e sugere mudanças, principalmente, nas legislações locais.

Identificamos, nas análises dos dados coletados, que vários países estão evoluindo para que uma Educação Inclusiva ocorra em seus territórios. Todavia, as diferentes concepções e definições do que seja ‘Inclusão’, têm interferido na garantia de participação dos grupos marginalizados. Os mecanismos de discriminação, estereótipos e estigmatização, são semelhantes, na região da ALC. Não há consenso na conceituação do termo ‘Educação Inclusiva’, pelos países. A Tabela 5, a seguir, relaciona essas concepções, dos dezenove países analisados, seguida dos marcos de referências do qual foram extraídas. Algumas dessas referências, atualizam políticas públicas, indo além das descritas nas Leis Gerais de Educação aludidas.

Tabela 5: Conceituação do termo Educação Inclusiva

Descrição textual da tabela: as colunas da tabela elencam os termos de definição de Educação Inclusiva. Estão distribuídos por: 1. País; 2. Definição de Inclusão; 3. Marco de referência do qual o termo foi extraído.
Fim da descrição.

País	Definição de Inclusão	Marco de Referência
Argentina	“A inclusão consiste em transformar sistemas educacionais e outros ambientes de aprendizagem para responder às diferentes necessidades dos(as) alunos(as). Isto implica que existem diferentes tempos, diferentes estratégias e diferentes recursos para a aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as). Neste contexto, as necessidades dos alunos(as) são vistas como necessidades da instituição e as diferenças são dadas pelos estilos, ritmos ou motivações para a aprendizagem.”	Resolución CFE n.º 155/11. Conselho Federal de Educação da República Argentina (2011)

⁶⁰ Em 2016, a ONU lançou o Comentário Geral nº 4, elaborado com a colaboração de PCD de todo mundo, detalhando os requisitos para que o direito à educação (proposto pelo Artigo 24 da CDPD), possa ser efetivado, em todos os países. Fonte: <http://www.movementodown.org.br/2017/12/comentario-geral-4-sobre-educacao-inclusiva-do-comite-da-convencao-da-onu-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/>

Bolívia	O termo educação inclusiva “pressupõe a diversidade como potencialidade e riqueza, implica mudanças na gestão institucional e educacional, a fim de garantir a relevância e a oportunidade dos processos educacionais, não apenas das alunas e dos alunos com deficiência, mas de todas e de todos os estudantes; portanto, significa uma mudança abrangente das instituições educacionais e de seu contexto a partir de uma posição ética e política de transformação estrutural”	Resolución Ministerial n.º 069/2013. Ministério de Educação (2013)
Brasil	A educação inclusiva “é um movimento que comprehende a educação como um direito humano fundamental e base para uma sociedade mais justa. Esse movimento se preocupa em atender todas as pessoas a despeito de suas características, desvantagens ou dificuldades e habilitar todas as escolas para o atendimento na sua comunidade, concentrando-se naquelas que têm sido mais excluídas das oportunidades educacionais. Também significa colocar as escolas num contexto mais amplo de sistemas educacionais, reunindo recursos da comunidade para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos”	Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003)
Chile	Com relação ao termo inclusão, afirma-se que “o sistema tenderá a eliminar todas as formas de discriminação arbitrária que impeçam a aprendizagem e a participação dos alunos e das alunas. Da mesma forma, o sistema permitirá que as instituições de ensino sejam um lugar de encontro para os alunos e as alunas de diferentes condições socioeconômicas, culturais, étnicas, de gênero, de nacionalidade ou religiosas”.	Lei nº 20 845/2015 de inclusão escolar que regulamenta a admissão dos alunos e das alunas, elimina o financiamento compartilhado e proíbe o lucro em instituições de ensino que recebem contribuições do Estado (2016)
Colômbia	“A inclusão significa atender com qualidade e equidade às necessidades comuns e específicas apresentadas pelos alunos. Para atingir esse objetivo, é necessário criar estratégias organizacionais que ofereçam respostas efetivas para abordar a diversidade, concepções éticas que permitam considerar a inclusão como uma questão de direitos e de valores e estratégias de ensino flexíveis e inovadoras que permitam uma educação personalizada, refletida no reconhecimento de estilos de aprendizagem e de habilidades entre os alunos e, consequentemente, na oferta de diferentes alternativas de acesso ao conhecimento e à avaliação de competências, bem como na	Política Nacional de Educação Inclusiva com Qualidade (2006)

	pressuposição natural de que os alunos atinjam diferentes níveis de desenvolvimento das mesmas”	
Costa Rica	A educação inclusiva é um “processo contínuo que, como direito humano universal, é oferecido a toda a população estudantil por meio de processos educativos de qualidade e equidade, a partir de um currículo relevante e flexível que busca o desenvolvimento integral da pessoa, envolve a participação de todos igualmente, permite o reconhecimento e a valorização da diversidade humana e busca a eliminação de qualquer barreira que limite ou impeça a aprendizagem e a plena participação na igualdade de oportunidades”	Centro Nacional de Recursos para a Educação Inclusiva (CENAREC) (2017)
Cuba	Definição própria não encontrada	-
Equador	A educação inclusiva é “o processo de identificar e responder à diversidade de necessidades especiais de todos os alunos por meio de uma maior participação na aprendizagem, nas culturas e nas comunidades, com vista reduzir a exclusão na educação”	Convênio nº 0295-13, que dispõe sobre o atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais em instituições de ensino regulares ou escolas especializadas. Ministério da Educação da República do Equador (2013)
El Salvador	A educação inclusiva é entendida como “o conjunto de respostas educacionais voltadas para a eliminação gradual e efetiva das barreiras ao acesso e à participação que facilitem o cumprimento do direito efetivo a uma educação oportuna, integral, de qualidade e em condições de equidade. Ela ocorre no marco de um esforço constante para transformar e reforçar o sistema educacional, empoderar a escola e facilitar a participação da comunidade em todo o contexto pedagógico”	Política de Educação Inclusiva (2010)
Guatemala	A inclusão é responsável por “facilitar o acesso da população aos serviços educacionais sem qualquer distinção e que responda à diversidade cultural, étnica, de gênero, geográfica e de habilidades especiais”.	Plano Estratégico de Educação 2016-2020 (2016)
Honduras	A inclusão “consiste em assegurar a igualdade de oportunidades de acesso à educação, sem qualquer discriminação, e em atender às necessidades educacionais especiais e à diversidade cultural, linguística, social e individual como elementos centrais do desenvolvimento”.	Decreto n.º 262-2011. Lei Fundamental de Educação (2011)

México	A inclusão educacional é definida como o “processo que se baseia no princípio que assume a diversidade como uma característica inerente aos grupos sociais e que deve ser usada para o benefício de cada um de seus membros. Por isso, o sistema e os programas educacionais devem ser concebidos e executados de acordo com essa diversidade, a fim de identificar e responder às necessidades, características e competências de todos(as) os(as) alunos(as)”	Regras operacionais do Programa de Inclusão e Equidade Educacional (2016)
Nicarágua	A educação inclusiva “é uma abordagem baseada na valorização da diversidade como elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem, favorecendo, assim, o desenvolvimento humano relativo ao acesso, à permanência e à participação de todas e todos. Isso implica que os estudantes de uma determinada comunidade aprendam juntos, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais, incluindo aqueles que apresentam alguma deficiência.”	Política normativa para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais no âmbito da diversidade nicaraguense (2012)
Panamá	A educação inclusiva “reafirma o direito à educação, ao fortalecimento do ser humano, à busca de uma normalização equitativa, como uma das formas de melhorar a qualidade da educação para todos. Além disso, ela valoriza a diversidade como elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem [...]. Ela está centralizada em todos os alunos, prestando especial atenção àqueles que tradicionalmente têm sido excluídos de oportunidades educacionais, como, por exemplo, os(as) alunos(as) com necessidades especiais e deficiências, os meninos(as) pertencentes a minorias étnicas e linguísticas e outros.”	Plano Nacional de Educação Inclusiva (2006)
Paraguai	A inclusão é definida como “a identificação e a minimização de barreiras à aprendizagem e à participação, e a maximização dos recursos para o apoio de ambos os processos”. A educação inclusiva consiste no “processo sistemático de melhoria educacional e inovação para promover a presença, o progresso e a participação de todos os alunos na vida escolar das instituições onde estão matriculados, com especial atenção aos alunos ou alunas mais vulneráveis à exclusão, ao fracasso escolar ou à marginalização, detectando e eliminando, para isso, as barreiras que limitam o referido processo”	Lei Nº 5136/2013 De Educação Inclusiva (2013)

Peru	Uma escola inclusiva é definida como “ aquela que gera oportunidades de participação e aprendizagem para todos os alunos. A escola inclusiva está comprometida com ambientes em que todas as meninas e meninos aprendem juntos, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais. Essa escola aceita, respeita e valoriza cada menina e menino com suas diferenças. Ela foca nas habilidades das alunas e dos alunos para maximizá-las. Ela mantém altas expectativas de desenvolvimento para todos os seus alunos. Ela entende que as estruturas organizacionais e curriculares podem ser adaptadas de acordo com as necessidades educacionais de seus alunos, porque o mais importante é o direito de todos a aprender. Ela adapta suas políticas, culturas e práticas de maneira participativa e consensual”	Ministério da Educação do Peru (2017)
República Dominicana	A inclusão “significa alcançar a plena participação e aprendizagem de todos os meninos e meninas, seja qual seja a sua condição social, cultural e individual, por meio de uma educação que responda à diversidade de necessidades educacionais de todos os alunos” e que, além disso, “é uma nova visão da educação geral que visa alcançar uma educação de qualidade para todos(as), com ênfase especial naqueles que estão em risco de serem excluídos ou marginalizados”	Ordem Departamental No. 24-2003 que estabelece as diretrizes nacionais para a educação inclusiva. Secretaria de Estado da Educação da República Dominicana (2003)
Uruguai	Em relação à inclusão, afirma-se que “o Estado assegurará os direitos daqueles grupos minoritários ou em situação especial de vulnerabilidade, a fim de assegurar a igualdade de oportunidades no pleno exercício do direito à educação e sua efetiva inclusão social”	Lei Geral de Educação do Uruguai (2008)
Venezuela	Não existe definição própria.	-

Fonte: Elaboração própria (2023)
Fonte dos dados: UNESCO-OIE, 2018

As leis magnas de educação em vigor nos países da ALC, ainda não contemplam a diversidade em sua totalidade e, no caso das pessoas com deficiência, muitos instrumentos legais são permissionários de uma educação em instalações separadas, segregadas, em oposição à Educação Inclusiva. No geral, realizam combinações de sistemas com base na integração, segregação e inclusão. Entendemos que a Inclusão na educação é um processo mais amplo, que envolve uma *mudança de paradigma*. Os

sistemas educativos precisam considerar a diversidade como um recurso e não como um problema.

Em 2020, a UNESCO publicou o '*Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: América Latina e Caribe - Inclusão e Educação: todos, sem exceção*' (*Global Education Monitoring Report – GEM*) (UNESCO, 2020b), como sendo um mecanismo para orientar o monitoramento e a elaboração de relatórios sobre o ODS 4 e sobre educação, contida nos outros ODS, além de disponibilizar estratégias para os países adequarem suas legislações. O Relatório GEM é uma publicação anual independente, financiada por um grupo de governos, agências multilaterais e fundações privadas, além de ser facilitada e apoiada pela UNESCO. Nesta última edição, aponta, detalhadamente, que as oportunidades educacionais continuam a ser distribuídas de forma desigual, por toda região da ALC. Destaca que muitos estudantes, ainda, encontram barreiras, na busca de uma educação de qualidade. Informa que, mesmo antes da crise sanitária de 2019, um em cada cinco adolescentes, jovens e crianças estavam totalmente excluídos da educação. Quanto à Inclusão em educação, reporta:

[...] os sistemas educacionais são inclusivos somente na medida em que quem os elabora os torna mais inclusivos; as desvantagens podem ser criadas por esses sistemas e pelos contextos nos quais se encontram. Elas existem onde as necessidades das pessoas não são levadas em consideração. [...] A inclusão na educação significa garantir que todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados, e que possam desfrutar de um verdadeiro sentimento de pertencimento. No entanto, muitos obstáculos se colocam no caminho rumo a esse ideal. Discriminação, estereótipos e alienação excluem muitos (UNESCO, 2020a, p. 7).

Com relação às disparidades do sistema educacional, o aludido documento destaca que:

[...] uma abordagem da inclusão no sentido de que “todos” significa “todos, sem exceção” também significa a eliminação de quaisquer rótulos e estímulos atribuídos às crianças. A adoção de abordagens da aprendizagem com base em tais rótulos limita seu potencial, bem como ignora os benefícios que abordagens da aprendizagem mais diversificadas podem trazer para todas as crianças. Dessa forma, é fundamental considerar a forma como os sistemas educacionais são projetados. [...] Parte-se do princípio de que debater os benefícios da educação inclusiva seria o equivalente a debater os benefícios da abolição da escravidão ou mesmo do *apartheid*. A inclusão na educação é um processo, não um ponto final. E, nessa jornada, muitas mudanças podem ocorrer de forma espontânea, nas ações dos professores, no *ethos* criado pelos líderes escolares nos ambientes de aprendizagem, na maneira como as famílias tomam decisões quanto ao que a escola lhes oferece e no que nós, como sociedade, decidimos para o nosso futuro (UNESCO, 2020a, p. 7).

O Relatório GEM realiza análises pormenorizadas em seis dimensões da educação: leis e políticas; governança e financiamento; currículos, livros didáticos e avaliações; professores e pessoal de apoio à educação; escolas; comunidades, pais e estudantes, além dos impactos da crise sanitária devido à COVID-19, nas aprendizagens.

Relembra que a pandemia de COVID-19 causou a maior interrupção dos sistemas educacionais já vivida, onde bilhões de estudantes estiveram fora da escola, por longos períodos. Além do retrocesso nas conquistas educacionais, até então, uma das consequências desse afastamento, refere-se aos prejuízos nos processos cognitivos dos alunos e alunas. O fosso digital, exposto pelos mecanismos de acesso às tecnologias digitais, por exemplo, expôs ainda mais, as desigualdades de acesso ao currículo: falta de equipamentos, dados de *internet*, entre outros. Estas constatações impelem a medidas necessárias e urgentes, como revisões de orçamento público para área de educação, de currículos, políticas públicas, formação de professores, entre outras demandas.

O Relatório GEM aponta que a região da ALC possui bases tradicionais e homogêneas que não estão atendendo à diversidade, devido ao histórico de desigualdades. Os princípios da inclusão e equidade devem ser considerados, para que se evitem as disparidades e discriminações, garantindo o direito ao acesso, participação e resultados de aprendizagens, para todos e todas. Os sistemas de ensino precisam identificar os grupos e as fontes de vulnerabilidade, para centralizar os esforços, nos menos favorecidos, colocando-os nos propósitos das políticas públicas.

Nos dados sobre *Leis e Políticas*, o Relatório GEM aponta que inúmeros instrumentos legais e declarações, vinculantes e não vinculantes, expressam as aspirações internacionais por inclusão, em consonância com os grandes marcos proclamados, a partir da década de 1990:

A análise deste relatório mostra que 68% dos países definem a educação inclusiva em leis, políticas, planos ou estratégias. Definições que abrangem todos os grupos marginalizados são encontradas em 57% dos países. Em 17% deles, a definição de educação inclusiva abrange exclusivamente pessoas com deficiência ou necessidades especiais. [...] *Em geral, a visão mais ampla de incluir todos os estudantes na educação está ausente das leis nacionais.* Apesar de 10% dos países apresentarem ofertas abrangentes para todos os estudantes em suas leis gerais ou inclusivas. Mais comumente, a legislação originária dos ministérios da Educação diz respeito a grupos específicos. De todos os países, 79% tinham leis referentes à educação para pessoas com deficiência, 60% para minorias linguísticas, 50% para igualdade de gênero e 49% para grupos étnicos e indígenas (UNESCO, 2020a, p. 13 grifos nossos).

O Relatório continua, apontando outros dados:

Cerca de 17% dos países têm políticas com disposições abrangentes a todos os estudantes. A tendência é muito forte em textos menos vinculantes, com 75% dos planos e estratégias nacionais de educação declarando a intenção de incluir todos os grupos em situação de desvantagem. Cerca de 67% dos países têm políticas de inclusão de estudantes com deficiência, sendo a responsabilidade por essas políticas dividida quase igualmente entre os ministérios da Educação e outros ministérios. [...] *Em 25% dos países, as leis preveem a educação em locais separados*, proporção que excede 40% na Ásia e na América Latina e Caribe. *Cerca de 10% dos países exigem integração, e 17%, inclusão, com o restante optando por combinações de segregação e integração*. As políticas têm se aproximado da inclusão: 5% dos países possuem oferta para educação em ambientes separados, enquanto 12% optam pela integração e 38% pela inclusão. *Apesar das boas intenções consagradas nas leis e políticas, os governos geralmente não garantem sua implementação* (*Op. cit.* 2020a, p. 13 grifos nossos).

O documento lembra que estamos na última década para o cumprimento da Agenda 2030 e finaliza com dez recomendações, para esta finalidade. Resumidamente, as recomendações referem-se a:

1. Compreender a educação inclusiva de forma mais ampla: incluindo todos os alunos, independentemente da sua identidade, origem ou capacidade;
2. Focar o financiamento nos que ficaram para trás: inclusão não existe quando milhões de pessoas não têm acesso à educação;
3. Compartilhar habilidades e recursos é a única maneira de alcançar a inclusão;
4. Consultar, significativamente, as comunidades e os pais: a inclusão não pode ser imposta de cima;
5. Estabelecer a cooperação entre os diferentes departamentos, setores e níveis de governo: a inclusão na educação é apenas um subconjunto da inclusão social;
6. Dar espaço para que os atores não governamentais questionem e fechem as lacunas existentes: garantir de que eles trabalhem para o mesmo objetivo de inclusão;
7. Aplicar o desenho universal: fazer com que os sistemas inclusivos desenvolvam plenamente o potencial de cada aluno;
8. Preparar, capacitar e motivar a equipe de educação: todos os membros do corpo docente devem estar preparados para ensinar todos os alunos;
9. Coletar dados sobre e para inclusão, com cuidado e respeito: evitar atribuir rótulos estigmatizantes;
10. Aprendendo com os colegas: fazer a transição para a inclusão não é fácil (UNESCO, 2020b).

Para complementar o banco de dados sobre desigualdades sociais, a equipe da GEM Report, lançou duas ferramentas de monitoramento, com dados, constantemente, atualizados. Uma é o ‘*Scoping Progress in Education*’ (SCOPE)⁶¹ e a outra, descrevendo as leis e políticas dos países sobre inclusão é o ‘*Profiles Enhancing Education Reviews*’ (PEER)⁶².

⁶¹ Fonte: <https://www.education-progress.org/en>

⁶² Fonte: <https://education-profiles.org/>

Ao longo da pesquisa, identificamos, nos países enfocados, que as redes de ensino, ainda, não superaram problemas que impactam milhares de estudantes, quando se trata de acesso, permanência e aprendizagens, nas suas trajetórias escolares. A Educação Inclusiva é uma ‘*ideia*’, ainda em busca de significado. Existe, em geral, uma falta de clareza conceitual. Em alguns lugares, a Educação Inclusiva tornou-se a “nova” Educação Especial. As pesquisas, no âmbito do Sul Global, são escassas, carecendo de detalhamento sobre aspectos essenciais.

Artiles (2019) destaca que os estudos e perspectivas sobre Inclusão, nasceram no Norte Global, numa concepção *universal*. A transferência desse movimento, para o Sul Global, ignorou todo um contexto histórico:

[...] a transferência do movimento de inclusão para o Sul Global geralmente ignorou o complicado passado do trabalho de desenvolvimento e suas ligações com os legados coloniais. Kennedy e Newton (2016) traçaram as histórias do colonialismo e da deficiência e mostraram como os sistemas econômicos que datam do século XVII reproduziram sistemas exploradores e raciais que tiveram legados duradouros de incapacidade. Outros estudiosos nos lembraram das “desconfortáveis” raízes coloniais do “desenvolvimento” que impuseram condições econômicas neoliberais ao Sul Global, às vezes com graves consequências para o avanço da justiça social nessas sociedades [...]. *Esse tipo de desenvolvimento geralmente favorece investimentos sociais mí nimos e estabelece expectativas econômicas para corpos produtivos que têm consequências nefastas para pessoas com deficiências. Por gerações, as agendas de desenvolvimento do Sul Global foram impostas com atenção mínima aos contextos e histórias locais* (Artiles, 2019, p. 1179 grifos nossos)

No campo das políticas públicas, pesquisas recentes da UNESCO (2022) revelam:

[...] as melhorias que podem ser observadas e também os desafios que ainda persistem para a concretização dos direitos de crianças e adolescentes com deficiência, na região da América Latina, são condicionados por processos de mudança institucional e de liderança social e profissional – que avançam lentamente. Na nossa região, a maioria dos programas e políticas responsáveis por crianças com deficiência surgiu em tempos passados e ainda respondem a conceitos que, embora tenham sido importantes em outros momentos, atualmente refletem uma visão desatualizada e negativa (muitas vezes, de caridade e assistencialismo) das deficiências (UNESCO, 2022, p. 20).

O documento da UNESCO (*Op. cit.*, 2022) analisa que a região da ALC, não vem levando em consideração os preceitos do Comentário Geral nº 4, da ONU, que se refere ao direito à Educação Inclusiva:

[...] muitas “leis e marcos normativos de combate à discriminação continuam sendo insuficientes, incompletos e ineficazes”. Consequentemente, o Comitê [da ONU] afirma que a discriminação persists, não apenas através de

resoluções administrativas desatualizadas e expressões negativas e patologizantes nos meios de comunicação social, como também (muito especialmente) em práticas institucionais que ainda se baseiam em abordagens médicas ou de caridade sobre a deficiência. Isso perpetua abordagens segregadas e situações contrárias ao que é expresso na CDPD (*Op. cit.*, 2022, p. 23).

Buscamos, neste capítulo, fazer uma aproximação e levantar alguns questionamentos e reflexões acerca da Educação Inclusiva, na ALC. Os dados, são difíceis de serem coletados e submetidos à comparabilidade, devido à abrangência do *lócus* (19 países) que, apesar de apresentarem similitudes, entre si, guardam um histórico de desenvolvimento, muito peculiar. Desta forma, fizemos um recorte, inspirado na perspectiva do paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), para analisar as narrativas, pelo viés das políticas públicas que regem a educação de cada país, no eixo da inclusão e equidade.

Chegamos a algumas considerações que, longe de se esgotarem nesta pesquisa, sugerem pontos para serem aprofundados e analisados, numa perspectiva crítica, por outros interlocutores. De modo global, acreditamos que é preciso construir um enfoque mais amplo da Educação Inclusiva. A maioria dos países segue associando a inclusão aos estudantes com necessidades educacionais especiais e está em um momento de transição do paradigma da Integração ao da Inclusão.

Para que isso se efetive, é necessário que se realizem debates éticos, políticos e técnicos, com diferentes atores implicados nesse processo, tendo como marco referencial, o enfoque do direito à educação, logo, dos Direitos Humanos e Direitos Fundamentais. É preciso maior vontade política e mobilização social para garantia do direito de todos e todas a uma educação de qualidade. Isto implica, fundamentalmente, na revisão e adequação das legislações dos países, na perspectiva da inclusão proposta pelas Organizações Internacionais.

A equidade e a inclusão devem ser dois eixos centrais das políticas educativas e sociais, orientadas à toda população. É desejável o desenvolvimento de políticas intersetoriais e trabalho colaborativo, entre diferentes instituições, em níveis macro e micro, além de fomentos às Cooperações Técnicas, entre os países da região (Cooperações Sul-Sul).

De maneira mais específica, flexibilizar e diversificar a oferta educativa, com mais oportunidades de acesso. Desenvolver currículos mais acessíveis a todos os estudantes, nos diferentes níveis e etapas de ensino. Utilizar sistemas de avaliação de qualidade, que

considerem a diversidade. Assim como, desenvolver sistemas de apoio que complementem o trabalho dos professores e aumentem a capacidade da escola de atender melhor sua clientela. Avançar na formação docente mais inclusiva para que a equipe possa contemplar a diversidade, tendo à disposição os recursos e suportes necessários.

Finalizamos, atentando que uma educação crítica e transformadora é aquela que “*desbarbariza*” (Adorno, 2021) e promove práticas emancipadoras e contra hegemônicas. Ou seja, uma educação que se proponha a combater o projeto político da modernidade (colonialidade), que desumaniza os sujeitos periféricos, através de diversos marcadores como raça, cor, classe, origem, gênero, sexualidade e deficiência.

Mais do que nunca, precisamos enfrentar uma estrutura sistêmica e estrutural que, por exemplo, reproduz e normaliza na sociedade, comportamentos discriminatórios e preconceituosos como o racismo, o sexism, as relações de poder, o capacitismo e a subalternidade, entre os indivíduos e os grupos sociais.

A perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade nos leva a indagar: “*Quem cabe no nosso ‘Todos’?*” (Werneck, 2012). Olhar para as desigualdades educacionais e sociais é ver de que maneira as diferenças contribuem para uma reiterada exclusão de educação, sob a ótica da inclusão.

O conceito de Inclusão em Educação, defendido por nós, considera que ela só existirá quando todos e todas tiverem direitos de se apropriar daquilo que a humanidade vem elaborando nos campos científico, filosófico, cultural, ético, político, ao longo da história e possam ser partícipes desta apropriação. Que a escola, principalmente a pública, possa ser de qualidade, inclusiva, humanizadora, de educação integral e equitativa.

No cenário da políticas públicas educacionais da ALC, o Brasil destaca-se como promotor de um arcabouço legal progressista e consistente. Entretanto, devido a morosidade na implementação e regulamentação desses documentos oficiais, ficamos na condição de *atrasados* nas práticas inclusivas e na contemplação dos Direitos Humanos e Fundamentais. É necessário envidarmos todos os esforços necessários para garantir, de fato, o direito à cidadania plena.

**Fotografia 4 – Brasil - Escola em um acampamento do MST
(Movimento dos Sem-Terra), 1996**



“Este é um mundo de sem-terra e de quase-escola”.

Fonte: Buarque, 2009, pp. 106-107.

“Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos. E se encorpando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde entrem todos, se entretendendo para todos, no toldo (a manhã) que plana livre de armação. A manhã, toldo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por si: luz balão”.

João Cabral de Melo Neto (1966)

4. DO DIREITO À EDUCAÇÃO

É necessário, diuturnamente, empregarmos esforços para garantir que as oportunidades educacionais sejam iguais para todos e todas, afirmindo as funções políticas/pedagógicas da Educação e combatendo as situações de desigualdades sociais e de exclusão. Para tanto, precisamos analisar os contextos histórico, econômico, político e social, além de suas características ideológicas e filosóficas.

Desta forma, portanto, traçaremos neste capítulo, um percurso temporal, normativo, político e histórico da educação brasileira. Nas seções subsequentes, faremos um levantamento dos marcos históricos-políticos que influenciaram na configuração do Sistema Educacional, analisando e contextualizando as principais legislações construídas. A lente que empregaremos, no sentido adorniano desta pesquisa, será pautada nas interpretações dos direcionamentos educacionais voltados às PCD, ao longo desta trajetória, tomando como critério, alguns marcos temporais, nacionais e internacionais.

A Teoria Crítica e o pensamento adorniano não compactuam com a ideia da história dissociada dos sujeitos. Destacam que as reais condições da sociedade são suscetíveis às críticas e mudanças. Para se chegar às análises dessas condições, torna-se necessário a autorreflexão crítica, feita por agentes realizadores desses processos, capazes de descortinar as incongruências, contradições e barbáries de nossa época, libertando-nos do passado. Assim, Adorno (2021) destaca:

O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo (Adorno, 2021, p. 31).

Em sua obra, Adorno (*Op. cit.*, 2021) indaga o porquê da civilização, fundamentada nos avanços da razão esclarecida, com projetos políticos, sociais e econômicos contemporâneos, ter sido capaz de conduzir os homens a estados de barbárie. Questiona, igualmente, o porquê do aperfeiçoamento tecnológico e os avanços nos mais diferentes ramos, não ter conseguido promover a emancipação. Assim descreve:

A sobrevivência do fascismo e o insucesso da tão falada elaboração do passado, hoje desvirtuada em sua caricatura como esquecimento vazio e frio, devem-se à persistência dos pressupostos sociais objetivos que geram o fascismo. Este não pode ser produzido meramente a partir de disposições subjetivas. A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não-emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu (Adorno, 2021, p. 46).

Os pressupostos da Teoria Crítica estabelecem que as possibilidades de resistência e luta só são possíveis de serem realizadas através de sujeitos emancipados e engajados politicamente. Debruçarmo-nos sobre a história, através das lentes da Teoria Crítica, permitiu que deixássemos de ser meros espectadores, tornando-nos sujeitos ativos nos processos de mudanças paradigmáticas com a perspectiva de “esquecer o passado”, redimensionando-o, e a Educação é uma esfera privilegiada para isto, como reitera:

[...] Nem nós somos meros espectadores da história do mundo transitando mais ou menos imunes em seu âmbito, e nem a própria história do mundo, cujo ritmo frequentemente assemelha-se ao catastrófico, parece possibilitar aos seus sujeitos o tempo necessário para que tudo melhore por si mesmo. Isto remete diretamente à *pedagogia democrática*. Sobretudo o esclarecimento acerca do que aconteceu precisa contrapor-se a um esquecimento que facilmente converge em uma justificativa do esquecimento (Adorno, 2021, p. 48 grifo nosso).

Concordamos com Adorno quando ressalta: “onde a educação política é levada a sério e não como simples obrigação inoportuna, ela provoca um bem maior do que normalmente se supõe” (Adorno, 2021, p. 48). A partir dos pressupostos pautados pela Teoria Crítica, procederemos, nas próximas seções, a analisar os diferentes contextos na construção do Sistema Educacional brasileiro, buscando verificar se o Direito Fundamental à Educação está sendo contemplado nas políticas públicas brasileiras.

4.1. História da Educação no Brasil

Ao analisar a História da Educação brasileira, a constituição de um Sistema Educacional e, em especial, a trajetória do ordenamento legal de atendimento educacional às pessoas com deficiências, aos grupos marginalizados e em situação de vulnerabilidade social, aos pobres, aos subalternizados e vitimizados por suas origens raciais e étnicas, percebemos o quanto estamos, ainda, fragilizados na luta pela conquista de direitos.

Nesta perspectiva, Bobbio (1992) destaca:

[...] a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente, quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação (Bobbio, 1992, p.79-80).

A educação destinada às classes populares, nos períodos iniciais da nossa história, era elitista, domesticadora e baseada em situações bastante precárias. Mesmo que as incipientes leis sinalizassem mudanças, a realidade da população era pouco alterada, permanecendo a educação, secularmente, destinada a beneficiar a classe dominante.

Segundo Romanelli (1991), “Pensar em educação num contexto é pensar esse contexto mesmo: a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso” (Romanelli, 1991, p. 23).

Os sistemas de ensino expressam um conjunto de mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas na modernidade: da sociedade feudal à sociedade capitalista. Na modernidade, a educação passa do ensino individual, ministrado no espaço doméstico, para o ensino coletivo, ministrado em espaços públicos e privados. Por ‘sistema de ensino’, entende-se que é a unidade de vários elementos e recursos, intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante.

As mudanças sociais e culturais trouxeram consigo a necessidade de difundir a instrução a todos os membros da sociedade, o que foi traduzido na bandeira da escola pública, gratuita, universal, laica e obrigatória. Coube ao Estado o dever de organizar, manter e mesmo de impor a educação para toda a população.

Traçaremos, a seguir, um breve panorama da educação, nos Períodos Colonial e Imperial brasileiros, destacando as principais diretrizes adotadas, direcionadas à educação da PCD.

4.2. Período Colonial e Imperial

A sociedade brasileira, no período Colonial (1500-1822), forma-se a partir da chegada dos portugueses ao Brasil, em meio a uma série de incursões mercantis. Socialmente, tínhamos os que produziam, os donos dos meios de produção, os servidores públicos, financiadores e os marginalizados. Nas primeiras décadas, observávamos a presença de poucos e uma sociedade muito rudimentar (Saviani, 2010; Ribeiro, 1988).

Os padres jesuítas chegam ao Brasil, em 1549, junto com o governador geral Tomé de Souza. As incursões jesuíticas objetivavam, apenas, imprimir o processo civilizatório e evangelístico. Intencionavam formar novos sacerdotes e dominar os '*instintos selvagens*' dos povos originários.

Segundo Saviani (2010) a educação dos índios, por sua vez, se dava por toda a vida, na aldeia. Viviam em comunas, numa perspectiva de subsistência e todos tinham acesso à educação, onde a transmissão dos conhecimentos era feita através de forma direta, espontânea, na vida cotidiana, com preleções dos mais velhos.

Cerca de quinze anos após a chegada dos jesuítas, estes edificaram a primeira escola elementar brasileira, em Salvador (Ribeiro, 1988). Por volta de 1570, já somavam oito escolas e, rapidamente, cresceram, de norte ao sul do país, principalmente, nas regiões litorâneas.

O ensino missionário se dava a partir das Missões⁶³, destinadas aos índios; os mais abastados, filhos da elite colonial, eram educados em ambientes domésticos. A formação elitista, obrigatoriamente, deveria ser concluída na Europa. Todas as escolas jesuíticas passaram a ser regulamentadas por um documento escrito por Inácio de Loyola, denominado *Ratio Studiorum*. Segundo Saviani (2010):

O *Ratio Studiorum* é considerado uma organização e plano de estudos da Companhia de Jesus, publicado em 1599, a partir de elementos da cultura europeia, evidenciando-se assim o desinteresse de instruir também os índios (Saviani, 2010, p. 56).

Os jesuítas tinham o apoio da Coroa portuguesa, além das autoridades coloniais e exerceram o monopólio da educação e utilização do *Ratio*, por cerca de 210 anos. A

⁶³ As missões, ou reduções, eram aldeamentos indígenas, organizados e administrados pelos padres jesuítas cujo objetivo era evangelizar e catequizar os nativos, além de protegê-los dos Bandeirantes, que queriam catequizá-los e escravizá-los (Saviani, 2010).

Pedagogia jesuítica perdurou até 1759, quando os mesmos foram expulsos por Sebastião José de Carvalho e Melo – o Marquês de Pombal, por ordem do então Rei de Portugal, D. José I.

As ideias educacionais do Marquês valorizavam a razão, a experiência, as sociedades liberais, influenciando a criação de uma “educação cidadã”, mantida pelo Estado, sem estar atrelada a uma ordem religiosa. A “Reforma Pombalina” pretendida, pode ser considerada o embrião do ensino público, no Brasil (Romanelli, 1991).

Na prática, houve o fechamento dos colégios jesuítas, seguido da expulsão dos mesmos. O objetivo de Pombal era libertar os índios da tutela jesuítica. Implantou as Aulas Régias (aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica, que aconteciam nas casas dos próprios professores); instituiu o Estado laico; criou o “subsídio literário” (cobrança de impostos destinados ao ensino primário e secundário). Apesar das propostas formais, as Reformas Pombalinas não conseguiram, de fato, ser implantadas, deixando um vácuo de desorganização e decadência da educação colonial, por um longo período, que foi de 1759 a 1808 (Giraldelli, 1994, Piletti, 1997, 1986).

O período Colonial durou de 1500 até a Independência, em 1822. A educação escolar, desta época, passou por três fases: predomínio dos jesuítas, fase das reformas pombalinas e o período em que o Rei de Portugal, D. João VI, trouxe a Corte para o Brasil (1808-1821 – Período Joanino).

D. João VI veio acompanhado de mais de 10 mil nobres e os maiores intelectuais de Portugal. Na bagagem, trouxe móveis, obras de arte, cerca de 60 mil livros, entre outras novidades. A transferência da Biblioteca Real para o Brasil é considerada um passo importante para o sistema educacional, com a criação da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, de caráter público (Haidar, 1972).

O Rio de Janeiro, então sediando a Corte, foi alçado à categoria de Reino Unido de Portugal, recebeu inúmeras benfeitorias em sua infraestrutura, como, também, obteve um enorme salto no campo educacional, com a fundação de Instituições de nível Superior, ainda inexistentes.

O grande legado do Período Joanino para o ensino elementar e médio foi a criação da Imprensa Régia. Mas, apesar da importância que os investimentos tiveram, todas as medidas e instituições criadas por D. João VI, serviram somente à elite e a educação, continuou a ter uma importância secundária.

Com o retorno do Rei à Portugal, o Brasil ficou sob a regência de seu filho, D. Pedro I. O Período Imperial durou de 1822 (época da Independência do Brasil), até 1889, onde ocorreu a Proclamação da República, dando fim à monarquia brasileira.

O Império teve três fases: Primeiro Reinado, marcado pelo autoritarismo de D. Pedro I, fazendo com que o Imperador renunciasse ao cargo; o Período Regencial, momento de transição, com destaque para brigas políticas e revoltas provinciais e o Segundo Reinado, com D. Pedro II. Esta fase foi a mais estável da monarquia e durou cerca de 50 anos. O país passou por muitas transformações, como o fim do trabalho escravo e a chegada de imigrantes ao país, para substituírem o trabalho desempenhado pelos negros (Aranha, 2006; Cury, 2005; Stephanou, 2004).

Em 1824 foi outorgada a **1ª Constituição** brasileira que traz um pequeno trecho relativo à educação, conforme destaca Vieira (2007):

A primeira Carta Magna brasileira traz apenas dois parágrafos de um único artigo sobre a matéria. Ao tratar da "inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros", estabelece que "A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos" (art. 179, § 32). A segunda referência diz respeito aos "Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes" (art. 179, § 33). [...] A presença desses dois únicos dispositivos sobre o tema no texto de 1824 é um indicador da pequena preocupação suscitada pela matéria educativa naquele momento político (Vieira, 2007, p. 291).

Com relação às PCD, neste período, Lanna Júnior (2010) descreve:

Durante o período colonial, usavam-se práticas isoladas de exclusão - apesar de o Brasil não possuir grandes instituições de internação para pessoas com deficiência. As pessoas com deficiência eram confinadas pela família e, em caso de desordem pública, recolhidas às Santas Casas ou às prisões. As pessoas com hanseníase eram isoladas em espaços de reclusão. [...] eram lançadas no isolamento dos leprosários e na exclusão do convívio social (Lanna Júnior, 2010, p. 19-20).

Durante o Império a prática pedagógica para suprir a falta de professores instituiu o Método Lancaster, também chamado de Ensino Mútuo, em que um aluno treinado (Decurião) ensinava um grupo de dez alunos (Decúria), sob a rígida vigilância de um inspetor. O Império aprovou em 1827, a lei das Escolas de Primeiras Letras, cujo artigo primeiro estabelecia que, em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, deveria haver escolas de ‘primeiras letras’. Um Ato Adicional à Constituição, promulgado em 1834, colocou o ensino primário sob a responsabilidade das Províncias, desobrigando o Estado Nacional de cuidar desse nível de ensino, ficando à cargo de instituições privadas.

O ensino, no Império, foi estruturado em três níveis: primário, secundário e superior. O objetivo fundamental da Educação do Período Imperial era a formação das classes dirigentes, após estudos em níveis superiores.

Lanna Júnior (2010) aponta que:

O contexto do Império (1822-1889), marcado pela sociedade aristocrática, elitista, rural, escravocrata e com limitada participação política, era pouco propício à assimilação das diferenças, principalmente as das pessoas com deficiência. O Decreto nº 82, de 18 de julho de 1841, determinou a fundação do primeiro hospital “destinado privativamente para o tratamento de alienados”, o Hospício Dom Pedro II, vinculado à Santa Casa de Misericórdia, instalado no Rio de Janeiro. O estabelecimento começou a funcionar efetivamente em 9 de dezembro de 1852. [...] Com o advento da República, o Hospício Dom Pedro II foi desanexado da Santa Casa de Misericórdia e passou a ser chamado de Hospício Nacional de Alienados. Somente em 1904, foi instalado o primeiro espaço destinado apenas a crianças com deficiência – o Pavilhão-Escola Bourneville (Lanna Júnior, 2010, p. 20).

Analizando a história da Educação Especial no Brasil observamos que as práticas iniciais foram inspiradas em experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos (Mazzotta, 2005). O Estado brasileiro foi o pioneiro na América Latina a oferecer atendimento às PCD, ao criar, no Período Imperial, instituições destinadas à educação de cegos e surdos, em regime de internato, fornecendo ensino de letras, ciências, religião e alguns ofícios manuais.

Em 1854, através do Decreto nº 1428, D. Pedro II funda o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro. Em 1891, a partir do Decreto nº 1320, a instituição passou a chamar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), permanecendo, até os dias atuais, como referência no atendimento às pessoas com Deficiência Visual.

Três anos após a criação da instituição para cegos, D. Pedro II cria, também, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (Lei nº 839/1857). Cem anos após sua fundação, a instituição passa a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), através da Lei nº 3198, de 1957.

No Brasil do século XIX, a cegueira e a surdez foram as deficiências, predominantemente, passíveis de uma abordagem educacional. Há registros de atendimentos pedagógicos (provavelmente, médico-pedagógicos) à deficientes mentais (termo adotado à época), em 1874, no Hospital Estadual de Salvador (atual Hospital Juliano Moreira), embora os registros sejam precários. Mazzotta (2005) destaca, ainda, que “havia na primeira metade do século XX, apenas 40 estabelecimentos voltados para

algum tipo de atendimento escolar especial à deficientes mentais” (Mazzotta, 2005, p. 31).

Segundo Lombardi (2008):

[...] a periodização da educação brasileira pode ser definida por três períodos históricos que são considerados antecedentes da Educação Pública, no Brasil. O primeiro, de 1549 a 1759, marca a Pedagogia Jesuítica. O segundo, de 1759 a 1827, foi regido pela Pedagogia Pombalina. O terceiro, de 1827 a 1890, apresenta as primeiras tentativas de organização da educação pública, a cargo dos governos Imperial e Provinciais” (Lombardi, 2008, p. 204).

A Proclamação da República ocorreu em 1889, e foi motivada, principalmente, pela insatisfação de diferentes grupos da sociedade com a Monarquia.

4.3. Período Republicano

Nesta seção, contextualizaremos, de modo geral, o Período Republicano (1889 – dias atuais) destacando as principais legislações e ações voltadas às PCD neste período, traçando um panorama. Os marcos que formaram as bases do Sistema Educacional brasileiro serão detalhados na seção 4.4 - Marcos Históricos e Normativos na construção de Políticas Públicas de Educação Especial e Inclusiva no Brasil, ao analisarmos o contexto legislativo, focando a partir da década de 1960.

O final do século XIX e o início do século XX foram marcados por inúmeras mudanças no sistema econômico e produtivo do mundo ocidental, pós-Revolução Industrial. De acordo com Costa (1987) os princípios liberais que chegaram até o Brasil foram importados da Europa, pois aqui não existia uma burguesia que desse suporte a estas ideias. O comportamento dos “revolucionários” locais - pequenos comerciantes, industriais ou profissionais liberais, era identificado com a elite, racista e escravocrata.

O Período Republicano é dividido em seis momentos: Primeira República (1889-1930); Governo Provisório e Constitucional de Getúlio Vargas (1930-1937); Estado Novo (1937-1945); Quarta República (1945-1964); Ditadura Civil-Militar (1964-1985) e Nova República (1985, até os tempos atuais). Nestes cento e trinta e quatro anos de República, foram implantadas seis Constituições no país e 2 Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Desde a implantação do Regime Republicano, tivemos catorze presidentes, da Primeira

República até a Ditadura Civil-Militar. Outros nove, vieram, a partir do período chamado de ‘Redemocratização’, através de votação.⁶⁴

O Regime Republicano desponta com a expectativa de melhorias com relação à cidadania. A escravatura tinha sido abolida, o voto tornou-se aberto, exceto para as mulheres, e um novo regime estava se constituindo. A 2^a Constituição brasileira foi promulgada em 1891, na Primeira República. Ela teve um formato federativo, representativo e presidencialista (Cury, 2005).

Apesar de ter tido uma inspiração liberal, a Constituição não fez menções explícitas dos direitos sociais, tampouco dispôs de capítulo específico para a educação. Resumiu-se em estabelecer a organização da instrução (ensino primário, à cargo dos Estados e Municípios, ensino secundário, mantido por Estado, União ou iniciativa privada e ensino superior, sob controle da União) e a laicidade (posição não religiosa da escola pública). A questão da obrigatoriedade/gratuidade da instrução pública, foi retirada da Constituição, ficando sob a responsabilidade dos Estados. Em 1906, o governo Federal cria o Ensino Profissionalizante, subordinado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (Aranha, 2006; Francisco Filho, 2001; Ribeiro, 1998).

O período da Primeira República foi marcado por intensas Reformas Pedagógicas, que organizaram, embrionariamente, a estrutura do sistema educacional, criando assim, um *modelo pedagógico*, em substituição a um *modelo político*. Entretanto, mesmo com o advento da República, as ações do Estado, para com as pessoas com deficiências, sofreram poucas mudanças. Os Institutos para cegos e surdos continuavam atendendo uma parcela restrita de sujeitos, e os atendimentos dedicados às outras deficiências, ainda eram atrelados à suportes clínicos, realizados mais no âmbito da reabilitação, do que, propriamente, da educação. Conforme destaca Lanna Júnior (2010):

No contexto histórico de industrialização e urbanização brasileiras, processo iniciado na década de 1920 e aprofundado nas décadas de 1940 e 1950, surgiram, por iniciativa da sociedade civil, novas organizações voltadas para as pessoas com deficiência. Essas novas organizações se destinavam a outros tipos de deficiência e com formas de trabalho diferenciadas, por não se restringirem à educação e atuarem também na saúde. Nesse período, os primeiros centros de reabilitação física surgiram motivados pelo surto de poliomielite (Lanna Júnior, 2010, p. 23).

⁶⁴ Fonte: https://www.ebiografia.com/todos_os_presidentes_do_brasil/

O atendimento educacional especializado, voltado à Deficiência Física, foi iniciado em São Paulo, na Santa Casa de Misericórdia, em 1931, configurando a primeira Classe Hospitalar do país (Mazzotta, 2005).

No final da Primeira República (1930), em termos educacionais, constatam-se poucos avanços em relação ao final do Império (1889). A educação elitista entra em crise e, somada às outras crises de diversos setores brasileiros, como o econômico, político, social e cultural, desembocam na chamada ‘Revolução de 30’, responsável por transformações que acabaram, de certa forma, por avançar o processo educacional.

O modelo educacional continuou privilegiando a classe dominante, relegando a classe pobre à segundo plano. A Constituição de 1891 construiu um sistema educacional pouco democrático. O descaso e abandono da educação aos menos favorecidos, contribuiu para que o país atingisse níveis alarmantes de analfabetismo (Stephanou, Bastos, 2005; Vieira, 2007).

A situação política-eleitoral, por volta da década de 1930, estava acirrada pelas disputas oligárquicas pelo poder, existentes à época. Era preciso aumentar o contingente eleitoral e, uma vez que os analfabetos não podiam votar, os olhares para necessidade emergente de alfabetização tornou-se preponderante. O interesse, portanto, era político e não social, com intuito de garantir oportunidades iguais de desenvolvimento.

A chamada ‘Revolução de 30’ acontece no sentido da disputa pelo controle da Presidência da República, não através de eleições, mas, pela tomada do poder. Passamos a conviver com o período que ficou conhecido como a “Era Vargas”, tendo Getúlio Dornelles Vargas à frente do levante.

A Era Vargas teve três períodos: Vargas como membro importante do Governo Provisório (1930); como representante do poder, após a promulgação da Constituição de 1937 e à frente do ‘Estado Novo’, período ditatorial que teve início com o Golpe de 1937 e perdurou, até 1945.

A Revolução de 1930 criou uma efervescência ideológica, promovendo importantes transformações no campo educacional. Através do Decreto nº 19402/1930, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública⁶⁵, cuja função era

⁶⁵ Fonte: [http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira#:~:text=1951-,,de%20N%C3%ADvel%20Superior%2C%20a%20Capes.&text=1953-,,Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Cultura%20\(MEC\).](http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira#:~:text=1951-,,de%20N%C3%ADvel%20Superior%2C%20a%20Capes.&text=1953-,,Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Cultura%20(MEC).)

despachar sobre assuntos relativos ao ensino, à assistência hospitalar e à saúde pública. O primeiro Ministro da Educação foi Francisco Campos (1891-1968).

Em 1931 foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão consultivo, voltado aos assuntos de ensino. No mesmo ano, através do Decreto nº 19850, foram definidas as atribuições do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos estados.

Em 1934, no Governo Provisório de Getúlio Vargas, nasce a **3ª Constituição republicana**. Nela, ficou definido que a educação é direito de todos os brasileiros e estrangeiros domiciliados no país. O acesso gratuito era ofertado, apenas, ao ensino primário (Vieira, 2007). Com relação às PCD, na Carta de 1934, Attademo e Aparecida (2016), descrevem:

A Carta Política de 1934, por sua vez, representou grandes conquistas para a sociedade em geral. [...] estampou em diversos de seus artigos direitos de 2ª geração, tais como os direitos à saúde e ao trabalho. Dentre tantos, cite-se a criação da previdência, com a contribuição igual da União, do empregador e do empregado, para assistência nos casos de velhice, invalidez, maternidade, acidentes laborais e de morte. [...] Ainda, essa Carta foi pioneira ao assegurar o “amparo aos desvalidos”, reconhecendo-os como de responsabilidade dos entes públicos, nos âmbitos federal, estadual e municipal: [...] “*Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar*”. (Attademo e Aparecida, 2016, p.36).

Ainda, segundo as autoras (*Op. cit.* 2016):

Na acepção elementar da palavra, desvalido (des + valia) significa sem valia, ou seja, sem valor, sem importância. Era um grupo formado pelos pobres, pelos idosos, pelos deficientes, enfim, pelas pessoas que se encontravam em situação de extremo abandono e miserabilidade, até então privados da assistência do Poder Público e ignorados pela coletividade (Attademo e Aparecida, 2016, p.37).

Importante movimento surge no cenário nacional, resultando na publicação de um clássico da literatura pedagógica da história e filosofia da educação brasileira, em 1932: o “*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*”⁶⁶. O Manifesto foi redigido pelo educador Fernando de Azevedo (1894-1974) e assinado por importantes educadores da época, sendo inspirado nos ideários filosóficos de John Dewey (1859-1952) e sociológicos de Émile Durkheim (1858-1917).

⁶⁶ Fonte: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf

O Movimento Escolanovista demarcou dois tipos de escola: a “Tradicional”, voltada para interesses classistas, e a “Escola Socializada”, direcionada para o interesse de todos. Ou seja, uma escola pública, gratuita, mista, laica e obrigatória, onde se pudesse ofertar uma educação comum, garantindo possibilidades de aprendizagem e oportunidades sociais (Romanelli, 1991; Aranha, 2006).

Getúlio Vargas, que havia se tornado Presidente da República, em 1934, através do voto pela Assembleia Constituinte, impetrou um golpe militar, em 1937, tornando-se um ditador. Denominou seu exercício de poder de “Estado Novo” (1937-1945) e promulgou a **4ª Constituição** da República, em 1937. Esta Carta foi elaborada, quase que exclusivamente, pelo então Ministro da Educação, Gustavo Capanema (1900-1985). O mesmo produziu várias reformas educacionais, conhecidas como “Leis Orgânicas do Ensino”. As leis tinham por orientação preparar os trabalhadores para atender à demanda econômica do país e o foco pedagógico, foi no ensino profissionalizante (Vieira, 2007).

A Constituição de 1937, por ser resultante de um regime ditatorial, retirou de seu texto todas as referências expressas às PCD, bem como os direitos sociais, já garantidos na Constituição anterior.

O Estado Novo terminou em 1945, com a deposição de Getúlio Vargas. Foi instituída a Quarta República (1945-1964), onde o país apresentou grande salto no desenvolvimento econômico e industrial, bem como importante crescimento na urbanização. Entretanto, as desigualdades sociais existentes, aumentaram. Durante a Quarta República, tivemos nove presidentes. Vargas retornou ao poder, desta vez de forma democrática, em 1951. Após enfrentar grandes crises políticas, pôs fim ao seu governo, cometendo suicídio, em 1954.

Neste período de regime presidencial, foi promulgada a **5ª Constituição** do Brasil, em 1946. No tocante à educação, a Constituição de 1946 restabeleceu alguns direitos garantidos pela Carta de 1934 e suprimidos pela de 1937. A educação como direito de todos ficou claramente expressa em seus artigos. Na Carta de 1946, voltou a figurar a vinculação orçamentária que fixou em 20% a obrigação mínima dos estados e municípios e 10% da União. A nova Constituição determinou a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e deu competência à União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (Vieira, 2007). Com relação aos direitos das PCD, na Carta de 1946, Attademo e Aparecida (2016) revelam:

No que se refere à proteção das pessoas com deficiência, importante previsão se encontra no artigo 157, que elencou dentre os preceitos da legislação trabalhista e de previdência social: a higiene e segurança do trabalho; a proibição de trabalho a menores de quatorze anos em indústrias insalubres; e a assistência sanitária, inclusive hospitalar e médica preventiva, ao trabalhador e à gestante (Attademo e Aparecida, 2016, p. 12).

As autoras destacam, ainda, que a Carta, “tendo sido promulgada no pós Segunda Guerra Mundial, instituiu a aposentadoria por invalidez ao trabalhador acidentado, influência do aumento quantitativo de mutilados no mundo decorrente do período bélico antecedente” (*Op. cit.* p. 12).

Em 1953 a educação passa a ser administrada por um Ministério próprio: o Ministério da Educação e Cultura⁶⁷ (MEC). Após a morte de Getúlio Vargas, houve uma sucessão de presidentes, com breves períodos de governança: João Fernandes Campos Café Filho (1954 - 1955) e Nereu de Oliveira Ramos (1955 - 1956), que assumiu a presidência por 81 dias. Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961) promoveu grande incentivo para o crescimento da indústria de base e da indústria automobilística. Propôs a criação da nova capital federal e, Brasília, foi construída em seu governo e inaugurada, em 1960. Após o bem sucedido governo de Kubitschek, foi eleito Jânio da Silva Quadros (1961), prometendo mudanças radicais contra a corrupção, porém, renunciou ao cargo, após sete meses de governo. Em seu lugar, assumiu o vice-presidente João Belchior Marques Goulart (1961 – 1964). Durante o período de governabilidade de Café Filho a Juscelino Kubitschek, as políticas públicas educacionais foram inexpressivas.

Em 1961, foi promulgada a **1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº4024/1961** (Brasil, 1961). Em 1962, veio à público o Plano Nacional de Educação, que impôs ao Governo de João Goulart a obrigação de investir 12% dos recursos arrecadados pela União, em Educação, seguindo o que previa a legislação.

Todas as constituições do Período Republicano (excetuando a Carta de 1937), adotaram, de forma implícita ou explícita, a ideia de um Plano Nacional de Educação, que deveria ser fixado por lei:⁶⁸

O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo

⁶⁷ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>

⁶⁸ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>

de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos (Brasil, 2000, p. 6).

O período conhecido como Regime ou Ditadura Civil-Militar⁶⁹, instalou-se no regime republicano, em 1964, após um golpe de estado que depôs o presidente em exercício, João Belchior Marques Goulart (Jango). A ditadura teve seu fim, com a eleição indireta (via Colégio Eleitoral) do presidente Tancredo de Almeida Neves, em 1985, que morreu, antes de tomar posse. Em seu lugar, assumiu o presidente José Sarney de Araújo Costa, com período de regime de 1985 a 1990, sendo o primeiro civil a ocupar o cargo, depois da Ditadura Civil-Militar.

No âmbito educacional, o regime militar retirou a vinculação orçamentária e o ensino, em todas as áreas da educação brasileira, passou a ser rigidamente vigiado pelos comandantes das Forças Armadas. Professores foram presos e demitidos, Universidades foram invadidas, estudantes foram presos e feridos nos confrontos com a polícia e alguns, mortos. A União Nacional dos Estudantes (UNE) foi proibida de funcionar. O período ditatorial foi palco do revezamento de cinco generais na Presidência da República: Humberto de Alencar Castello Branco (1964/1967), Artur da Costa e Silva (1967/1969), Emílio Garrastazu Médici (1969/1974), Ernesto Beckmann Geisel (1974/1979) e João Baptista de Oliveira Figueiredo (1979/1985).

Durante o período republicano, foi outorgada a **6ª Constituição**, em 1967 e em 1971, tivemos a promulgação da **Lei nº 5692/71** (Brasil, 1971). O Regime Militar instituiu, através desta lei, a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus⁷⁰, com uma aprovação, em tempo recorde. A lei não pode ser considerada uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por não contemplar todos os níveis e as etapas da educação, como a sua antecessora (Lei nº 4024/61).

A nova legislação fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, além do Ensino Supletivo. Em nível de 1º grau, estabeleceu o 1º ciclo, transformando o antigo

⁶⁹ Ditadura Civil-Militar é um regime político onde os membros das Forças Armadas centralizam, política e administrativamente, o poder do Estado.

⁷⁰ Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura#:~:text=Em%201971%2C%20o%20governo%20militar,como%20principal%20objetivo%20a%20profissionaliza%C3%A7%C3%A3o>

primário e ginásio, nos anos de 1^a a 8^a séries. No ensino de 2º grau, promoveu a fusão dos ramos do 2º ciclo: o ensino normal, o técnico industrial, o técnico comercial e o agrotécnico. A lei ampliou a obrigatoriedade do ensino de 4 para 8 anos, para os alunos entre os 7 e os 14 anos. A legislação vigorou, por 25 anos, até ser substituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96 (Brasil, 1971; Romanelli, 1991).

A política educacional, durante o Regime Militar, firmou acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency International for Development* (USAID), dos Estados Unidos (os chamados Acordos MEC-USAID)⁷¹, entre 1964 e 1968. Passava o país, assim, a se subordinar às determinações ideológicas de um grupo técnico específico de norte-americanos, formalizando uma cooperação técnica e financeira dessa agência junto à organização do sistema educacional brasileiro (Aranha, 2006; Piletti, 1986; Romanelli, 1991).

Dentro do regime republicano, a Nova República instaura-se em 1985, com o presidente José Sarney, assumindo o cargo no lugar de Tancredo Neves (governando de 1985 a 1990), e permanece, até os dias atuais. No período, foi outorgada a **7ª Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB)**, em 1988 e a **2ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**, Lei 9394/96 (Brasil, 1996), ambas em vigência.

Mesmo com o advento do Regime Republicano, as ações do Estado, em suas décadas iniciais, tiveram influências restritas na vida das PCD, quer sejam por legislações ou práticas pedagógicas promovidas pela sociedade civil.

Os tipos de deficiências que recebiam algum direcionamento pedagógico, continuavam delimitados às deficiências sensoriais (cegueira, surdez). A partir da década de 1930, outras deficiências, como as deficiências físicas e mentais, passaram a ser consideradas, com um crescente aumento de instituições especializadas para oferecer o suporte pedagógico (Mazzotta, 2005; Jannuzzi, 1992).

A principal causa da Deficiência Física no Brasil, no período, não era resultante de sequelas adquiridas, como as observadas nos conflitos pós-guerras, no mundo. Os

⁷¹ “Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976”. Verbete elaborado por Lalo Watanabe Minto. Fonte: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/mec-usaid#m1>

primeiros centros de reabilitação surgem para atender às pessoas acometidas pelo grande surto de poliomielite, ocorrido em 1930. Em 1953, a epidemia de poliomielite alcançou índices alarmantes, principalmente, no Rio de Janeiro (Lanna Júnior, 2010).

Mazzotta (2005) aponta as primeiras iniciativas direcionadas às pessoas com Deficiência Física, por volta de 1931, com a inauguração de um movimento escolar na Santa Casa de Misericórdia, em São Paulo. Em 1932, foi criada outra classe especial, no mesmo hospital, com o nome de Escola Mista do Pavilhão Fernandinho. O tipo de atendimento realizado nesses espaços, embora tivesse um caráter “pedagógico”, pode ser considerado como embrião das “Classes Hospitalares”, como definimos, atualmente.

Outra instituição marcante, fundada na cidade de São Paulo, em 1943, foi o Lar-Escola São Francisco, instituição privada, especializada na reabilitação dos deficientes físicos (Mazzotta, 2005). Em 1950, um dos mais renomados centros de atendimento voltado à deficiência física, foi inaugurado, em São Paulo: a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), hoje denominada Associação de Assistência à Criança Deficiente.

Em 1954, é inaugurada, na cidade do Rio de Janeiro, a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), voltada para mesma finalidade das precursoras: trabalhar, principalmente, com a reabilitação de pessoas com deficiências físicas.

Por volta da década de 1960, há uma modificação no perfil dos usuários dos centros de reabilitações voltados à deficiência física. Houve diminuição considerável das sequelas da poliomielite (principalmente, pelo incentivo à vacinação) e os demais casos passaram a ser decorrentes de deficiências promovidas por acidentes automobilísticos, causas violentas e ocasionadas por ferimentos por armas de fogo (Lanna Júnior, 2010).

Até a metade do século XIX, a Deficiência Mental - DM (terminologia que, só recentemente, foi substituída por Deficiência Intelectual), era considerada um tipo de loucura e tratada, exclusivamente, no âmbito da medicina, através da institucionalização dos indivíduos (Aranha, 2006; Jannuzzi, 1992).

Historicamente, são encontradas duas referências de instituições para DM, no final do Império. A primeira, criada em 1874 junto ao Hospital Juliano Moreira, em Salvador, foi o Hospital Estadual de Salvador. A segunda, a Escola México, criada em 1887, no Rio de Janeiro, com ensino regular, que atendia, também, deficientes físicos e visuais.

Em relação às pessoas com DM, vimos surgir no contexto pedagógico, iniciativas oficiais e particulares, a partir da década de 1930, partindo da organização da sociedade

civil, criando instituições voltadas para as áreas de educação e saúde, de caráter assistencialista. São os chamados Movimentos *Pestalozzianos* e *Apaeanos*.

Em 1926, na cidade de Porto Alegre (RS), foi criada a primeira instituição para este público: o Instituto Pestalozzi de Canoas. Em 1929, a convite do governo do Estado de Minas Gerais, chega ao Brasil a educadora russa Helena Wladimirna Antipoff, com o objetivo de aprofundar a formação de recursos humanos para trabalhar com esta clientela. Em 1935, a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais é criada. Em 1948, também, por iniciativa de Helena Antipoff, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, é inaugurada, no Rio de Janeiro. Em 1952, é a vez da sociedade Pestalozzi de São Paulo, iniciar suas atividades. Atualmente, segundo a Federação Nacional Pestalozzi⁷², existem 232 Associações, Federações Estaduais e Entidades análogas no país.

O movimento Apaeano teve início com a fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, na cidade do Rio de Janeiro. A iniciativa de criação foi inspirada numa organização americana, de 1950, chamada *National Association for Retarded Children* (NARC)⁷³. Segundo dados da Federação Nacional das APAEs⁷⁴, hoje, são 2255 unidades espalhadas por todo país. Por várias décadas, estas instituições especializadas foram as responsáveis, quase que exclusivamente, pela educação das pessoas com deficiências mentais/intelectuais. Os atendimentos aconteciam em espaços segregados e exclusivos.

As iniciativas governamentais de atendimento pedagógico aos “excepcionais” foram, timidamente, iniciadas para esta finalidade, com a criação de ‘Campanhas’ nacionais. Foram elas: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, 1958; Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), 1960; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), 1960. As Campanhas, também, foram uma forma do governo ‘baratear’ sua atuação, visto que passou a contar com voluntários e donativos e, com isso, os gastos públicos ficaram menores (Mazzota, 2005).

Estas campanhas não se consolidaram como Políticas Públicas concretas e efetivas, porém, são históricas na construção dos debates que despontavam no cenário

⁷² Fonte: <https://fenapestalozzi.org.br/o-movimento/>

⁷³ Atual *National Association for Retarded Citizens* (NARCH)

⁷⁴ Fonte: <https://apaebrazil.org.br/>

educacional, uma vez que a legislação existente, nos termos da Constituição (1967) e da Lei de Diretrizes e Bases (4024/61), não aprofundavam os rumos que a educação dos deficientes deveria tomar. As Campanhas ecoaram na sociedade, dando alguma visibilidade às PCD (Mazzotta, 2005, p. 49-53).

Até então, tínhamos ações voltadas para um atendimento restritivo (somente algumas deficiências), subsidiadas por iniciativas privadas, que contavam com subvenção governamental. Exemplo disso foi a criação de uma rede de Assistência Social, em 1942: a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que, com o passar do tempo, passou a manter as instituições privadas e filantrópicas.

O período Republicano, até por volta da metade do século XX, começou a se organizar com um olhar direcionado à modernidade. Em termos educacionais, aplicava leis e ações desarticuladas, dependentes das decisões de cada estado. O cenário político e econômico passa a se delinear, a partir de 1950, com outra configuração, conforme destacam Kassar, Rebello e Jannuzzi (2019):

A partir de final da década de 1950, o Brasil viveu o período denominado por alguns autores como nacional-desenvolvimentismo [...], quando deixa de ser predominantemente agrário-exportador para se industrializar. No governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), ideais de modernização e desenvolvimento, presentes em seu Plano/Programa de Metas, concretizam-se na construção de uma nova capital com o intuito de levar progresso ao interior do país e abrir e incentivar a instalação de indústrias estrangeiras (Kassar; Rebello; Jannuzzi, 2019, p. 4).

A influência de organismos internacionais e demais órgãos e entidades estrangeiras se mostrava presente, como orientação e modelo a ser seguido, como reiteram as autoras aludidas:

As campanhas já estavam instaladas quando, em 1961, foi aprovada a primeira lei educacional a regular todas as etapas e modalidades da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 4.024. Esse instrumento estabelece que a educação do excepcional deva ser enquadrada no sistema geral de educação, no que fosse possível, (art. 88), o que pode ser identificado como incorporação no Brasil dos princípios de normalização e integração, já em discussão em âmbito internacional. Cabe ressaltar que os estudos de questões relativas à educação dos “excepcionais”, nos Seminários sobre a Infância Excepcional, ocorridos entre 1951 e 1955, [...] foram decisivos para a consideração da educação especial na elaboração da Lei 4024/61 (Kassar; Rebello; Jannuzzi, 2019, p. 7).

No cenário educacional, a partir de 1960, podemos identificar o aumento expressivo de estabelecimentos voltados aos atendimentos às PCD, conforme destaca Jannuzzi (2004):

Durante a década de 1960, pode ser verificado um crescimento substancial de estabelecimentos que registram atendimento de Educação Especial, no ensino regular ou instituições especializadas, públicas e privadas, em diferentes estados do Brasil [...], seja em decorrência das campanhas, seja pela aprovação da LDB/61 que, explicitamente, faz menção a presença das crianças “excepcionais” nas escolas, e, ao mesmo tempo, garante aporte de recursos técnicos e financeiros dos poderes públicos a “toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais” (art. 89), ou ainda por pressão do movimento de pessoas com deficiências e/ou de pais e profissionais ligados a elas que, principalmente a partir da década de 1950, passaram a se organizar em associações em defesa de seus direitos (Jannuzzi, 2004, *apud* Kassar; Rebello; Jannuzzi, 2019, p. 7).

Em 1964, após o golpe militar e a posse do primeiro general da Ditadura, Humberto Castelo Branco (que governou de 1964 a 1967), em uma das primeiras ações na área da infância, ficou instituída a Semana Nacional da Criança Excepcional, através do Decreto 54188/1964.⁷⁵

Somente após a aprovação da Lei 5692/71, que previa “tratamento especial aos excepcionais”, foi que despontaram diretrizes para esta finalidade, dando início à estruturação do Ensino de 1º e 2º graus, inaugurando, efetiva e oficialmente, a trajetória da Educação Especial no Brasil.

Assim, referem-se Kassar, Rebello e Jannuzzi (2019):

[...] foi no período de 1973 a 1986, marcado por um regime político autoritário, que ocorre a *institucionalização da Educação Especial no Brasil*, com o reconhecimento e a organização dos seus serviços, e sua consideração como *política pública* do Estado Brasileiro, no conjunto das demais políticas educacionais, sob os impactos de movimentos internos e externos. Como uma das consequências dessa perspectiva, passa a haver disseminação de classes especiais, salas de recursos e oficinas pedagógicas, instaladas em escolas públicas, em praticamente todo território nacional (Kassar, Rebello e Jannuzzi, 2019, p. 17, grifos nossos).

Ao final da década de 1970, ideais do movimento social e político das PCD, começam a se materializar no Brasil, na luta pela promoção de direitos, como destaca Lanna Júnior (2010):

O eixo principal das novas formas de organização e ações das pessoas com deficiência, surgidas no final da década de 1970 e início da década de 1980, era politicamente contrário ao caráter de caridade que marcou historicamente

⁷⁵ Fonte: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-54188-24-agosto-1964-394252-publicacaooriginal-1-pe.html>

as ações voltadas para esse público. Estava em jogo a necessidade, por muito tempo reprimida, de as pessoas com deficiência serem protagonistas na condução das próprias vidas (Lanna Júnior, 2010, p. 35).

A partir de 1985, vivenciamos o período de redemocratização do país, com a eleição indireta de um civil à Presidência da República (José Sarney, 1985-1988). Em 1988, é promulgada a CRFB que instaura o *Estado Democrático de Direito*, garantindo os Direitos Fundamentais, entre eles o Direito à Educação.

Na década de 1990, influenciado pelas discussões internacionais em torno dos Direitos Humanos de justiça e igualdade, o país passa a propor políticas públicas mais consistentes, para o cumprimento desses direitos.

Após este breve histórico do Período Republicano, detalharemos, na sequência, os marcos históricos e normativos, seguidos das análises da construção das políticas públicas de Educação Especial e Inclusiva, no Brasil.

4.4. Marcos Históricos e Normativos na construção de Políticas Públicas de Educação Especial e Inclusiva no Brasil

Nesta seção, busca-se uma síntese de algumas propostas educacionais, relacionadas às PCD, na perspectiva da educação oficial brasileira, considerando, também, os contextos das condições sociais, econômicas, políticas e culturais, a partir da década de 1960.

Um retorno ao passado não significa que iremos contemplar todas as nuances dessa construção pedagógica, tampouco, explicar, totalmente, o presente. Entretanto, fazer inferências, dando destaque a alguns marcos significativos, talvez nos ajude a clarificar o presente e identificar o velho, o arcaico, o preconceituoso e o discriminatório, que ainda, persistem e precisam ser combatidos.

Pensar a educação, à luz da Teoria Crítica da Sociedade, é compreender como ela se refere à necessidade de desenvolver-se em uma teoria/prática de transformação social. É uma tentativa de exercitar o pensamento reflexivo no âmbito educacional, esperando ampliar a compreensão da educação, hoje, e se pensar, criticamente (Adorno, 2021).

Pucci (2021) descreve que a Teoria Crítica conserva em sua essência o ideal iluminista de libertar o homem do jugo da repressão, da ignorância e da inconsciência, por meio da razão para uma transformação da sociedade. Podemos “ler a educação”, sob

o prisma da Teoria Crítica, uma vez que esta faz parte da sociedade e compõe a complexidade de temas do mundo.

Neste sentido, buscamos, numa perspectiva epistemológica, a construção de uma linha cronológica dos principais marcos legislativos e de ordenamento jurídico, das últimas décadas, que demarcaram o percurso do que se convencionou chamar de Educação Especial e Educação Inclusiva, no Brasil.

Selecionamos as fontes primárias (documentos produzidos na esfera governamental, por diferentes órgãos, como leis, decretos, resoluções, relatórios, pareceres, etc.) e secundárias (produções científicas de diferentes áreas do conhecimento) e fizemos um recorte espaço-temporal, com o objetivo de descontar o panorama histórico e normativo da Educação Especial e da Educação Inclusiva, a partir da organização da primeira LDB (4024), de 1961, até a legislação atual.

O objetivo da elaboração desta Linha Cronológica, foi analisar as principais políticas públicas educacionais, desde a década de 1960, até o presente. Utilizamos como procedimento metodológico, o analítico descritivo e como técnica, a pesquisa bibliográfica exploratória e documental.

Os dados coletados e organizados no Quadro 1 foram obtidos através de consultas a órgãos oficiais de relevância, nacionais (MEC, Planalto, Câmara Legislativa, etc.) e de Organismos Internacionais (ONU, UNESCO, UNICEF, entre outros). O principal critério de seleção foi de, no contexto da educação em geral, esses dados fazerem referências específicas, direcionadas às PCD; o recorte, traz, portanto, os principais marcos normativos, nacionais e internacionais. Além das descrições das Leis, Decretos, Notas Técnicas e Resoluções, relacionamos, em cada linha, o *link* de acesso ao documento oficial original como fontes, todos de domínio público. A legislação foi elencada a partir dos anos em que foram promulgadas e serão analisadas por períodos de governabilidade, enquanto Políticas Públicas.

A definição de ‘Política’, segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), seria “derivado do adjetivo originado de pólis (politikós), que significa tudo o que se refere à cidade e, consequentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social” (Bobbio, Matteucci e Pasquino, 1998, p. 964).

Segundo os autores (*Op. cit.* 1998), dentro de uma tipologia moderna de ‘poder político’, encontramos a classificação de três tipos que baseiam-se nos meios em que os *sujeitos ativos* da relação, determinam os comportamentos dos *sujeitos passivos* da mesma:

Estas classes são: o poder econômico, o poder ideológico e o poder político. O primeiro é o que se vale da posse de certos bens, necessários ou considerados como tais, numa situação de escassez, para induzir aqueles que não os possuem a manter um certo comportamento, consistente sobretudo na realização de um certo tipo de trabalho. [...] O poder ideológico se baseia na influência que as ideias formuladas de um certo modo, expressas em certas circunstâncias, por uma pessoa investida de certa autoridade e difundidas mediante certos processos, exercem sobre a conduta dos consociados. [...] O poder político se baseia na posse dos instrumentos mediante os quais se exerce a força física (as armas de toda a espécie e potência): é o poder coator no sentido mais estrito da palavra. Todas estas três formas de poder fundamentam e mantêm uma sociedade de desiguais, isto é, dividida em ricos e pobres com base no primeiro, em sábios e ignorantes com base no segundo, em fortes e fracos, com base no terceiro: genericamente, em superiores e inferiores (Bobbio; Matteucci e Pasquino, 1998, p. 965).

Destacar as iniciativas mais marcantes de atitudes da sociedade, ao longo do tempo, é fundamental para analisarmos, efetivamente, o que vêm sendo construído, para consolidarmos os **Direitos Humanos** e **Direitos Fundamentais**, de todos e todas, em busca de uma cidadania plena. Ao delinearmos a evolução conceitual da Educação Especial e da Educação Inclusiva, identificamos que a visão sobre a deficiência é social e, historicamente, construída.

Devido à profusão da legislação, no período delimitado, elegemos alguns marcos mais significativos, que materializam essa construção conceitual e faremos as referências e comentários mais detalhados (igualmente, seguindo uma sequência cronológica), após o Quadro 1, na redação da seção.

Quadro 1: Marcos Históricos e Normativos de Políticas Públicas de Educação Especial e Inclusiva no Brasil

Descrição textual do quadro: o quadro relaciona os principais marcos históricos e normativos das políticas públicas, compreendidas entre 1961 e 2023. As colunas contém os seguintes dados: 1. Governo (com os nomes dos respectivos presidentes); 2. Ano; Legislação; 3. Descrição; 4. Fonte (com os links). **Fim da descrição.**

GOVERNO	ANO	LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO	FONTE:
João Belchior Marques Goulart	1961	Lei nº 4024/1961	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional	http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/leis/L4024.htm
	1969	Emenda Constitucional nº 1/1969	Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/endas/emc_anterior1988/emc01-69.htm
	1971	Lei nº 5692/1971	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências	https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html
	1973	Decreto nº 72.425/1973	Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências.	https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html
José Sarney de Araújo Costa	1985	Exposição de Motivos nº 125/1985	Plano Educação para Todos – Caminho para Mudança	https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/200466/educacaoparatodos.pdf
	1986	Decreto nº 93613/1986	Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. (Extinção do CENESP. Criação da Secretaria de Educação Especial – SESPE)	https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-93613-21-novembro-1986-444224-publicacaooriginal-1-pe.html
	1988	Constituição da República Federativa Brasileira/1988	Promulgação da CRFB	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
		Lei nº 7853/1989	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, institui a	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm

	1989		tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências	
Fernando Collor de Mello	1990	Decreto nº 98822/1990	Aprova o Regimento Interno da Coordenadora Nacional para Integração da pessoa Portadora de Deficiência CORDE, e dá outras providências.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D98822impressao.htm#:~:text=1%C2%B0%20%A%20Coordenadoria%20Nacional,subordinado%20%C3%A0%20Presid%C3%A1ncia%20da%20Rep%C3%ABlica.
		Lei nº 8069/1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm
		Decreto nº 99710/1990	Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm
Itamar Augusto Cautiero Franco	1993	MEC	Plano Decenal de Educação para Todos	http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf
		UNESCO/1993	Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393
		Decreto nº 914/1993	Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914.htm
	1994	Portaria n.º 1793/1994	Recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político – Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas; nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.	http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf
		MEC	Política Nacional de Educação Especial	https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/pol3a-dtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf

		MEC/UNESCO/ 1994	Declaração de Salamanca	https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\$clientServletPath%7D/newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf
Fernando Henrique Cardoso	1996	Lei nº 9394/1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm
	1999	Decreto nº 3298/1999	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm
		Resolução CNE/CEB nº 04/1999	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.	http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf
		Portaria nº 1679/1999	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.	http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf
		Decreto nº 3076/1999	Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3076.htm
	2000	Lei nº 10098/2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm
		UNESCO/2000	Declaração de Dakar.	https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf
		Resolução CEB/CNE nº 02/2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf
		Parecer CNE/CP nº 09/2001	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf

Luiz Inácio Lula da Silva	2001	Parecer CNE/CEB nº 17/2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf
		Lei nº 10172/2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.	http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf
		Decreto nº 3956/2001	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm
		Parecer CNE/CP nº 09/2001	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf
	2002	Lei nº 10436/2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm
		Portaria MEC nº 2678/2002	Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional.	http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf
		Resolução CNE/CP nº 01/2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192
Luiz Inácio Lula da Silva	2003	Portaria nº 3284/2003	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.	http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf
			Lançamento do Programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade	http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo

2004		Decreto nº 5296/2004	Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm
		Decreto nº 5159/2004	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências (Criação da SECAD)	http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d5159.pdf
		Ministério Público/MEC/2004	Lançamento da cartilha: O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.	https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM_2008_cartilha_acesso_alunos_com_deficiencia.pdf
		Portaria nº 251/2004 MCid – Ministério das Cidades	Institui no âmbito do Ministério das Cidades o Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana - Brasil Acessível.	https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/50612-institui-no-ambito-do-ministrio-das-cidades-o-programa-brasileiro-de-acessibilidade-urbana-brasil-acessivel.html
		OPS/OMS/2004	Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual/2004	http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/Filie/pdf/declaracao_montreal.pdf
		Lei 10845/2004	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm
2005		Lei nº 11096/2005	Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades benéficas de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm
			Lançamento do Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior	http://portal.mec.gov.br/programa-incluir

		Decreto nº 5626/2005	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
2007	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos/MEC/UNESCO/2007	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.		http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file
	MEC/2007	Lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)		http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/223-505975284/12062-pde-governo-quer-repactuar-metas
	Portaria Normativa nº 13/2007	Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais"		http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192
	Decreto nº 6094/2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.		https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm
	Portaria Normativa Interministerial nº 18/2007	Cria o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC/LOAS, com prioridade para aquelas na faixa etária de zero a dezoito anos.		http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/bpc.pdf
	Decreto nº 6278/2007	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB		http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6278.htm
	Lei nº 11494/2007	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da		https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm

		Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.	
2007			
	Decreto nº 6571/2008	Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571impressao.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.571%2C%20DE%2017%20DE%20SETEMBRO%20DE%202008.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20atendimento%20educacional.13%20de%20novembro%20de%202007
	MEC/2008	Aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

	2008	Decreto Legislativo nº 186	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm
2009	Decreto Executivo nº 6949/2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm	
		Resolução MEC CNE/CEB nº04/2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.	http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf
	Decreto nº 6755/2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.-	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm	
	Nota Técnica SEESP/GAB nº 9/2010	Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-eee&Itemid=30192	
2010	Decreto nº 7234	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm	
	Resolução CNE/CEB nº 04/2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (aborda o atendimento especializado em Salas de Recursos)	https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR	
Dilma Vana Rousseff	Decreto nº 7612/2011	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm	
	Decreto nº 7480/2011	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. (Acrescenta o “I” - Inclusão, em SECADI.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm	

		Nota Técnica MEC/SECADI/ DPEE nº 28/2013	Uso do Sistema de FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva	http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel_aa_ppdeficiencia/aa_ppd_educacao_inclusiva/Nota%20%C3%A9ncia%202028_sistem_defic_audit.pdf
		Nota Técnica/ SECADI/DPEE nº 55/2013	Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva.	https://lappee.fae.ufmg.br/nota-tecnica-no-055-de-10-de-maio-de-2013/
	2013	SECADI/SESu/ 2013	Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior.	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192
		Lei nº 13005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
		Nota Técnica MEC/SECADI/ DPEE nº 04/2014	Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192
	2014	Nota Técnica MEC/SECADI/ DPEE nº 29/2014	Termo de Referência para aquisição de brinquedos e mobiliários acessíveis	http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/nott29_secadi_dpee_14042014.pdf
		Lei nº 13146/2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

		(Estatuto da Pessoa com Deficiência).	
2015	Lei nº 13234/2015	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm
		UNESCO/2015	Declaração de Incheon: Educação 2030 – rumo a uma educação de qualidade: inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.
Michel Miguel Elias Temer Lulia	Lei nº 13409/2016	Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.409%2C%20DE%2028,das%20institui%C3%A7%C3%A3os%20federais%20de%20ensino.
	Portaria nº 243/2016	Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.	https://intranet.mprj.mp.br/documents/112957/15113396/PORTARIA_N_243_DE_15_DE_ABRIL_DE_2016.pdf
	Decreto nº 9235/2017	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm
	UNESCO/MEC/2017	Declaração de Buenos Aires	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247286_por http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/44411-encontro-realizado-pela-unesco-na-argentina-promove-debate-voltado-a-educacao-inclusiva

Jair Messias Bolsonaro	2018	Lei nº 13632/2018	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. (EJA)	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e,aprendizagem%20ao%20longo%20da%20vida
		Lei nº 13716/2018	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm#art1
	2019	Decreto nº 10195/2019	Entre outras mudanças, extingue a SECADI e cria a Secretaria de Modalidades Especiais de Educação, com uma Diretoria de Educação Especial.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10195.htm
		Decreto nº 10177/2019	Dispõe sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. (Revoga o CONADE)	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10177.htm#art15
	2020	Decreto nº 10502/2020	Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. (Situação: Suspensão pelo STF)	https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948
		Resolução CNE/CP nº 01/2020	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).	http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file
	Lei nº 14113/2020	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.113%2C%20DE%2025%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202020&text=Regulamenta%20o%20Fundo%20de%20Manuten%C3%A7%C3%A3o%20de%20Profissionais%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(FUNDEB),%20que%20trata%20o%20art.%20212-A%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal;%20revoga	

			dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências.	
		Decreto nº 10415/2020	Institui o Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre o Modelo Único de Avaliação Biopsicossocial da Deficiência.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10415.htm
	2021	Lei nº 14191/2021	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm
Luiz Inácio Lula da Silva		Decreto nº 10656/2021	Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Decreto/D10656.htm#art53
	2023	Decreto nº 11370/2023	Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm
		Decreto nº 11342/2023	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. (Recria a SECADI, com 4 Diretorias)	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11342.htm

Fonte: Elaboração própria (2023)

Em 1948, foi encaminhado à Câmara Federal o anteprojeto de lei – aprovado, somente em 1961, como a 1ª **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**, a **Lei nº 4024/1961**. Durante o período que envolveu a tramitação do anteprojeto e a promulgação da LDB, a luta pela escola pública e gratuita, intensificou-se (Aranha, 2006; Piletti, 1986; Romanelli, 1991). O presidente, à época, era **João Belchior Marques Goulart**, o Jango,

que governou de 1961 a 1964, até sofrer o Golpe Militar, que instituiu a Ditadura Civil-Militar, no Brasil.

A LDB de 1961, fundamentava o atendimento às PCD, chamando-as, em seu texto, de “expcionais”⁷⁶. O Título X, da referida Lei, traz os artigos 88 e 89, com a seguinte redação:

Da Educação de Expcionais:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961, s/p).

A lei determinou a educação como direito de todos, sendo dever do Ministério da Educação e Desporto (MEC) formalizar, avaliar e cumprir a legislação educacional, sem, entretanto, explicitar como fazê-lo.

Em 1969, no governo ditatorial do General **Emílio Garrastazu Médici** (de 1969 a 1974), passa a vigorar a Emenda Constitucional nº 1 que altera a Constituição do Brasil de 1967 e em seu Art. 175, parágrafo 4º, dispõe sobre a educação de excepcionais.

Em 1971 é promulgada a Lei nº 5692/71, sob a égide da Pedagogia Tecnicista, e a educação dos “expcionais” passou a integrar as discussões e propostas pedagógicas. A política na área recebeu grande influência de determinações internacionais, que pautaram os acordos MEC-USAID. O MEC recomendou a extinção das Campanhas existentes e sugeriu a criação de um órgão de assistência central integrado, envolvendo todos os tipos de deficiências.

Em seu Capítulo I – Do Ensino de 1º e 2º Graus, Art. 9º observamos uma única diretriz e referência às PCD:

Art. 9º- Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971).

⁷⁶ Terminologia específica adotada, relacionada a um determinado conceito histórico.

Ou seja, às PCD, segundo esta Lei, era destinado o Nível de Ensino da Educação Especial, ministrado em Escolas Especiais, Classes Especiais ou em instituições exclusivas.

Na redação deste Artigo 9º, percebemos, também, diretrizes direcionadas para além do público que apresentava deficiências, demarcando uma ‘política’ classificatória de alunos. É o que destacam Bueno, Lehmkhul e Goes (2019):

Se, por um lado, esta lei estabeleceu de forma mais precisa o alunado da educação especial (deficiências físicas ou mentais), por outro, incluiu no âmbito de tratamento especial não somente aqueles alunos tradicionalmente integrantes no âmbito da educação especial, mas, também, os que se encontravam “em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula”, contribuindo oficialmente para a **patologização do baixo rendimento escolar**, ação política e educacional em evidente crescimento [...]. No período ditatorial, ao lado dos deficientes, foram incluídos, no âmbito da educação especial, todos os que requeriam consideração especial no lar, na escola e na sociedade, o que permitiu a incorporação ao seu âmbito de um sem-número de alunos cuja única marca era a do baixo rendimento escolar e que atingia, fundamentalmente, os alunos oriundos das camadas populares (Bueno; Lehmkhul e Goes, 2019, p. 6. Grifos nosso).

Paradoxalmente, a 6ª Constituição, de 1967, garantiu mais avanços a este público, do que foi explicitado na Reforma de 1971, abordando, expressamente, este grupo social, conforme destacam Attademo e Aparecida (2016):

O artigo 100, inciso I, combinado com o artigo 101, inciso I, alínea “b”, dispôs: “O funcionário será aposentado: I – por invalidez; os proventos da aposentadoria serão integrais quando o funcionário: [...] b) invalidar-se por acidente ocorrido em serviço, por moléstia profissional ou doença grave, contagiosa ou incurável, especificada em lei”. [...] A Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, editou novo texto à Carta de 1967, e, pela primeira vez, tratou de maneira expressa sobre a educação dos deficientes. No título “Da Família, da Educação e da Cultura”, o artigo 175, § 4º, *in verbis*: “Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais”. Destaque-se, ainda, a Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978, que assegurou aos deficientes os direitos à educação especial e gratuita; a assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país; a proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; bem como a possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos (Attademo e Aparecida, 2016, p. 39-40 grifos das autoras).

Percebe-se, também, com a aludida Lei, um rompimento de paradigma, que evidenciava preocupação com o acesso de PCD à escolarização, inaugurando o **Modelo**

Educacional⁷⁷, em oposição ao **Modelo Médico** de ensino. Neste sentido, Glat e Blanco, 2007, *apud* Pletsch (2014) apontam:

[...] foi nesse período que a Educação Especial (rompeu) com o modelo médico e adotou o modelo educacional, absorvendo os conhecimentos da Psicologia da Aprendizagem, que deixavam de enfatizar a deficiência do indivíduo em favor das condições do meio e dos recursos usados para o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito (Glat e Blanco, 2007, *apud* Pletsch, 2014, p. 76).

Na perspectiva das recomendações oficiais, nasce em 1973, o **Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)**, configurando o início institucional da **Educação Especial**, no Brasil, ao organizar um subsistema nacional de Educação. O órgão foi responsável pela elaboração de políticas especiais voltadas para o atendimento dos “excepcionais” e dos indivíduos com superdotação, porém, suas primeiras iniciativas foram restritas, devido à falta de profissionais especializados no campo da Educação Especial, capazes de ampliar suas ações para promoções de políticas públicas que garantissem o acesso universal à educação (Bueno, Lehmkhul e Goes, 2019).

Neste sentido, o CENESP inaugurou um fértil período de incentivos à criação de quadros acadêmicos, formados em Programas de Pós-Graduações, no Brasil e no exterior, através da **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. A CAPES, ligada ao MEC, nasceu de uma Campanha Federal para aperfeiçoamento acadêmico em nível superior e foi criada pelo Decreto nº 29741/51.⁷⁸ A partir desta ação, tivemos a construção de estudos e pesquisas, realizados por renomados acadêmicos⁷⁹ que, ainda hoje, vêm contribuindo para pensar a Educação Especial, como campo de pesquisa e políticas públicas.

Em 1986, o CENESP foi extinto e transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE) que, basicamente, manteve a estrutura e as competências do órgão anterior.

Segundo Lanna Júnior (2010), o movimento político das PCD, no Brasil, passa a ganhar força, a partir da década de 1970. Historicamente, essas pessoas não tinham autonomia para decidir sobre suas vidas e eram, normalmente, tuteladas.

⁷⁷ Esta temática será aprofundada no capítulo 5

⁷⁸ Fonte: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>

⁷⁹ Destacamos alguns nomes basilares que contribuíram, grandiosamente, para construção da História da Educação Especial, em sua gênese: Profa. Dra. Rosana Glat; Profa. Dra. Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes; Prof. Dr. Francisco de Paula Nunes Sobrinho; Profa. Dra. Maria Amélia Almeida; Prof. Dr. Julio Romero Ferreira; Prof. Dr. Marcos José da Silveira Mazzotta; Profa. Dra. Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi; Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, Profa. Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, Profa. Dra. Rosita Edler Carvalho, entre outros, aos quais presto minhas deferências e considerações.

Alves (2014) destaca que:

Com o declínio do regime militar e com a abertura da estrutura econômica, política e social, desencadeou-se um processo lento e gradual de movimentos da sociedade civil em busca da legitimação política e social de seus direitos. É a partir dos anos 1970 que surgem organizações da sociedade civil dirigidas por pessoas com deficiência que se contrapunham ao modelo filantrópico de atendimento às mesmas, objetivando lutar não somente pelos direitos destas pessoas, mas principalmente pela atuação política destas na sociedade (Alves, 2014, p. 63).

Em Resolução aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 1975, é aprovada a **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**⁸⁰. Esta declaração demarcou uma luta histórica de entidades nacionais e internacionais, para defesa da cidadania e do bem-estar das PCD, na perspectiva da garantia de direitos.

A partir da década de 1980, vários acordos decorrentes de movimentos mundiais, passam a produzir artigos de natureza mandatória, nas ações dos governos locais, quando se passou a associar os conceitos de desenvolvimento aos de direitos humanos, gerando políticas de Educação Especial e, posteriormente, de Educação Inclusiva. Vimos, com maior ênfase, a partir desta época, inúmeros desses acordos e declarações internacionais, ratificando e aprimorando os princípios da DUDH.

O contexto político e econômico deste período se deu no governo de **João Baptista de Oliveira Figueiredo** (de 1979 a 1985), último presidente do Regime Militar, sob os auspícios da Lei nº 5692/71.

O General Figueiredo foi o último presidente da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), tendo sido escolhido pelo seu antecessor, General **Ernesto Beckmann Geisel (1974 - 1979)**. Política e economicamente, o Regime Militar dava sinais de muito desgaste, fragilidade política, com aumento considerável de desemprego e inflação, cada vez mais alta.

Em 1981 é realizada a **Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração dos Impedidos**, promovida pela UNESCO, em Torremolinos, Espanha. Participaram da Conferência, cento e três países, inclusive o Brasil. O documento produzido recebeu o nome de ‘**Declaração de Sundberg**’⁸¹ e foi

⁸⁰ Fonte: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf

⁸¹ Esta Declaração recebeu seu nome em memória de Nils-Ivar Sundberg, responsável pelo Programa da Unesco para Educação Especial, no período de 1968 a 1981.

Fonte: <https://www.aile.gov.tr/uploads/eyhgm/uploads/pages/1-2-engelliler-konusunda-uluslararası-dokumanlar/sundbergdeclarasyonu.pdf>

um dos registros mais significativos, em termos internacionais, vindo a subsidiar a ONU, na proposição do **Ano Internacional das Pessoas Deficientes** (*International Year of Disabled Persons*, em inglês), em 1981. O documento foi fundamental para que a Década vindoura pudesse deslanchar em todo mundo, estimulando o cumprimento dos direitos das PCD à educação, saúde e trabalho (Carvalho, 1997).

A **Declaração de Cuenca** foi resultante do ‘**Seminário sobre Novas Tendências na Educação Especial**’, também realizado em 1981, organizado pela UNESCO e a Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC), na cidade de Cuenca, Equador. Deste seminário, participaram catorze países, incluindo o Brasil. Os principais temas abordados nas discussões, dizem respeito à educação, à participação e plena igualdade de oportunidades para PCD, dando, também, destaque ao atendimento educacional adequado a esses indivíduos (Carvalho, 1997).

Em 1976, a Assembleia Geral da ONU, através da Resolução 31/123, proclamou o ano de **1981** como o ‘**Ano Internacional das Pessoas Deficientes**’. Desta forma, vemos inaugurado, com maior intensidade, o início da influência dos Organismos Internacionais, nos direcionamentos e sugestões globalizados para ações estratégicas junto às PCD, em países em desenvolvimento (Lanna Junior, 2010).

No Brasil foi instituída a ‘Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes’ (CNAIPD), através do Decreto nº 84919/1980⁸², para deliberar sobre o debate e ações para próxima década:

No Brasil, a CNAIPD teve como principal escopo o de apoiar e desenvolver ações compatibilizadas com os objetivos estabelecidos pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas para o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, cujo lema “Igualdade e Participação Plena” traduz o reconhecimento do direito de oportunidades iguais para qualquer ser humano, reconhecidas suas diferenças individuais (Comissão Nacional Relatório de Atividades Brasil, 1981, p. 6)⁸³.

A partir do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, o *movimento político* das PCD para a promoção de seus direitos básicos ganha protagonismo, culminando, no Brasil, com a inserção desses direitos nos artigos da futura Constituição Federal, em 1988 (Lanna Júnior, 2010).

⁸²Fonte: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-84919-16-julho-1980-434246-publicacaooriginal-1-pe.html>

⁸³ Fonte: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-6806/ano-internacional-das-pessoas-deficientes--1981>

Como decorrência das discussões promovidas em torno do Ano Internacional, foi criada a **Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência (ONU, 1983-1992)**, que visava garantir às mesmas, o exercício dos seus direitos fundamentais e a sua participação plena na sociedade.

A partir do meado da década de 1970, foi iniciado um processo lento e gradual, tendo em vista a restauração das liberdades políticas e democráticas. Em 1979, o governo militar de João Figueiredo, concedeu anistia a presos políticos e exilados, após pressões da sociedade civil, além de permitir a formação de novos partidos políticos, para além dos dois existentes, até então. Em 1982, ocorreram eleições diretas para governos estaduais.

O início dos anos de 1980, foi um período de muitas greves, propostas por movimentos sindicais, que contribuíram para que o Regime Militar enfraquecesse (Gois, 2018; Padilha, 2014a).

O ápice das manifestações ocorreu por ocasião do engajamento da população, insatisfeita pelas opressões, censuras e arbitrariedades sofridas, marcadas pela extrema violência. Milhares de pessoas se reuniam em comícios, exigindo eleições diretas para Presidência da República, o fim da Ditadura e o retorno à democracia. Este movimento ficou conhecido, historicamente, como a campanha das “Diretas Já”.⁸⁴

Os militares não acataram as solicitações da sociedade e mantiveram a indicação para presidência, por eleição no Colégio Eleitoral. Entretanto, sucumbiram frente às pressões e indicaram um civil para disputar o pleito.

O movimento político suprapartidário em defesa das eleições diretas para presidência, iniciou-se em 1983, através de inúmeras manifestações, mobilizando milhões de brasileiros, nas principais capitais do país. Neste mesmo ano, o deputado federal Dante de Oliveira, apresentou ao Congresso Nacional, uma Emenda Constitucional, propondo a dissolução do Colégio Eleitoral e eleições diretas, já em 1985. A emenda foi rejeitada, frustrando o sonho das ‘Diretas Já’ (Padilha, 2014b). Neste cenário, em janeiro de 1985, o regime Militar chega ao fim, no Brasil, com a eleição indireta da chapa composta por Tancredo Neves (presidente) e José Sarney (vice-presidente), ambos civis.

A gestão de **José Sarney de Araújo Costa (1985 - 1990)**, apesar de muito controversa, teve um significado importante, devido à ascensão de um civil à Presidência

⁸⁴ Fonte: <http://querepublicaeessa.an.gov.br/temas/172-diretas-ja-o-povo-volta-as-ruas.html>

(assumindo no lugar de Tancredo Neves, falecido antes da posse), após um período de vinte e um anos de Ditadura Civil-Militar.

Sobre este aspecto, Padilha (2014b), destaca que:

O modelo autoritário [Ditadura] se tornou politicamente insustentável entre o fim da década de 1970 e o início da década de 1980. Na área social, graves problemas estruturais, como a fome, a miséria, a seca e o analfabetismo não foram devidamente combatidos. Os serviços públicos, em vez de serem continuamente aperfeiçoados, permaneceram de péssima qualidade, enquanto as políticas implementadas tinham caráter assistencialista e clientelista, servindo, muitas vezes, somente de propaganda para a manutenção dos ditadores no poder. No campo econômico, insistia-se nas teses desenvolvimentistas e na adoção de medidas, cujo propósito era o de sustentar a expansão do capitalismo. [...] A conciliação entre os diferentes setores, mantida à base da violência e do contínuo favorecimento às elites econômicas e políticas, não mais se sustentava. [...] As massas, quase sempre excluídas pelos grandes acordos conciliatórios, começavam a sair às ruas, em grande volume, reivindicar direitos sociais e políticos negligenciados durante décadas (Padilha, 2014b, p. 43).

Coube ao então recém-empossado presidente, dar continuidade aos compromissos políticos de Tancredo Neves, entre eles, promover o processo de redemocratização do país, restabelecer eleições diretas para presidente, legalizar partidos comunistas, estender o direito de voto (de analfabetos, por exemplo). Porém, a mais significativa atitude política de Sarney foi convocar uma Assembleia Nacional Constituinte (ANC) e promulgar a Constituição Federal da República Brasileira, em 1988.

Segundo Padilha (2014b), o resultado dessas ações foi satisfatório:

[...] afirmou-se o pluripartidarismo, foram restituídos os sindicatos, a liberdade de imprensa e consagrados os direitos sociais. O Estado viu-se, finalmente, obrigado a desenvolver um modelo de atuação mais próximo do *Welfare State*, obrigando-se, portanto, a criar condições de combater problemas estruturais historicamente negligenciados (Padilha, 2014b, p. 46).

Devido às novas atribuições do Estado com a redemocratização, havia a necessidade de implementação de medidas, o que foi definido pelos constituintes, conforme destaca o autor supracitado (*Op. cit.* 2014b):

[...] a estrutura do sistema educacional brasileiro, dividida em diferentes níveis e modalidades de ensino; os deveres de cada ente da Federação – sob o regime de colaboração – para com o sistema; os mecanismos de financiamento das ações educacionais; e, finalmente, a necessidade de elaboração de um plano nacional de educação, fundamental para o efetivo combate a problemas estruturais do setor como o analfabetismo, a péssima qualidade dos serviços e a exclusão de grandes parcelas da sociedade (Padilha, 2014b, p. 47).

A gestão de José Sarney priorizou suas ações no âmbito da *Educação Especial*, com apoio político e econômico às instituições públicas e privadas, oferecedoras deste tipo de serviço:

O MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial, criou programas de cooperação técnica e financeira destinados à construção e equipagem de salas de aula, de oferta de materiais escolares e de elaboração de instrumentos tecnológicos para auxiliar o trabalho pedagógico. Todavia, esses recursos não foram disponibilizados somente para os estados e municípios, mas também para instituições privadas de Educação Especial, *num claro propósito privatizante*, marca das gestões militares, o que caracterizava a manutenção de uma postura *desertora* do Estado [...] a um importante dever: o de assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no sistema educacional comum (Padilha, 2014b, p. 49 grifos nossos).

A centralidade das legislações estava pautada no conceito de Integração, ignorando as diferenças e ‘segregando’ boa parte dos alunos, uma vez que dentro desta concepção são estes que têm que se adaptar à escola.

Ao final do governo Sarney, através da Lei nº 7853/89, é reestruturada a **Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)**, órgão autônomo, diretamente subordinado à Presidência da República e vinculada ao Ministério da Justiça. Em 1990, é aprovado o Regimento Interno da mesma, através do Decreto nº 98822/1990. A CORDE foi criada pelo Decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986.

Em 1990, o MEC extingue a SESPE (criada em 1986, no lugar do CENESP) e cria a Secretaria Nacional de Educação Básica (**SENEB**); neste mesmo ano, este órgão cria o Departamento de Educação Supletiva e Especial (**DESE**), que passa a se responsabilizar pela Educação Especial. Em 1992, com a reestruturação do Ministério da Educação e do Desporto, reaparece a Secretaria de Educação Especial (**SEESP**), reeditada com uma nova sigla, para conduzir as ações e políticas de Educação Especial (Mazzota, 2005).

Desde 1983, ainda no governo de João Figueiredo, o país iniciou negociações com o **Fundo Monetário Internacional (FMI)**, com o compromisso de se adequar ao sistema neoliberal, onde a “*minimização*” do Estado era condição prévia, indispensável, para investimentos estrangeiros. Esta política, intensificou-se, nos governos seguintes.

Neste sentido, Peroni (1999) destaca que:

Com esses dados, torna-se evidente que não se trata de Estado mínimo genericamente. É o Estado de classe, hegemonizado pelas elites do setor

financeiro, neste período particular do capitalismo, e que se torna mínimo **apenas para as políticas sociais**. As políticas sociais [...] percorreram três momentos políticos no último século, em nosso país: o primeiro período de controle da política (que corresponde à ditadura de Getúlio Vargas e ao populismo nacionalista); o segundo período de política do controle (da ditadura militar em 1964 até o final do período constituinte em 1988) [...] o terceiro período, denominado de “*política social sem direitos sociais*”, iniciou-se em 1988 e está em plena vigência. A política social que, por um lado, nunca havia recebido tanto acolhimento por parte de uma constituição no Brasil, como ocorreu na de 1988, por outro, simplesmente não viu esses direitos praticados e nem mesmo regulamentados (quando exigiam regulamentação) (Peroni, 1999, p. 50-51 grifos nossos, em negrito).

Em 1985, através da Exposição de Motivos nº 125/1985 o governo promulgou o **Plano Educação para Todos – Caminho para Mudança**⁸⁵. Como demonstrado na Coleção ‘De Olho nos Planos’ (2013), o referido documento não teve a participação de profissionais da educação, em sua elaboração:

Entre 1970 e 1980, durante a ditadura militar, a elaboração dos planos de educação esteve atrelada aos processos mais gerais de planejamento centralizado do governo nacional da ditadura militar, sem contar com a participação de educadores ou profissionais da área da educação (Ação Educativa, 2013, p. 9).

Na realidade, o documento constituiu-se mais em um *programa de ações*, do que, propriamente, em um Plano Nacional de Educação, como destaca Felix (1986):

[...] apesar de ter eleito a educação como prioridade nacional, o governo não elaborou um Plano Nacional de Educação, tendo se restringido, até o momento, ao enunciado de um programa de ação imediata, no qual estão indicados os projetos de: valorização do magistério de educação básica, ampliação das oportunidades de acesso e retorno à escola de 1º grau, assistência a todo aluno carente, e ao acionamento de programas diversificados. [...] A proposta de Educação para Todos – Caminho para a Mudança, não logrou resultados concretos, nem mesmo enquanto definição de diretrizes para uma política nacional de educação (Felix, 1986, p. 78).

No capítulo I desta Tese, vimos que a CRFB/88, em seus Art. 206 e Art. 208, já garantia às PCD igualdade de condições de acesso e permanência na escola, bem como a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. A Constituição, ao longo das últimas décadas, recebeu várias emendas, porém,

⁸⁵ Fonte: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/200466/educacaoparatodos.pdf>

manteve seu caráter universal, na garantia dos direitos humanos e fundamentais dos cidadãos e cidadãs brasileiros.

A Assembleia Nacional Constituinte, criada para discutir o texto da CRFB, recebeu contribuições de *demandas populares*, através das sugestões de Emendas. O movimento das PCD buscou inserir suas reivindicações, no texto constitucional, alegando que o mesmo não contemplava a luta pela garantia de direitos:

As pessoas com deficiência participaram ativamente das discussões da ANC [...] A articulação do movimento das pessoas com deficiência para participar da ANC ocorreu [...] por meio do ciclo de encontros “A Constituinte e os Portadores de Deficiência”, realizado em várias capitais pelo Ministério da Cultura entre 1986 e 1987 (Lanna Júnior, 2010, p. 63 *apud* Alves, 2014, p.66).

De acordo com Alves (2014), várias reivindicações foram encaminhadas à ANC, para análise dos parlamentares:

As principais aspirações manifestadas pelas pessoas com deficiência e discutidas nestes encontros reivindicavam um texto constitucional que fortalecesse a autonomia destas pessoas, e não a tutela, considerada pelos adeptos do movimento, como discriminatória e favorecedora do assistencialismo e paternalismo. Estas aspirações foram encaminhadas à subcomissão dos negros, populações indígenas, pessoas deficientes e minorias e posteriormente encaminhadas à comissão de sistematização em 24 de novembro de 1987 (Alves, 2014, p. 66).

Porém, tais inserções não foram feitas no texto Constitucional, levando o movimento a redigir um Projeto de Emenda Popular, de nº PE 00086-5⁸⁶, “e propunham-se a incluir dentre outras temáticas, assuntos como acessibilidade, trabalho, reabilitação, discriminação, educação básica e profissionalizante” (Alves, 2014 p. 67).

Apesar do texto da Emenda Popular não ter sido aprovado, na íntegra, conseguiu incorporar à redação da CRFB, princípios da inclusão de direitos da PCD, na sociedade.

O governo de **Fernando Collor de Mello (1990 - 1992)**, desponta no cenário nacional como uma importante vitória, uma vez que se constituiu na primeira eleição direta, desde 1960. As eleições presidenciais de 1989, foram as mais disputadas da história, tendo vinte e duas candidaturas ao pleito. Collor, oriundo de um partido político inexpressivo, para época, surgiu respaldado por forte apelo popular às suas ideias.

⁸⁶ Fonte: <https://www.camara.leg.br/internet/constiticao20anos/DocumentosAvulsos/vol-258.pdf>

O país passou uma década sendo massacrado por uma política econômica de arrocho, sofrendo com altos índices de inflação e denúncias de corrupção, sendo que o último governo (José Sarney), não demonstrou competência para resolver o problema.

Desta forma, a campanha de Collor, um político “jovem e moderno”, surge para incentivar o desenvolvimento individual, defendendo a diminuição do Estado brasileiro.

Padilha (2015), destaca que:

O fim dos anos 1980 reservou ao país um cenário de grave crise socioeconômica e de transição política. A redemocratização do país era ainda fato recente e a sociedade celebrava duas grandes conquistas: a promulgação da nova Constituição Federal, em 1988, e a possibilidade de votar novamente para presidente, no pleito de 1989. O período foi, portanto, marcado por angústias e expectativas de uma profunda transformação política, econômica e social no país depois de mais de duas décadas de ditadura militar (Padilha, 2015, p. 217).

Detentor de um discurso personalístico, intitulando-se o “Caçador de Marajás”, Collor derrotou, no segundo turno, seu opositor mais ferrenho: Luiz Inácio Lula da Silva, líder grevista e defensor de pautas socialistas. As duas campanhas, de discursos polarizados de direita X esquerda, foram muito acirradas e acabaram por eleger Fernando Collor, com o apoio midiático de grandes veículos de comunicação (Padilha, 2014a; Costa; Oliveira, 2011; Farenzena; Luce, 2014).

Collor propõe que seu governo opte por princípios “*neoliberais e desestatizantes*” (Padilha, 2015, p. 219) e pelo “**Estado-mínimo**”, “cuja função se restringe a garantir, por meio de seu aparato, o livre mercado, em que o lucro está acima das pessoas, em que ter dignidade e exercer a cidadania se reduz à capacidade de o indivíduo consumir” (Costa; Oliveira, 2011, p. 92 *apud* Padilha, 2015, p. 220).

Apresentou um plano econômico austero, já no início do governo, batizado de “Plano Collor”, cuja proposta era resolver o problema da inflação no Brasil:

[...] que tornava clara a intenção do governo de priorizar a atuação no campo econômico **em detrimento da implementação de políticas públicas de efetivo combate às mazelas sociais**. Para isso, recorreu-se à extinção de vários ministérios e órgãos públicos federais, à demissão de servidores públicos, ao aumento de impostos e tarifas, à criação de uma nova moeda, à prefixação de salários e ao tabelamento de preços. No entanto, a medida mais conhecida e radical de combate à hiperinflação acabou afetando grande parte da população: o bloqueio das contas bancárias e cadernetas de poupança (Padilha, 2015, p. 220-221, grifos nossos).

A popularidade do presidente começou a ruir, já no segundo ano do governo, quando vieram à tona, denúncias de sua ligação direta com esquemas de corrupção. Após consistentes manifestações populares, encabeçadas principalmente, por estudantes conhecidos como os “Caras-Pintadas” (em virtude de pintarem os rostos de verde e amarelo), a exigência do afastamento de Collor, era iminente. Grandes partidos políticos brasileiros se juntaram e convocaram uma Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI), que culminou no pedido de *impeachment* do então presidente, o que se efetivou em 1992. A partir desta data, o vice-presidente **Itamar Augusto Cautiero Franco (1992 - 1995)**, assume a Presidência da República.

No tocante à Educação, o governo Collor promulgou duas Leis importantes, na garantia de direitos: a **Lei nº 8069/1990**, que dispôs sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a **Lei nº 99710/1990**, que promulgou a Convenção sobre os Direitos da Criança.

O ideário neoliberal destaca-se como principal condutor das políticas públicas implementadas neste governo, em especial àquelas voltadas à educação. A este respeito, Saviani (2007), destaca que:

Coube, então, ao governo adaptar-se à realidade econômica e inserir-se em uma nova lógica, a da privatização, conforme receitava o ideário neoliberal e o programa de reforma do Estado sugerido pelos organismos internacionais. Esta perspectiva se inseriu na educação com bastante força, com grande apelo à iniciativa privada, para a oferta de serviços educacionais, e à formulação de parcerias entre o Estado e as organizações não governamentais (Saviani, 2007 *apud* Padilha, 2015, p. 228).

Em contrapartida, manteve o cunho assistencialista e clientelista das políticas sociais, como demonstra Padilha (2015):

A drástica redução da inflação não veio acompanhada de um necessário programa de reformas sociais. As dificuldades não tardaram a surgir, recrudescendo a desigualdade social, apesar dos apelos de diversos setores da sociedade pela inserção de educação, saúde, habitação, reforma agrária e redistribuição de renda na agenda governamental, em consequência, sobretudo, dos avanços conquistados com a Constituição de 1988 (Padilha, 2015, p. 221).

Em relação às PCD, especificamente, o governo Collor desconsiderou políticas públicas que pudessem promover uma educação emancipatória e cidadã, optando pela manutenção da ordem vigente, se omitindo no que diz respeito à Educação Especial.

A este respeito, Mantoan (2004), ressalta:

O governo Collor, ao adotar uma agenda neoliberal e desestatizante, optou por uma postura omissa no que se refere à Educação Especial, excluída dos grandes programas lançados no início do mandato. Assim, ao invés de romper com a manutenção da transferência de responsabilidades estatais para a iniciativa privada, reforçou esse modelo. Isto posto, os institutos públicos, as associações e fundações privadas passaram a disputar os escassos recursos disponibilizados pela União, mantendo-se como protagonistas da prestação de serviços educacionais às pessoas com deficiência, substituindo ou complementando a função escolar, num claro desrespeito às disposições constitucionais, que reforçavam a inclusão total como princípio em detrimento à integração, sendo esta a difusora do acesso do aluno à educação “por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção nas salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais”, não prevendo “a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática” (Mantoan, 2004, p. 40 *apud* Padilha, 2015, p. 231).

A década de 1990 foi muito profícua em termos legislativos produzindo importantes marcos históricos, fundamentais para manutenção e ampliação dos direitos de todos e todas, e em particular, para às PCD.

Em 1990, depois de inúmeras discussões entre o poder público e a sociedade civil, é aprovado, através da **Lei nº 8069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**⁸⁷. O documento constitui-se num marco legal, ao defender que as crianças e os adolescentes merecem acesso à proteção e cidadania.

Digiácomo e Amorim (2013), destacam que:

Formulado com o objetivo de intervir positivamente na tragédia de exclusão experimentada pela nossa infância e juventude, o Estatuto da Criança e do Adolescente apresenta duas propostas fundamentais, quais sejam: a) garantir que as crianças e adolescentes brasileiros, até então reconhecidos como meros objetos de intervenção da família e do Estado, passem a ser tratados como sujeitos de direitos; b) o desenvolvimento de uma nova política de atendimento à infância e juventude, informa pelos princípios constitucionais da descentralização político-administrativa (com a consequente municipalização das ações) e da participação da sociedade civil (Digiácomo e Amorim, 2013, p. ii).

O Artigo 227 da CRFB (1988), já dispunha de legislação para população alvo do estatuto e serviu de base para elaboração do ECA:

CAPÍTULO VII - DA FAMÍLIA, DA CRIANÇA, DO ADOLESCENTE E DO IDOSO

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo

⁸⁷ Fonte: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>

de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º - O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo os seguintes preceitos: [...]

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (Brasil, 1988, s/p).

O ECA define seu público como sendo crianças, as que têm idades de 0 a 12 anos incompletos e, adolescentes, as que têm idades de 12 a 18 anos. Antes do Estatuto, o foco de intervenções disciplinares para este público, estava na punição; a partir dele, nos direitos. À época da promulgação do ECA, esta população correspondia a 43% sobre a população total. Hoje, são cerca de 32%⁸⁸, onde mais da metade se autodeclara negra, parda ou afrodescendente.

O Brasil tem um histórico de negligências e abusos relacionados à esta parcela da população, que precisa ser reparado. Em 1889, por exemplo, havia uma lei contra a “perambulação”, que podia prender crianças e jovens que estivessem nas ruas, sem moradia fixa, independentemente da idade. Em 1923, foi criado o Primeiro Juizado de Menores da América Latina, que já nasceu na perspectiva de tirar das ruas as crianças pobres (em sua maioria, negras) e levá-las para aquilo que o Código de Menores⁸⁹ (1927) depois, vai institucionalizar, que são as instituições para crianças ‘carentes e delinquentes’, como por exemplo, a Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor - FEBEM e a Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor – FUNABEM.⁹⁰

Do Código de Menores (1927; 1979), até o ECA, o Brasil ficou criminalizando as crianças e adolescentes pela sua situação de abandono, por ocuparem as ruas e viverem em situação de marginalidade.

O ECA é uma legislação paradigmática, porque muda a centralidade relativa às crianças e adolescentes, em todas as políticas: de assistência, educacionais, no desenho das instituições do país. No contexto político, vínhamos de um modelo econômico e social de dominação para um modelo de democratização, no desenho de suas leis e das políticas.

⁸⁸ Fonte: <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/populacao/574-proporcao-de-criancas-e-adolescentes-sobre-a-populacao-total?filters=1,157>

⁸⁹ Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm
Mais informações <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/07/07/criancas-iam-para-a-cadeia-no-brasil-ate-a-decada-de-1920>

⁹⁰Fonte: <https://www.fia.rj.gov.br/node/46>

O Código de Menores era uma lei para aqueles que estavam em situação irregular, de pobreza ou delinquência e que deviam ser “punidos”. O ECA aponta que quem está “irregular” é a sociedade, pois, não tem políticas de inclusão, realmente efetivas. É necessário, portanto, a construção de medidas protetivas e socioeducativas.

Há muitos desafios a serem enfrentados, nestes trinta e três anos de ECA. Embora esteja descrito na legislação que toda criança e adolescente tem direito à vida, uma criança indígena apresenta muito mais chances de morrer, antes dos cinco anos, que uma criança branca. Assim como um jovem negro apresenta mais chances de morrer, do que um branco⁹¹.

O ECA ainda precisa ser efetivado, de fato, no ordenamento jurídico brasileiro. Ao longo de sua vigência, o Estatuto sofreu algumas alterações, mas, manteve sua essência de ser um ordenamento progressista, no tocante às ações voltadas para o público a que se destina, servindo de modelo para muitos países. A defesa pela garantia dos DH e DF de nossas crianças e adolescentes depende da luta e engajamento de toda sociedade.

Em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, acontece a **Conferência Mundial de Educação Para Todos**, que resultou no documento: **Declaração Mundial de Educação para Todos**. O Brasil, como signatário da Conferência, propôs o **Plano Decenal de Educação para Todos**, com metas a serem cumpridas, de 1993 a 2003. O documento elaborado na Conferência trazia dez artigos que objetivavam, prioritariamente, a *promoção da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. A Conferência, tida como referência norteadora das políticas de educação brasileira, teve a participação de cento e cinquenta e cinco países e foi promovida por organismos internacionais que se propõem pensar sobre a Educação, como: Banco Mundial, ONU, UNICEF, UNESCO e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Seguindo a cronologia proposta neste capítulo, no âmbito internacional, em 1989, ocorre a **Convenção sobre os Direitos da Criança**⁹², adotada pela ONU, entrando em vigor, em 1990. Trata-se de um instrumento de Direitos Humanos, ratificado por cento e noventa e seis países. Somente os Estados Unidos não ratificaram a Convenção. O Brasil, promulgou a Convenção, através do **Decreto nº 99710/1990**, ainda no governo Collor.

⁹¹ Fonte: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2022/10/5042430-criancas-negras-tem-39-mais-chances-de-morrer-antes-dos-5-anos.html>

⁹² Fonte: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>

A Convenção é o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi a partir do seu texto e compromissos assinados, que o Brasil promulgou o ECA:

A Convenção traz uma série de princípios e garantias cujo objetivo é incentivar, nos países membros, a implementação de políticas e demais medidas que garantam o desenvolvimento pleno e integral da criança e do adolescente, nas suas dimensões física, afetiva, familiar e social. Também inaugura a “Doutrina da Proteção Integral”, que é, mais do que um marco jurídico-legal, um verdadeiro convite a repensarmos a maneira como compreendemos, tratamos e nos relacionamos com a infância e com a adolescência (Terre des Hommes, 2014, p. 4).

O governo de Itamar Franco (1992 - 1994) (resultante do *impeachment* de Fernando Collor), ocupou os dois últimos anos do mandato presidencial. Notabilizou-se por ter realizado um grande feito à época: estabilizar a economia e controlar a inflação. Na área econômica, nomeou o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, em 1983, como Ministro da Fazenda, que juntamente com sua equipe, criou o Plano Real, e definiu, entre outras ações, uma nova moeda para o país - o Real. Itamar Franco divergia política e ideologicamente de Collor, posicionando-se como um político nacionalista, desenvolvimentista e que defendia a influência do Estado na economia.

Desde meados da década de 1980, o país já vinha se adequando às normas capitalistas do sistema de produção, em detrimento de investimentos na área social. Vejamos o que diz Padilha (2016) sobre a questão e o posicionamento do novo presidente:

Durante o governo Collor é que o processo foi intensificado devido à reforma do Estado, que previa o abandono das funções estatais reguladoras e assistencialistas, a extinção de órgãos públicos, a privatização de empresas estatais, o corte de gastos sociais e severas restrições à intervenção na economia e no mercado de trabalho. Por conseguinte, o Estado de Bem-Estar Social, sequer instaurado integralmente no país, seria completamente abandonado, priorizando-se na agenda governamental a área econômica em detrimento da social. [...] *Apesar do perfil nacional-estatista do presidente, o novo governo não conseguiu resistir às tendências neoliberais em andamento* (Padilha, 2016 p. 85 grifos nossos).

O autor continua sua análise, advertindo que:

Todavia, esse cenário não era característico somente do Brasil, mas dos países latino-americanos de modo geral, que também enfrentavam as mesmas adversidades, enquanto as grandes potências se viam diante de um amplo processo de reestruturação política, econômica, cultural e social, resultante da globalização e da propagação do ideário neoliberal. Daí, a pressão externa advinda de organismos internacionais como o FMI (Fundo Monetário

Internacional) e o Banco Mundial para que os países em crise se adequassem rapidamente às diretrizes neoliberais era cada vez mais incisiva (*Op. cit.*, 2016, p. 85).

Apesar das diferenças conjunturais dos governos antecessores, e do sucesso alcançado com a nova economia vigente, o governo Itamar Franco não teve tempo hábil, nem recursos suficientes, para implementar políticas públicas nas áreas sociais, atendendo a ações pontuais, como o combate à miséria, por exemplo. Dessas iniciativas surgiram a aproximação com o movimento “Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida”, liderado pelo sociólogo Herbert de Souza, o Betinho, em 1993.

A educação, em seu governo, teve como primeira ação, a nomeação de um profissional técnico para o comando do MEC, em substituição aos quadros políticos, comuns à época (Farenzena; Luce, 2014).

O Ministro da Educação, Murílio Hingel, intenta cumprir ações sugeridas pelos movimentos internacionais, que preconizavam uma “Educação para Todos”, nos países em desenvolvimento, embora com inúmeras dificuldades operacionais e, principalmente, financeiras, ocasionando o fracasso nas intenções:

[...] ocupando a maior parte do tempo de sua gestão com a elaboração do Plano Nacional de Educação para Todos, principal fruto da participação do país, em 1990, na Conferência de Educação para Todos realizada na Tailândia, pela UNESCO e pela UNICEF com apoio do Banco Mundial, e da Declaração de Nova Déli sobre Educação para Todos, assinada pelos nove países mais populosos do mundo – dentre os quais, o Brasil –, que reiterava, entre outras coisas, as dificuldades dos países em cumprir as metas traçadas em solo tailandês devido, sobretudo, ao comprometimento de suas finanças com a dívida externa (Padilha, 2016, p. 88-89).

A década de 1990 marca um momento educacional histórico, pois, é onde aparece o discurso da **Inclusão**. É um período que passa a figurar uma expressiva ressignificação da Educação Especial, necessitando de reconfigurações de políticas educacionais pensadas para as PCD. Entretanto, promover mudanças paradigmáticas de concepção de educação de qualidade para pessoas que se encontram à margem do sistema educacional (quer tenham deficiências, ou não), é tarefa que exige, ainda hoje, muita discussão e empreendimento de esforços, para tal.

No cenário datado, da década de 1990, onde se inicia a construção de um sistema educacional inclusivo e novas perspectivas educacionais, Quiles (2011), aponta que:

Em âmbito nacional, o panorama evidenciado na década de 1990 é o de um país que passa por intensas transformações com a disseminação do pensamento

neoliberal e com os ajustes impostos pelo modelo econômico globalizado. Nesse sentido, as propostas, inclusive educacionais, sofrem as pressões da manutenção do sistema capitalista de produção. Das mudanças ocorridas nesse momento, destaca-se a minimização do papel do Estado em alguns setores da sociedade, pois essa característica significou menos recursos e responsabilidades em relação às políticas sociais e, portanto, à educação. [...] Assim, vive-se na década de 1990 um enfático discurso de “Educação para Todos”, de igualdade de oportunidades e de universalização do ensino, para o cumprimento de acordos internacionais assinados pelo Brasil, e concretamente, a ampliação da rede educacional ocorre sob os impactos de uma política economicamente restritiva, que promove a divisão das responsabilidades estatais com instituições não-governamentais e empresariais, seguindo uma lógica empresarial [...] A educação passa a ser ressaltada como preparação para o mercado de trabalho competitivo. Isso significa que a nova configuração do papel do Estado, acentuando o esvaziamento da função central da escola, qual seja, o acesso à cultura produzida historicamente, para fortalecer a preparação para o mercado de trabalho (Quiles, 2011, p. 3630).

O Brasil, assim como os demais países signatários da Declaração de Jomtien, comprometeu-se a elaborar um **Plano Decenal** (1993-2003), com o objetivo de garantir a universalização do acesso à Educação Básica, para todos. Entretanto, a execução do Plano acabou prejudicada devido à perspectiva neoliberal, em franco crescimento.

Em relação ao Plano Decenal, Padilha (2016), citando Saviani (1999), destaca que:

Não se conseguiu alcançar o propósito de “*viabilizar o esforço integrado das três esferas de governo no enfrentamento dos problemas da educação*” (SAVIANI, 1999, p. 129), nos levando a crer que o documento parece ter sido “*formulado mais em função do objetivo pragmático de atender a condições internacionais de financiamento para a educação*” (SAVIANI, 1999, p. 129), do que o de garantir a universalização da educação básica. Isso fez com que a ação entrasse para o extenso rol de fracassos estatais no campo educacional, apesar de o governo Itamar tê-lo priorizado (Padilha, 2016, p. 89).

Em 1993, através do **Decreto nº 914/1993**, o governo institui a **Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**.

O documento norteador, de caráter generalista, foi pautado pelo princípio da integração, reabilitação e normalização, referendando as orientações políticas anteriores, preservando a soberania da Educação Especial como prática educacional.

A Política se demonstrou inconsistente, necessitando de uma nova intervenção do governo, que implantou, em 1994, um novo documento voltado, especificamente, para o campo educacional, para garantir o atendimento às PCD.

Assim, a **Política Nacional de Educação Especial (1994)**⁹³, é elaborada, normatizando as ações que o sistema de ensino deveria tomar, a partir da sua publicação. A nova política foi feita pela SEESP/MEC e definiu como público para receber atendimento educacional, pessoas portadoras de deficiências, de problemas de conduta (condutas típicas) e superdotados, desde que tivessem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares, programadas para o ensino comum, e no mesmo ritmo que os demais alunos. Em seu texto fica explícito que a “integração”⁹⁴, motivada pelo ideal da “Educação para Todos”, se orienta nos princípios da participação ativa e igualdade, mas sua base está vinculada aos aspectos filosófico-ideológicos da ‘normalização’ (Brasil, 1994).

A Política Nacional de Educação Especial, caracteriza a Educação Especial como:

É um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob o enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (Brasil, 1994, p. 17).

A Política estabeleceu, ainda, quais seriam as Modalidades de Atendimento Educacional em Educação Especial e onde ocorreriam: Atendimento Domiciliar; Classe Comum; Classe Especial; Classe Hospitalar; Centro Integrado de Educação Especial; Ensino com Professor Itinerante e Escola Especial.

Na efervescência dos debates sobre educação, promovidos por entidades internacionais, ocorre, em 1994 a **Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**, na cidade de Salamanca, Espanha. Da Conferência, resultou a **Declaração de Salamanca (1994)**⁹⁵, passando a ser referência para elaboração de diretrizes da política educacional e de seus programas e ações, em todos os países que foram signatários. O teor da Declaração, assinada pelo Brasil, propôs aprofundar a discussão, problematizando as causas da exclusão escolar. Partindo da constatação de que

⁹³ Fonte: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>

⁹⁴ Este e outros paradigmas educacionais, serão aprofundados no capítulo 5.

⁹⁵ Fonte:
[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanc_a.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanc_a.pdf)

algumas práticas educacionais geram desigualdades sociais, destaca que as escolas comuns são as mais indicadas para combater atitudes discriminatórias:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. *Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.* Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (Brasil, 1994, p. 3 grifos nossos).

No Capítulo 1, aludimos sobre as contradições às diversas interpretações que o Brasil teve, ao traduzir em diferentes versões a Declaração de Salamanca, gerando dilemas conceituais e de fundamentação política e práxis pedagógica.

A partir dos marcos referenciais internacionais da década de 1990, o contexto da Educação Especial aponta para mudanças de paradigma e na legislação voltadas para o atendimento às PCD, convergindo para uma perspectiva de **Educação Inclusiva**.

Segundo Libâneo (2013):

A adequação das políticas educacionais do Brasil às orientações de organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a UNESCO, teve início na década de 1980, mas se intensificou nos anos 1990, desde a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, cujo objetivo foi formular políticas para escola de países emergentes compatíveis com o funcionamento do capitalismo globalizado (Libâneo, 2013, 45).

Desde então, as políticas educacionais passaram a elaborar ‘Planos Decenais’, entendidos como **Políticas de Estado** (devendo ser efetivadas articulando a participação dos entes federados e da sociedade civil), ao invés de **Políticas de Governo**.

Vejamos como Oliveira (2011) define essas políticas:

Considera-se que *políticas de Governo* são aquelas que o Executivo decide, num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as *políticas de Estado* são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (Oliveira, 2011, p.329. *Grifo nosso*).

O governo Itamar, apesar dos esforços inovadores de atenção à educação, em geral, na esfera da educação voltada para as PCD, manteve a integração como princípio norteador em suas políticas, o que perpetuou práticas excludentes e discriminatórias.

Após o término do governo presidencial de Itamar Franco, no bojo do sucesso alcançado pela economia do país (o Plano Real e início do controle da inflação), é indicado para concorrer ao pleito, o sociólogo e cientista político, **Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995 - 2003)**. O eleito, ex-Ministro da Fazenda de Itamar, teve dois mandatos presidenciais.

Em seu primeiro mandato, FHC deu continuidade às reformas estruturais, buscando deixar estável a economia do país. Para esta finalidade, optou por privatizar empresas estatais, como, por exemplo, a Companhia Vale do Rio Doce (importante empresa do setor de mineração e siderurgia), a TELEBRAS (empresa da área de Telecomunicações), bancos, como o BANESPA (pertencente ao Estado de São Paulo), entre outras. A compra das estatais ocorreu, principalmente, por grupos estrangeiros, que se tornaram sócios majoritários.

Inaugura-se, nesta época, uma implantação mais consistente da ideologia neoliberal nas políticas públicas brasileiras. As práticas de privatizações e das políticas utilizadas, viabilizaram a reeleição de FHC, com a vitória nas urnas. Ao término do segundo mandato, após 8 (oito) anos no poder, FHC conseguiu controlar a tão temida inflação, embora o país acumulasse, à época, índices alarmantes de desigualdades sociais, uma vez que a distribuição de rendas não era equânime.

Logo no início de seu primeiro mandato, através da **Lei nº 8742/1993** (20º Artigo), cria o **Benefício de Prestação Continuada (BPC)**, devido à pessoa portadora de deficiência e ao idoso (lei regulamentada pelo Decreto nº 1744/1995), medida importante, mas que não garantiria transformações significativas na educação, uma vez que não atrelou a concessão do benefício à condicionalidade da escolarização.

Em seu governo, é lançada a 2ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada, em 1996, como **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**, através da **Lei nº 9394/96** (BRASIL, 1996), que passa a estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, bem como realizar a reconfiguração do Sistema Educacional, como parte das Reformas Estatais. A lei, permanece em vigência, embora tenha recebido alterações, ao longo do tempo, que revogaram e sancionaram capítulos e artigos de seu texto original.

A nova legislação da Educação Nacional (LDBEN/96), reconfigurou a atuação do Estado, quanto às suas competências, definindo as atribuições da União, Estados, Municípios, docentes e pais ou responsáveis em relação à educação.

Neste sentido, Padilha (2017) aponta:

[...] a nova lei foi estruturada em torno da flexibilidade, abrindo espaço para o avanço das teses neoliberais no sistema educacional. Desse modo, o Estado poderia se eximir de determinadas responsabilidades sobre os negócios da educação, transferindo suas obrigações para a iniciativa privada, mediante o apelo às empresas e às organizações não governamentais, indo na contramão da Constituição de 1988. [...] valeu-se de seu projeto de reforma do Estado, que concebia a educação como um serviço não exclusivo à função estatal [...] e incorporava *diretrizes favoráveis à desregulamentação, à flexibilização, à descentralização*, à privatização e à publicização das aberturas concedidas pela LDB, para encaminhar uma agenda responsável por, dentre outras coisas, expandir o ensino superior privado, introduzir valores neoliberais nos currículos da educação básica e fortalecer parcerias com organizações não governamentais (Padilha, 2017, p. 194 grifos nossos).

No Título IV (Da Organização da Educação Nacional), Art. 8º, a legislação determina que:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei (Brasil, 1996, s/p).

Nos artigos seguintes, Artigos 9º, 10º, 11º e 12º, especifica a competência de cada instância federativa. A LDBEN organizou o Sistema Educacional, dividindo-o em Níveis, Etapas e Modalidades. No Título V, Capítulo I (Da Composição dos Níveis Escolares), dispõe que: “Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; II - Educação Superior” (Brasil, 1996, s/p). A obrigatoriedade escolar passa a ser dos quatro aos dezessete anos, e o ensino começa a ser ministrado em *anos escolares*, em oposição às *séries*, da legislação anterior, de 1971.

Em relação às PCD, especificamente, o texto normativo diz, em seu Título III (Do Direito à Educação e do Dever de Educar), Art. 4º, que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: “III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na

rede regular de ensino”. Em 2013, uma nova redação foi dada ao Artigo, através da Lei nº 12796/2013, passando a figurar da seguinte forma: “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, s/p).

O Capítulo V da LDBEN, trata da Educação Especial. Compõe-se dos artigos 58, 59, 59 A e 60. A legislação define Educação Especial como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” O capítulo recebeu nova redação, também, através da **Lei nº 12796/2013**, alterando a nomenclatura do público-alvo: “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, s/p).

Destacamos o parágrafo 1, do Artigo 58, que indica a possibilidade, *quando necessário*, dos serviços de apoio especializado, na escola regular, visando atender às especificidades do público-alvo. Já o parágrafo 2, do mesmo Artigo, aponta que o atendimento educacional se dará em Classes, Escolas ou Serviços Especializados, quando as condições do alunado não permitir sua *integração* nas classes comuns.

O Artigo 59, aborda aspectos curriculares; métodos, técnicas e recursos educativos e formação de professores com especialização adequada. Já o Artigo 59 A, indica a integração da PCD ao mercado de trabalho.

Finalizando, o Art. 60 destaca que: “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”, legitimando, desta forma, que a Educação Especial pode, também, ser ofertada em serviços apartados da educação comum, disponibilizados por instituições privadas (Brasil, 1996, s/p).

Dentro da ótica ideológica neoliberal, a inserção de *Todos na Educação*, precisa ser delimitada. Incluir a todos exigiria dos países em desenvolvimento, investimentos orçamentários vultuosos (o que não era considerado), necessitando a sugestão, portanto, ser freada. Assim, elege-se um “**público-alvo**⁹⁶ da Educação Especial (PAEE) (o que foi regulamentado na nova legislação), para receber os benefícios que estavam

⁹⁶ Esta temática será aprofundada no Capítulo 5.

conquistando, mas, deixando de contemplar, contudo, milhares de crianças e jovens da Educação Básica (não deficientes), mesmo que apresentassem situações de vulnerabilidade e demandas específicas de aprendizagem.

O governo FHC, apesar de acompanhar as discussões que vinham sendo propagadas em torno da inserção das PCD em escolas regulares, manteve os serviços exclusivos, referendando as instituições especializadas privadas, que continuavam a receber aportes financeiros do Estado. Àqueles que conseguiam ingressar na escola comum, eram submetidos a uma escolarização integradora, ainda excludente e discriminatória.

Sobre a ascendência das orientações de políticas e ações resultantes dos acordos com organismos multilaterais, Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), comentam:

Além dos acordos visando à universalização da educação obrigatória e gratuita no Brasil, outro documento internacional passa a ser utilizado como referência de diretrizes da política educacional e de seus programas e ações públicos; a *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*, fruto da *Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso Y Calidad*, de 1994. No entanto, a despeito desse documento recomendar a frequência de todos os alunos em escolas comuns/regulares, inclusive dos que possuem deficiências mais severas, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), divulgada em 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), de 1996, e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 (BRASIL, 2001) continuaram a prescrever a existência de escolas especiais, o que deixava as instituições especializadas em situação confortável (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019, p. 7).

Em 1994, quando ainda era candidato à eleição, FHC apresentou seu Plano de Governo à sociedade. Intitulado “Mãos à Obra, Brasil”⁹⁷; o plano, segundo Padilha (2017) versava sobre:

O documento afirmava a necessidade da elaboração de um novo modelo de atuação estatal, que viesse a se adequar às exigências do processo de globalização, combinando a retomada do crescimento econômico com o combate às desigualdades sociais através da intervenção estatal nas áreas da saúde, agricultura, segurança, educação e geração de emprego e renda. Para tanto, previa-se a implantação de um projeto de *reforma do Estado*, bem como a realização de privatizações, captação de recursos junto aos organismos multilaterais e à iniciativa privada, e a construção de parcerias entre o Estado e a sociedade, sobretudo no que concerne às ações de combate à fome e à miséria e de defesa dos direitos de mulheres, negros, idosos, crianças, adolescentes, indígenas e pessoas com deficiência (CARDOSO, 1994) (Padilha, 2017, p. 193 grifos nossos).

⁹⁷ Fonte: <https://static.scielo.org/scielobooks/b27wf/pdf/cardoso-9788599662663.pdf>

O MEC publicou, em 1997, o documento “**Parâmetros Curriculares Nacionais**” (PCNs) do 1º ao 5º anos⁹⁸ e, em 1998, a versão do documento previsto para o 6º ao 9º anos⁹⁹, ambos consolidados em dez volumes, cada. Os Parâmetros visavam a construção de uma “base” comum, em nível nacional, para a Educação Básica, subsidiando as escolas, na formulação dos seus currículos. Tais pressupostos, estavam previstos na LDBEN 9394/96, Artigo 26, necessitando de regulamentação.

Igualmente em 1998, ocorre o lançamento oficial do documento “**Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**”.¹⁰⁰

O documento explicita e reafirma o papel da Educação Especial, como uma *modalidade escolar*, a partir da LDBEN de 1996:

A Educação Especial tem sido atualmente definida no Brasil segundo uma perspectiva mais ampla, que ultrapassa a simples concepção de atendimentos especializados tal como vinha sendo a sua marca nos últimos tempos. Conforme define a nova LDB, trata-se de uma modalidade de educação escolar, voltada para a formação do indivíduo, com vistas ao exercício da cidadania. Como elemento integrante e indistinto do sistema educacional, realiza-se transversalmente, em todos os níveis de ensino, nas instituições escolares, cujo projeto, organização e prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos alunos, a exigir diferenciações nos atos pedagógicos que contemplam as necessidades educacionais de todos. Os serviços educacionais especiais, embora diferenciados, não podem desenvolver-se isoladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global de educação e visar suas finalidades gerais. A análise de diversas pesquisas brasileiras identifica tendências que evitam considerar a educação especial como um subsistema à parte e reforçam o seu caráter interativo na educação geral. Sua ação transversal permeia todos os níveis – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior, bem como as demais modalidades – educação de jovens e adultos e educação profissional (Brasil, 1998, p. 21).

No referido documento, identificamos uma amplitude no conceito das *Adaptações Curriculares*, voltadas para atendimento à diversidade e a definição do que seriam as Necessidades Educacionais Especiais:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizam a atenção à diversidade da comunidade escolar e baseiam-se no pressuposto de que a realização de adaptações curriculares pode atender a necessidades particulares de

⁹⁸ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>

⁹⁹ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>

¹⁰⁰ Fonte: <https://docplayer.com.br/8626-Parametros-curriculares-nacionais.html>

aprendizagem dos alunos. Consideram que a atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levam em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos dos alunos, mas, também, seus interesses e motivações. A diversidade existente na comunidade escolar contempla uma ampla dimensão de características. *Necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos:* • *crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas;* • *crianças com deficiência e bem dotadas;* • *crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas;* • *crianças de populações distantes ou nômades;* • *crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais;* • *crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados.* A expressão necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s) (*Op. cit.*, 1998, p. 23 grifos nossos).

Os Parâmetros para Educação Especial, abordam, ainda, a caracterização das deficiências e quadros do público-alvo da EE, discorrem sobre Adaptações Curriculares e Diversificação Curricular, enquanto sistema de apoio, e apontam critérios para Avaliação e Promoção.

Todos os Parâmetros são considerados documentos sugestivos de práticas pedagógicas, criados para subsidiar a materialização dos currículos escolares. Não se configuraram, portanto, como uma Política Pública, com força de legislação, embora devessem ser levados em conta, por serem resultantes de estudos técnicos na área.

Em 1999, já em seu segundo mandato, FHC lança seu plano de governo, intitulado “Programa Avança Brasil”¹⁰¹, que tem uma seção específica para Educação Especial. Nesta seção, compromete-se com a ampliação da *integração*, nas escolas regulares, de “crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais”, entre outras medidas (Cardoso, 1998, p. 77).

Através do **Decreto nº 3298/1999**, dispõe sobre a **Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, que na verdade, foi uma reformulação das Políticas de 1993 e 1994, de seu antecessor, Itamar Franco.

O Art. 3º do decreto estabelece os conceitos de deficiência, deficiência permanente e incapacidade, além de caracterizar o público-alvo:

Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o

¹⁰¹ Fonte: <https://static.scielo.org/scielobooks/62rp6/pdf/cardoso-9788599662687.pdf>

desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (Brasil, 1999, s/p).

O Decreto define a Educação Especial como uma *modalidade* de ensino, transversal a todos os níveis e modalidades do Sistema Educacional, enfatizando a atuação da Educação Especial, no ensino regular. Assim, dispõe em sua Seção II (Do Acesso à Educação), Art. 24: “II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino” (*Op. cit.*, 1999, s/p).

Em 1999, o governo criou, através do **Decreto nº 3076/1999**, o **Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência**¹⁰² (CONADE), órgão vinculado ao Ministério da Justiça. O objetivo era acompanhar o desenvolvimento de políticas educacionais para PCD, além de políticas sociais, voltadas para outros setores.

Em laudas aludidas, vimos que, a partir dos anos de 1990, as agências e organismos internacionais intensificaram os esforços para inserir o direito à educação, na perspectiva dos Direitos Humanos. Estas agências vêm realizando Conferências para discussões de todas as conjunturas que norteiam os cenários educacionais. Desta forma, propõem que os países signatários criem Diretrizes, para dar conta destas demandas.

Em âmbito internacional, em 1999, os membros da Assembleia Governativa da *Rehabilitation International*, aprovam na Grã-Bretanha, Londres, a **Carta do Terceiro Milênio**¹⁰³. Nela, destacam que os Direitos Humanos devem ser reconhecidos e protegidos, em qualquer sociedade.

Neste mesmo ano, na Guatemala, é realizada a ‘**Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**’, resultando na **Convenção de Guatemala**¹⁰⁴.

¹⁰² Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3076.htm

¹⁰³ Fonte: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/p7-1.pdf>

¹⁰⁴ Fonte: <https://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm#:~:text=Esta%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20tem%20por%20objetivo,sua%20plena%20integra%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A3o%20%C3%A0sociedade>

Esta Convenção teve por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas “portadoras” de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade. Definiu como *discriminação baseada na deficiência*, toda exclusão/diferenciação que pudesse impedir o exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. O Brasil promulgou a Convenção, através do **Decreto nº 3956**, somente em 2001.

No ano de 2000, em Dakar, Senegal, foi realizada a ‘**Cúpula Mundial de Educação**’, promovida pela UNESCO, que resultou na **Declaração de Dakar**¹⁰⁵. A conferência reiterou os pressupostos da Declaração de Jomtien (1990) de “Educação para Todos”, proclamando o direito indiscutível de todos os alunos de se beneficiarem de uma educação de qualidade, que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem. O documento considera, ainda, que a educação é um fator impulsor para o desenvolvimento sustentável, bem como, colabora para assegurar a paz e a estabilidade, entre os países.

Em 2000, são lançados os **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**¹⁰⁶. O documento foi dividido em quatro partes: Bases Legais; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. O objetivo dos Parâmetros era de cumprir o duplo papel de disseminar os princípios da reforma curricular, além de orientar os professores para buscarem novas metodologias e abordagens de ensino.

Ainda em 2000, através da **Lei nº 10098/2000**, são estabelecidas as normas gerais e critérios básicos para promoção de acessibilidade da PCD. No escopo da lei, acessibilidade significava a “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida”. Por sua vez, barreiras eram entendidas como: “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas” (Brasil, 2000, s/p.). A redação da lei foi alterada, em 2015, pela Lei nº 13146/2015, que está em vigência.

Através da **Resolução CEB/CNE nº 02/2001**, o governo instituiu as **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**.¹⁰⁷ Uma Diretriz tem força de

¹⁰⁵ Fonte:

https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodidakar.pdf

¹⁰⁶ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>

¹⁰⁷ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>

norma legislativa, diferentemente, dos Parâmetros, que se incluem numa perspectiva sugestiva e orientadora.

Esta Diretriz trata, entre outras disposições, da Organização dos sistemas de ensino (os fundamentos, a política educacional, os princípios, a construção da **inclusão** na área educacional) e da Operacionalização destes serviços, pelo sistema. A Diretriz define o lócus de serviços da Educação Especial:

Assim sendo, a educação especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, *com base nos princípios da escola inclusiva*. Essas escolas, portanto, além do acesso à matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos. Extraordinariamente, os serviços de educação especial podem ser oferecidos em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar (Brasil, 2001, p. 42 grifos nossos).

O documento traz destaque para a importância de os projetos pedagógicos escolares viabilizarem, conforme preconiza a LDBEN, uma nova abordagem, que tem como horizonte a inclusão e contempla o conceito de *Necessidades Educacionais Especiais*. Desta forma, as instituições escolares deveriam garantir o pleno desenvolvimento de todos, indo para além do público-alvo da Educação Especial:

[...] a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares. *O quadro das dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente aquelas associadas a: dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda a fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional* (Brasil, 2001a, p. 44 grifos nossos).

Embora tenha empregado, em alguns momentos, o termo *Inclusão*, a Diretriz não conseguiu suplantar, na prática, as concepções integracionistas vigentes.

Ainda em 2001, o governo reedita as **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**, através do **Parecer CNE/CEB nº 17/2001**, trazendo definições terminológicas específicas ao documento anterior.

Neste documento, adota-se o termo **Inclusão**, para se referir às Políticas Públicas a serem implementadas, a partir dele, podendo ser considerado o **Marco da Educação Inclusiva**, na organização de normas e procedimentos. Insere-se, portanto, no contexto histórico de mudança de paradigma. Busca, em seu texto, garantir a igualdade de oportunidade e valorização da diversidade no processo educativo e nas relações sociais. Até então, as referências educacionais utilizadas, demonstravam uma divergência entre os conceitos de *integração* e *inclusão*, inclusive em documentos oficiais que, às vezes, os empregavam como sinônimos.

A nova Diretriz, discorre sobre a construção da inclusão, na área educacional, nos âmbitos político, técnico-científico, pedagógico e administrativo. Em seu texto, explicita o conceito de Educação Especial:

Por educação especial, modalidade de educação escolar – conforme especificado na LDBEN e no recente Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, Artigo 24, § 1º – entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para *apoiar, complementar, suplementar*¹⁰⁸ e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação [...]. A educação especial, portanto, insere-se nos diferentes níveis da educação escolar: Educação Básica – abrangendo educação infantil, educação fundamental e ensino médio – e Educação Superior, bem como na interação com as demais modalidades da educação escolar, como a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação indígena (Brasil, 2001b, p. 11-12 grifos nossos).

A nova Política previa a promoção de recursos humanos, quantitativa e qualitativamente, para assegurar o desenvolvimento dos alunos, bem como, a garantia de recursos financeiros e dos serviços de apoio especializados.

Ao discorrer sobre a Operacionalização dos Sistemas de Ensino, assim define o conceito de **escola inclusiva**:

¹⁰⁸ Fonte: Parecer CNE/CEB nº 17/2001 “Este Parecer adota as seguintes acepções para os termos assinalados: a) *Apoiar*: “prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem, tanto nas classes comuns quanto em salas de recursos”; *Complementar*: “completar o currículo para viabilizar o acesso à base nacional comum”; *Suplementar*: “ampliar, aprofundar ou enriquecer a base nacional comum”. Essas formas de atuação visam assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais dos alunos nos serviços educacionais comuns. Substituir: “colocar em lugar de”. Compreende o atendimento educacional especializado realizado em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e atendimento domiciliar”. (*Op. cit.*, p. 12)

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>

[...] Representando um avanço em relação ao movimento de integração escolar, que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns, a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva¹⁰⁹, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (Brasil, 2001b, p. 18).

Com este documento, portanto, podemos identificar o ano de 2001, como o início da **Trajetória da Educação Inclusiva**, no Brasil, em termos regulatórios e normativos, apesar das discussões virem pautando os discursos, desde a década de 1990, através das inúmeras Convenções, Declarações e Tratados Internacionais, dos quais o país assinou se comprometendo. Vale destacar que tanto a CRFB (1988) quanto a LDBEN (1996), só se tornaram, efetivamente inclusivas, a partir das modificações em seus textos, feitas após as promulgações, através de emendas e inserções de artigos.

Em 2001, ocorre o “**Congresso Internacional Sociedade Inclusiva**”, realizado na cidade de Montreal, Canadá, resultando na **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**¹¹⁰.

Quiles (2011) faz referência à Declaração:

[...] a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, [...] propõe que haja na sociedade um desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços, pois com isso aumenta-se a eficiência, o que resulta em economia financeira e contribui para o desenvolvimento do capital cultural, econômico e social. Fica dessa forma evidente a preocupação em reduzir custos e parece que a educação inclusiva se destaca como essa possibilidade. A prerrogativa da Declaração Internacional de Montreal é o de que: “todos os setores da sociedade recebem benefícios da inclusão e são responsáveis pela promoção e pelo progresso do planejamento e desenho inclusivos” (artigo 4º). Isso vale também para a educação, pois a Declaração salienta que: “o Congresso urge para que os princípios do desenho inclusivo sejam incorporados nos currículos de todos os programas de educação e treinamento” (artigo 6º) (Quiles, 2011, p. 3633).

¹⁰⁹ “O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica”. (*Op. cit.*, p. 18) Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>

¹¹⁰ Fonte: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf

Uma das principais medidas do governo FHC, para Educação, foi a promulgação da Lei nº 10172/2001, que aprovou o **Plano Nacional de Educação (PNE)**¹¹¹, com duração de dez anos.

Embora fosse o primeiro dispositivo criado, a partir da recomendação da LDBEN/96 para tal, o Plano Nacional de Educação, foi concebido após muitas controvérsias. No âmbito da Educação para PCD, elaborou vinte e sete objetivos e metas, propondo diretrizes para formulação de uma política de educação abrangendo a área social e educacional. Padilha (2017), ao analisar a operacionalização das metas, nos aponta que:

Para tanto, se tornaria necessário adequar o espaço escolar, equipamentos e materiais pedagógicos e qualificar os profissionais da educação para o processo de inclusão, de modo a viabilizar a existência de um projeto de escola “integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos” [...]. Todavia, a estratégia adotada no plano para solucionar esses problemas não era uma novidade: foram estabelecidas diretrizes secundárias como o incentivo à estimulação precoce; a articulação entre saúde, educação e assistência; a garantia de oferta de vagas em todos os níveis de ensino para as pessoas com deficiência; a celebração de convênios com os municípios; e a manutenção do apoio à iniciativa privada. *O plano, portanto, ia na contramão de uma concepção inclusiva de escola.* Propunha-se uma escola integradora, o que já era ofertado, visto que só os “mais capazes de se adaptar” continuariam a ser inseridos na educação comum. Afora isso, *preservava-se a apostila na transferência de responsabilidades para os municípios, sem a necessária salvaguarda da União para a implementação dos serviços, e de recursos para a iniciativa privada, que se incumbiria de conservar e expandir suas instituições especializadas* (Padilha, 2017, p. 202 grifos nossos).

A proposição do Plano, respaldou o princípio da Integração, como ação, pautando a política da Educação Especial, tradicionalmente empregada. Desta forma, o Estado brasileiro, numa atitude desertora, permaneceu promovendo a exclusão de milhares de PCD do sistema educacional comum, embora já dispusesse de legislação voltada para uma Educação Inclusiva.

A perspectiva de adequação das políticas públicas para PCD e outras políticas educacionais, sugeridas pelos Organismos Internacionais e adotadas, fortemente pelo governo FHC, demonstram uma mudança de paradigma, que na realidade, exclui e segregá. Quiles (2011), ressalta que:

De fato, a ideologia neoliberal significa uma redução dos gastos públicos com as políticas sociais e, aparentemente, uma das formas de efetivar isso foi a

¹¹¹ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>

garantia do acesso à educação para *todos* os alunos. Automaticamente, para sustentar a égide neoliberal, o terceiro setor é acionado e, novamente os textos e documentos oficiais comprovam o que se vive no país historicamente na década de 1990, ao responsabilizar a sociedade pela inclusão, apresentando um discurso envolvente de que é *responsabilidade de todos aquilo que seria responsabilidade primordialmente do Estado* (Quiles, 2011, p. 3635 grifos nossos).

O governo FHC, no que diz respeito às PCD, aprovou e implementou políticas públicas importantes, porém, fez a opção prioritária pela Integração e a Educação Especial, em detrimento da Inclusão.

Após os governos de FHC, um governo de ‘esquerda’ passa a comandar o país. É eleito, pelo Partido dos Trabalhadores (PT), **Luiz Inácio Lula da Silva**, que teve dois mandatos presidenciais (2003 - 2006 e 2007 - 2011). A vitória de Lula sobre FHC foi marcada pela perda de prestígio, do seu antecessor. Sua ascensão ao cargo veio após a quarta tentativa na corrida presidencial: disputou, em 1989, com Fernando Collor e em 1994 e 1998, com Fernando Henrique.

Lula vinha de uma trajetória política ligada aos movimentos sindicalistas da região do ABC/São Paulo¹¹², bastante atuantes nas décadas de 1970 e 1980 (Araujo, s/d; Gois, 2018) e foi eleito prometendo manter a estabilidade econômica e combater a fome e o desemprego. Conforme destaca Maciel (2020):

A partir de janeiro de 2003 instala-se no executivo federal o governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Resultado da crise do programa neoliberal aplicado desde 1990 no país, a vitória do PT nas eleições presidenciais de 2002 representou a opção majoritária da população por uma perspectiva não-neoliberal de governo, uma perspectiva de mudança nos rumos da política econômica, das relações entre Estado e sociedade e na política externa expressa no próprio programa neodesenvolvimentista apresentado pela candidatura Lula (Maciel, 2020, p. 350).

O governo Lula adotou uma versão mais moderada do programa neoliberal de FHC, com novas formas de privatizações, e implementando políticas sociais compensatórias, fortalecendo o mercado interno e as empresas estatais, controlando a

¹¹² O ABC Paulista é formado por um conjunto de municípios da Grande São Paulo. A sigla ABC remete aos nomes dos santos católicos que batizaram as principais cidades da região: Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul. Fonte:

[https://emcasa.com/blog/guia-de-bairros/abc-paulista/#:~:text=A%20sigla%20ABC%20remete%20aos,Grande%20%20da%20Serra%20e%20Diadema.
a.](https://emcasa.com/blog/guia-de-bairros/abc-paulista/#:~:text=A%20sigla%20ABC%20remete%20aos,Grande%20%20da%20Serra%20e%20Diadema.)

inflação e estabilizando o Real, trazendo resultados positivos, em diferentes aspectos. Durante seu governo, foram criados milhões de empregos, ocasionando melhorias significativas nas condições econômicas de grande parte da população (Fagnani, 2011).

No período dos seus dois mandatos, o país saiu da lista da ONU dos países que faziam parte do “mapa da fome”. Houve, também, maior acesso ao ensino (tanto na Educação Básica, quanto na Educação Superior), através da criação de inúmeras Universidades, Institutos Federais de Educação e a implementação da política de cotas raciais, por exemplo. Ainda nas questões sociais, o governo Lula optou por uma maior atuação estatal, ampliando, por exemplo, programas de distribuição de renda, criados no governo anterior. Inaugurou, desta forma, uma era voltada para as políticas públicas de atenção às camadas populares, estigmatizadas, excluídas e invisibilizadas, incorporando demandas reprimidas, pautadas nos princípios dos Direitos Humanos e Direitos Fundamentais, preconizados na CRFB (1988).

O segundo mandato, embalado pela avaliação positiva do primeiro (com uma votação de mais de 60% dos votos válidos), encontrou, no geral, um contexto mais favorável, para implantar sua agenda desenvolvimentista (Padilha, 2015b, 2014a; Gois, 2018).

Várias medidas foram tomadas no âmbito da educação, saúde, assistência social, previdência, e outros, que impactaram positivamente a população, incluindo as PCD. O governo Lula, fez a opção pela *Inclusão Social* e pela *Educação Inclusiva* (Pletsch, 2014; Nascimento e Omodei, 2019).

Como ilustra Padilha (2015b):

Intervenções profícias se sucederam nas áreas de saúde, assistência social, habitação, infraestrutura urbana, cultura e agricultura, combinadas às políticas de combate à fome e à miséria, inicialmente articuladas no programa Fome Zero, que rapidamente foi substituído pelo Bolsa Família. Este programa de transferência de renda, destinado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza, unificou os programas anteriores (Bolsa Alimentação, Auxílio Gás, Bolsa Escola e Cartão Alimentação), impôs condicionalidades – matrícula e manutenção de crianças e adolescentes em idade escolar nas redes de ensino e acompanhamento de gestantes, nutrizes e crianças nos postos de saúde –, e tornou-se um importante instrumento no combate à desigualdade (Padilha, 2015b, p. 162).

A seguir, relacionaremos as principais legislações/decisões educacionais adotadas, neste período, por ano de implantação, dando destaque, também, para as

realizações de Conferências e Tratados Internacionais, ocorridos entre as décadas de 2003 a 2010, durante os governos de Lula da Silva.

2003 – É lançado o ‘**Programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade**’¹¹³. O principal objetivo do Programa foi disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos, implementando e consolidando as diretrizes do documento. A partir de 2007, o Programa passou a integrar o **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**, por meio do ‘**Plano de Ações Articuladas**’ (PAR).

2004 – No âmbito do Ministério das Cidades, é lançado o ‘**Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana – Brasil Acessível**’¹¹⁴. O Programa buscou reunir um conjunto de ações para promover cidades com mais acessibilidade, que garantissem maior qualidade de vida para a população. Foram lançados seis volumes¹¹⁵, a saber: 1. Atendimento adequado às pessoas com deficiência e restrições de mobilidade; 2. Construindo a cidade acessível; 3. Implementação do Decreto nº 5296/04 para construção da cidade acessível; 4. Implementação de políticas municipais de acessibilidade; 5. Implantação de sistemas de transporte acessíveis e 6. Boas práticas em acessibilidade.

2004 – Em Montreal, Canadá, foi realizada a ‘**Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual**’¹¹⁶, sob a coordenação da Organização Pan-Americana de Saúde (OPS) e a Organização Mundial de Saúde (OMS), que resultou na **Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual**. A Conferência teve o objetivo de apoiar e promover ações que favorecessem a Inclusão Social, com a participação de pessoas com Deficiência Intelectual. A partir desta Declaração o termo “*Deficiência Mental*” foi substituído por “*Deficiência Intelectual*”.

2004 – Através da **Lei nº 10845/2004** foi instituído, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o **Programa de Complementação ao**

¹¹³Fonte: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/par/sobre-o-plano-ou-programa/perguntas-frequentes-2>

¹¹⁴ Fonte: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Gesta%CC%83o-Pu%CC%81blica-Introduc%CC%A7a%CC%83o-Brasil-Acessi%CC%81vel-Programa-Brasileiro-de-Acessibilidade-Urbana.pdf>

¹¹⁵ VOL. 1 <https://antigo.mdr.gov.br/images/stories/ArquivosSEMOB/Biblioteca/BrasilAcessivelCaderno01.pdf>
 VOL. 2 <https://www.caumg.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/Construindo-a-Cidade-Acessivel.pdf>
 VOL. 3 <https://antigo.mdr.gov.br/images/stories/ArquivosSEMOB/Biblioteca/BrasilAcessivelCaderno03.pdf>
 VOL. 4 <https://antigo.mdr.gov.br/images/stories/ArquivosSEMOB/Biblioteca/BrasilAcessivelCaderno04.pdf>
 VOL. 5 <https://antigo.mdr.gov.br/images/stories/ArquivosSEMOB/Biblioteca/BrasilAcessivelCaderno05.pdf>
 VOL. 6 <https://antigo.mdr.gov.br/images/stories/ArquivosSEMOB/Biblioteca/BrasilAcessivelCaderno06.pdf>

¹¹⁶ Fonte: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/declaracao_montreal.pdf

Atendimento Educacional Especializado (AEE) às Pessoas com Deficiências. O Programa foi concebido com o intuito de garantir a universalização do ensino e, progressivamente, realizar a inserção dos alunos com deficiências nas classes comuns do ensino regular.

2004 – O Decreto nº 5159/2004, dentre outras finalidades, aprova, no âmbito da estrutura organizacional do MEC, a **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade' (SECAD)**, com quatro departamentos: 1. Departamento de Educação de Jovens e Adultos; 2. Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania; 3. Departamento de Avaliação e Informações Educacionais e 4. Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional. Em 2011, através do Decreto nº 7480/2011, dentre as novas estruturas do MEC, à SECAD é acrescentado o “I”, de Inclusão, tornando-se a **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão' (SECADI)**. Os Departamentos, são substituídos por Diretorias: 1. Diretoria de Políticas para a Educação do Campo e Diversidade; 2. Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; 3. Diretoria de Políticas de Direitos Humanos e Cidadania; e 4. Diretoria de Políticas de Educação Especial;

2005 – O MEC instituiu o **Programa Universidade para Todos – PROUNI**, através da Lei nº 11096/2005, que passou a conceder bolsas de estudo em instituições privadas de Ensino Superior. As PCD, concorriam, também, às bolsas integrais.

2005 – Foi lançado, no âmbito do MEC, o **Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**¹¹⁷. O objetivo do programa é de garantir as condições de acessibilidade das PCD nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), fomentando a criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAI) nas mesmas. Os Núcleos têm por propostas, garantir o acesso à vida acadêmica e eliminar as barreiras existentes: comportamentais, arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação.

2006 – A ONU realiza a ‘**Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**’, proclamando a **Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)**¹¹⁸, documento que foi elaborado ao longo de quatro anos e que contou com a participação de cento e noventa e dois países membros da ONU. A CDPD afirma que todas as PCD devem desfrutar dos mesmos direitos humanos, como qualquer outra

¹¹⁷ Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192

¹¹⁸ Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192

pessoa. Em seu Art. 24, trata da Educação. Sua entrada no ordenamento jurídico brasileiro se dá através do **Decreto Legislativo nº 186**, em 2008 e do **Decreto nº 6949**, de 2009, onde passou a ter o *status* de Emenda Constitucional. A CDPD é o principal documento norteador dos estudos e debates internacionais, criando conjunturas favoráveis para definições de políticas públicas de inclusão. O tratado alterou, também, o conceito de deficiência. Indica que, a partir da CDPD, as pessoas sejam referidas como '*Pessoas Com Deficiências*'(PCD).

2007 – Lançamento da versão oficial do **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**¹¹⁹. Esta política pública é pautada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social, priorizando uma cultura de Direitos Humanos, garantidos nos Direitos Fundamentais da CRFB/98.

2007 – Lançamento do **Plano de Desenvolvimento da Educação – Razões, Princípios e Programas (PDE)**¹²⁰. O PDE dispõe sobre a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a formação docente para o AEE e, através da **Portaria Normativa nº 13/2007**, regulamenta o **Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais¹²¹ (SRM)**. A finalidade deste Programa, é organizar e apoiar a oferta do AEE, ao público-alvo da Educação Especial, que especifica: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e pessoas com altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular.

2007 – Através do **Decreto nº 6094/2007**, o governo implementa o **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**¹²². Através de vinte e oito diretrizes, o Plano prevê a articulação entre União, Estados e Municípios, visando a melhoria da qualidade da Educação Básica. Destaca, entre outras diretrizes, a garantia ao acesso e permanência, na rede regular, das PCD.

2008 – O MEC aprova a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)**¹²³, que determina o percurso da Educação Especial, como ponto de partida e marca o ponto de chegada, que é a Educação Inclusiva. Constitui-

¹¹⁹ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>

¹²⁰ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>

¹²¹ Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192

¹²² Fonte:

<https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/brazilguiadosprogramasdomec.pdf>

¹²³ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

se em um marco teórico e organizacional, pois, define a Educação Especial como uma modalidade, não substitutiva à escolarização; estabelece o conceito de AEE, como complementar ou suplementar à formação dos estudantes e reafirma o público-alvo da Educação Especial (PAEE), como sendo constituído por alunos com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação.

2008 – O Decreto nº 6571/2008 dispõe sobre as competências da União aos Sistemas de Ensino, para apoiar a oferta do AEE, dentro da perspectiva da PNEEPEI. Em 2009, com o objetivo de implementar este decreto, através da **Resolução CNE/CEB nº 4/2009**, são instituídas as **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial**¹²⁴. Esta Resolução determina que o AEE seja oferecido no contraturno, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola, ou de outras, próximas às unidades escolares. A Resolução definiu, ainda, o conceito de *Acessibilidade*, que passa a ser expresso como o conjunto de recursos que garante condições de acesso ao currículo, utilizando-se de materiais didáticos e pedagógicos específicos, bem como orientando quanto ao uso dos demais serviços, como mobiliário e equipamentos, transportes, sistemas de comunicação e informação, espaços físicos, entre outros.

2009 – Através da **Resolução nº 5/2009**, o MEC fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DECNEI)**¹²⁵, estabelecendo normas para este segmento.

2010 – Através da **Resolução nº 4/2010 MEC/CNE/CEB**, o governo define as **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN)**¹²⁶, com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. A Resolução traz questões relativas ao AEE, operacionalizado em Salas de Recursos. Em 2013, houve atualização das DCN, com a publicação de documento orientador.

Notoriamente, a ‘era Lula’ foi decisiva para implementação das políticas educacionais e sociais, no Brasil, aproximando-se da concepção política e ideológica de

¹²⁴ Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192

¹²⁵ Fonte: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf

¹²⁶ Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

um Estado de Bem-Estar Social, embora muita coisa, ainda, precise ser conquistada. Conforme destaca Padilha (2015):

O saldo da era Lula foi positivo para a democratização das oportunidades educacionais e, mais especificamente, para a inclusão da pessoa com deficiência na educação comum. O presidente e sua equipe avançaram na construção de uma agenda inclusiva ao estabelecer um conjunto de políticas e programas para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Superior, que ampliaram o acesso do público aos serviços públicos, mas não ainda não equalizaram o problema da qualidade do ensino – questão que deverá ser enfrentada pelas próximas gestões (Padilha, 2015, p. 173).

A Inclusão, durante esse período, saiu do âmbito dos discursos para se efetivar em práticas de mudanças paradigmáticas. Em um país marcado, historicamente, por graves problemas educacionais e pelas desigualdades sociais, ter à disposição um arcabouço legal que contempla, em grande parte, à diversidade, é sinal de avanço considerável. Lula termina seus dois mandatos, com uma taxa recorde de aprovação (83%) e faz da então ministra da Casa Civil, Dilma Rousseff, sua sucessora.

Após os oito anos do governo Lula, é eleita a primeira mulher para a Presidência da República, **Dilma Vana Rousseff**, candidata do Partido dos Trabalhadores (PT), com o apoio de seu antecessor. A presidenta teve dois mandatos (2011 - 2016), sendo o segundo, interrompido antes do término oficial.

Ao assumir, em 2011, Dilma comprometeu-se a dar continuidade às pautas sociais, iniciadas, anteriormente, além de promover o crescimento econômico. Como assinala Gois (2018):

Primeira mulher a assumir a Presidência do Brasil, Dilma Rousseff iniciou em 2011 seu primeiro mandato em um cenário econômico extremamente favorável. A década anterior fora marcada por um período ininterrupto de queda dos índices de desigualdade e de aumentos constantes, desde 2003, da renda média per capita (Gois, 2018, p. 170).

De fato, entre os anos de 2003 e 2014, a ‘era Lula’ (com Lula e Dilma à frente dos governos) conseguiu elevar a qualidade de vida de milhões de pessoas que ascenderam socialmente, por meio do consumo, e migraram da miséria para a pobreza e da pobreza, para a classe média baixa.

A presidenta Dilma chega ao seu segundo mandato, em 2014, através de uma vitória apertada, junto ao seu opositor. A reeleição foi mais difícil, em decorrência de

problemas econômicos e denúncias de corrupção, e todo esse período foi de incertezas, polarizações políticas e perda de popularidade. No início de 2016, na metade do seu segundo mandato, a Presidenta Dilma foi afastada de suas funções, em decorrência da aprovação na Câmara dos Deputados, de denúncia de crime de responsabilidade. Posteriormente, a denúncia foi encaminhada para o Senado Federal, que instaurou um processo de *impeachment*, em desfavor da Presidenta, levando seu governo ao declínio. (Gois, 2018). O processo de *impeachment* foi levado a termo, condenando Dilma à perda do cargo. Em seu lugar, assume o então vice-presidente Michel Temer.

Durante o governo Dilma Rousseff, a política na área educacional, fortaleceu os princípios da Inclusão, com importantes e significativas proposições legais e normativas. As principais contribuições de sua gestão, estão listadas, por ano de aparição:

2011 – Através do **Decreto nº 7612/2011** é instituído o **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite**.¹²⁷ O Plano foi baseado na CDPD (2006) e previa a equiparação de oportunidades de todas as pessoas. Foi desenvolvido em quatro eixos: Educação, Inclusão Social, Acessibilidade e Atenção à Saúde. Dentro do eixo educacional, está inserido o **Programa Escola Acessível**¹²⁸.

2012 – O MEC, através da **Portaria nº 867/2012**, instituiu o **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**¹²⁹, implementando o maior programa de formação continuada, até então, de abrangência nacional. O intuito do Pacto era que todas as esferas educacionais se comprometessem a alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

2012 – A **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista** é aprovada, através da **Lei nº 12764/2012**. A lei estabeleceu algumas diretrizes, como o estímulo à inserção deste segmento no mercado de trabalho e que o Estado ofereça diagnóstico precoce, assim como tratamento adequado. Equipara as pessoas com TEA às PCD, estendendo a esta população, direitos já conquistados.

2012 – O MEC define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**¹³⁰, através da **Resolução CNE/CEB nº 2/2012**. Estas Diretrizes deveriam nortear a

¹²⁷ Fonte: <https://portal.ead.ufgd.edu.br/wp-content/uploads/2014/01/Cartilha-Viver-sem-Limites.pdf>

¹²⁸ Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9933-manual-programa-escola-acessivel&Itemid=30192

¹²⁹ Fonte: <http://www.abmes.org.br/public/arquivos/legislacoes/Port-867-2012-07-04.pdf>
Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192

elaboração da proposta de expectativas de aprendizagem, a formação de professores, os investimentos em materiais didáticos e os sistemas e exames nacionais de avaliação.

2014 – Através da **Lei nº 13005/2014**, é aprovado o **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 - Linha de Base**¹³¹. O Plano definiu, através de metas¹³², as bases da política educacional brasileira, por um período de dez anos. A Meta 4 do PNE aborda, especificamente, a Educação Especial e será comentada, no capítulo 5, desta Tese.

2015 – A **Lei nº 13146/2015** instituiu a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Estatuto da Pessoa com Deficiência**¹³³. A LBI é um conjunto de dispositivos destinados a assegurar e promover o exercício dos direitos e liberdades fundamentais da PCD, visando sua inclusão social e cidadania. O Capítulo 5 abordará o direito à Educação, com base na CDPD.

2015 – O ‘**Fórum Mundial de Educação 2015**’, realizado em Incheon, Coréia do Sul, organizado pela UNESCO, fez um balanço das metas de Educação dos países, no período correspondente de 2000 a 2015 e definiu novas diretrizes, para os quinze anos vindouros. Do Fórum, resultou a **Declaração de Incheon Educação 2030 – Rumo a uma Educação de Qualidade: Inclusiva, Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos**. O evento contou com a participação de mais de cem Ministros da Educação de todo o mundo, além de representantes da sociedade civil. O documento estabeleceu prioridades globais, até 2030. Trata-se, portanto, do mais recente **Marco Internacional**, referente à garantia de direitos. Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) compõem a Agenda 2030.

O governo Dilma Rousseff foi interrompido, em 2016, após o resultado de um processo de *impeachment*. A ala ideológica conservadora que fazia oposição à esquerda (que detinha o poder), orquestrou esse processo, em nome de seus planos e intenções políticas, e impetrhou um golpe, que culminou no afastamento definitivo da Presidenta. O vice-presidente Temer, assume e governa, até o fim de 2018.

Michel Miguel Elias Temer Lulia, assume a presidência e apresenta diversos projetos controversos à sociedade, sendo alvo de muitas polêmicas. Intitulou-se como um

¹³¹ Fonte:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf

¹³² Fonte: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

¹³³ Fonte: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaactualizada-pl.pdf>

“Governo Reformista” e impetrou mudanças que impactaram a vida da população. As áreas mais afetadas foram:

1. *Econômica*: através do **Controle do Teto de Gastos Públicos**, estabeleceu, por meio de Proposta de Emenda Constitucional (PEC) a PEC 55, que congelou os gastos do governo, por vinte anos. Com isso, a perda de recursos para áreas prioritárias, como saúde e educação, comprometeu, significativamente, o desenvolvimento.
2. *Educacional*: propôs a **Reforma do Ensino Médio (REM)**, implantada, através de Medida Provisória (que tem força de lei) e sancionada, em 2017. O teor da REM traz, em seu bojo, uma série de retrocessos, ao estabelecer mudanças estruturais na organização desta etapa de escolarização.
3. *Seguridade Social*: propôs a **Reforma da Previdência**, que impõe condições mais rigorosas para efeitos de aposentadorias. A Reforma encontrou forte resistência no Congresso Nacional e a PEC está, ainda em análise, na Câmara Legislativa.
4. *Trabalhista*: as leis do Trabalho sofreram diversas alterações impostas pela **Reforma Trabalhista**, que causarão impactos negativos nos direitos adquiridos, historicamente. O projeto foi aprovado, na Câmara, porém, aguarda o posicionamento do Senado, para se efetivar. Em relação à Educação, o período Temer teve uma influência pífia, com alguns resultados questionáveis e de teores duvidosos. Algumas das legislações e acontecimentos da época foram:

2017 – Através da **Lei nº 13415/2017**, entre outras medidas, instituiu a **Política de Fomento à Implementação de Ensino Médio em Tempo Integral**. Esta lei alterou a LDBEN de 1996, estabelecendo mudanças na estrutura do ensino médio, como a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola, de 800 horas para 1.000 horas anuais. Definiu uma nova organização curricular, pautada numa Base Curricular comum, além dos itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

2017 – A **Resolução CNE/CP nº 02/2017**, instituiu e orientou a implantação da **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹³⁴**, no âmbito da Educação Básica. A BNCC é um conjunto de orientações para nortear a reelaboração dos currículos das escolas das redes públicas e privadas do país. Incluía conhecimentos essenciais, além de

¹³⁴ Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/9>

Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

competências e habilidades para garantir as aprendizagens, em todos os níveis e etapas da Educação Básica.

2017 – Em nível Internacional, é realizada a ‘**Reunião de Ministros da América Latina e do Caribe**’, promovida pela UNESCO e diversos outros Organismos, que resultou na **Declaração de Buenos Aires - E2030 Regional: Educação e Habilidades para o século 21**.¹³⁵ O encontro estabeleceu uma nova visão regional, para o cumprimento do Objetivo 4 dos ODS, até 2030. Uma segunda reunião foi realizada, em **2022**, com o tema **Declaração de Buenos Aires - O Direito à Educação em Contexto: Recuperar e Transformar**, para avaliar as medidas que foram tomadas, a partir da proposição de 2017 e, reafirmar o compromisso com uma educação de qualidade e propor novas metas para região da América Latina e do Caribe (ALC).¹³⁶ Em relação às PCD, as políticas educacionais do governo Temer, foram inexpressivas, como pudemos constatar nos dados apresentados.

Em 2018, **Jair Messias Bolsonaro (2019 - 2022)**, um político de carreira improdutiva, lança-se candidato à Presidência da República, prometendo realizar uma limpeza política-institucional e defendendo o antipartidarismo.

À época, Luiz Inácio Lula da Silva foi impedido de concorrer ao pleito. Acusado de corrupção, foi preso, sendo libertado em 2019. Lula teve seus processos anulados, apenas em 2021, quando recuperou seus direitos políticos.

Bolsonaro, aproveitando-se da polarização política que ascendia no país, realiza sua campanha por meio de redes sociais, apostando em um discurso conservador de costumes, na recuperação da economia e no combate à corrupção. Inaugura, desta forma, um movimento ideológico, alinhado à extrema direita, que foi denominado de *Bolsonarismo*. Este movimento envolve um conceito polissêmico, que abarca a defesa de pautas conservadoras; exaltação à Ditadura Militar (e ao Militarismo); críticas à políticas identitárias; defesa da meritocracia (anti-cotas); dentro das pautas de costumes, ataques aos debates de gênero e racialidade; divisão da sociedade entre “bons” e “maus”, entre outros.

O ‘Bolsonarismo’ constitui-se numa rede de pertencimentos, caracterizada pela oposição aos “outros” - não considerados “*cidadãos de bem*” (termo amplamente empregado nos discursos do presidente) - que devem ser combatidos por serem

¹³⁵ Fonte: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247286_por

¹³⁶ Fonte: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381755_por

classificados, hierarquicamente, como inferiores. Ao longo de seu mandato, Bolsonaro encontrou muitos adeptos e apoiadores do seu estilo e ideias.

A Educação foi uma das áreas que mais sofreram ataques e consequências desastrosas, em seu governo, onde demonstrou seu descompromisso com o futuro. Ao longo de sua gestão, o MEC teve cinco ministros, sendo um deles, acusado de receber propinas.

No tocante às políticas para PCD, uma de suas primeiras medidas, foi extinguir a SECADI, através do **Decreto nº 10195/2019**, reduzindo suas ações a uma Diretoria de Educação Especial. Igualmente, em 2019, através do **Decreto nº 10177/2019**, revoga o CONADE.

Em uma de suas ações mais polêmicas, propõe, em 2020, o **Decreto nº 10502/2020**, que instituía a **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE)**.¹³⁷ A Política previa a possibilidade de o atendimento educacional ser realizado em instituições segregadas, o que estava na contramão das conquistas alcançadas e contrariando os princípios inclusivos, já estabelecidos na legislação. Pela política, a Educação Especial deixaria de ser Modalidade, tornando-se substitutiva à escolarização na rede regular. Além deste aspecto inconstitucional, a PNEE abria margem para que as escolas regulares, recusassem a matrícula do PAEE, alegando não ter condições de atendê-lo.

A sociedade civil e diversos representantes das comunidades científicas e educacionais, manifestaram-se, intensa e veementemente, por considerar o Decreto, um retrocesso, como demonstrado na Nota de Repúdio da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO):

Pontuamos, inicialmente, alguns preceitos da Constituição Brasileira (1988): o art. 1º descreve entre os fundamentos da República Federativa do Brasil, a cidadania e a dignidade da pessoa humana; o art. 2º aponta como um dos seus objetivos fundamentais (item IV), “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor e quaisquer outras formas de discriminação”, o que abrange as diferentes deficiências, e o art. 6º indica que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]” (CF, 1988). O Decreto n. 10.502, publicado em 30 de setembro de 2020, fere os artigos constitucionais mencionados, visto que possibilita a segregação de pessoas com deficiência, sob a velha justificativa da inclusão de “pessoas especiais” em “ambientes especializados” e da autonomia das mães e pais de pessoas com

¹³⁷ Fonte: https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2020/11/12/politica-nacional-de-educacao-especial-2020/@_download/file

deficiência em decidirem sobre aquilo que pensam ser o melhor para seus filhos, inclusive sobre a educação (ABRASCO, s/d, s/p)¹³⁸.

Assim, o Supremo Tribunal Federal (STF), após análise, considerou o Decreto inconstitucional e determinou sua suspensão. O saldo do governo, em se tratando da Educação, foi desastroso:

Desde o início do governo Bolsonaro a política de educação foi negligenciada, tratada como instrumento para a guerra cultural e com aparelhamento ideológico. Trocas de ministros, denúncias de corrupção, crises na oferta dos serviços públicos foram a tônica. [...] As conquistas observadas neste período foram comprometidas a partir de 2016, intensificando-se durante o governo Bolsonaro o processo de desmonte das políticas educacionais, bem como os ataques às universidades, institutos federais, professores e estudantes. De 2019 a 2022, o Ministério da Educação (MEC) e suas autarquias sofreram retrocessos institucionais, orçamentários e normativos, observando-se falta de planejamento; descontinuidade de políticas relevantes; desarticulação com os sistemas de ensino estaduais e municipais e da rede federal de ensino; incapacidade de execução orçamentária; e omissões perante os desafios educacionais. Além disso, houve indícios graves de corrupção (Brasil, 2022, p. 15).

Bolsonaro não consegue se reeleger, em 2022, e deixa o governo, reacionário e populista, afundado em polarizações, acirrando as disputas e apostando em um discurso de ódio e violência. O cenário político de 2022, ano eleitoral para Presidência da República, estava bastante conturbado. O Brasil e o mundo estavam no terceiro ano da pandemia da COVID-19 e o país, vivendo um contexto exasperado de antagonismo político.

O governo de Bolsonaro pôs sob suspeita a lisura do Sistema Eleitoral brasileiro e dividiu o país, em uma série de ataques e questionamentos, que comprometiam, seriamente, o Estado Democrático de Direito. A mobilização popular foi fundamental para garantir as eleições, embora as mesmas possam ser consideradas as mais polarizadas da história, desde a redemocratização. Bolsonaro tentava a reeleição e seu principal opositor foi **Luiz Inácio Lula da Silva (2023 -)**, que saiu vitorioso, para exercer seu terceiro mandato como presidente. O resultado da eleição, desagradou a parcela bolsonarista que, inclusive, promoveu uma série de manifestações, antidemocráticas e

¹³⁸ Fonte: <https://abrasco.org.br/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/>

violentas. Conforme constatou o Relatório de Transição do governo (Brasil, 2022), realizado pela equipe do Presidente Lula:

A herança do governo Bolsonaro é a desorganização do Estado e o desmonte dos serviços públicos essenciais. Eses processos foram contínuos, abrangentes e sistemáticos, sendo parte do seu projeto político-ideológico de redução e enfraquecimento institucional do Estado. O desmonte respondeu a uma lógica de menos direitos para a maioria, e mais privilégios para uma minoria (Brasil, 2022, p. 11).

Em seu primeiro dia, após a posse, Lula assinou dois decretos, ligados à Educação. Com o **Decreto nº 11370/2023**, revoga o Decreto nº 10502/2020 de Bolsonaro, sobre a PNEE, que estava suspenso, pelo STF.

Através do **Decreto nº 11342/2023**, entre outras medidas, recriou a **SECADI**, agora denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão, com cinco diretorias: 1. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Ambiental; 2. Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; 3. Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; 4. Diretoria de Políticas de Educação Étnico-Racial e Educação Escolar Quilombola e 5. Diretoria e Políticas de Educação Bilingue de Surdos. Este decreto recebeu algumas alterações em sua redação, através do **Decreto nº 11691/2023**.

Em abril de 2023, através do **Decreto nº 11487/2023**, instituiu o Grupo de Trabalho sobre a Avaliação Biopsicossocial Unificada da Deficiência, como preconiza a Lei nº 13146/2015, com vistas a avaliar e consolidar o instrumento **Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBrM)**, que aguarda regulamentação.¹³⁹

Nos seis primeiros meses de 2023, o MEC estruturou ações e programas para equidade e inclusão. No âmbito da Educação Especial, propôs:

[...] o MEC, por meio da Secadi, tem retomado diversas iniciativas de inclusão, como a reconstituição da Comissão Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O colegiado é uma forma de participação da sociedade para a afirmação e o fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). A comissão é composta por membros da Secadi, representantes de movimentos sociais de pessoas com deficiência, associações acadêmico-científicas e setores do Poder Judiciário.

Também retomou o PDDE Escola Acessível, que havia sido interrompido desde 2019, com aporte de R\$ 40 milhões para o ano de 2023. A previsão é o Programa contemplar cerca de 5.600 escolas com recursos destinados a

¹³⁹ Este tema será aprofundado no Capítulo 5.

melhorar a acessibilidade física das escolas. Além disso, para o Programa PDDE-Sala de Recursos Multifuncionais, foi disponibilizado o aporte de R\$ 60 milhões para o ano de 2023, a fim de contemplar 2.100 escolas com recursos destinados à melhoria do atendimento educacional especializado para estudantes do público-alvo da educação especial (MEC, s/p. publicação *on-line*, 24/07/2023)¹⁴⁰.

Em junho de 2023, o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), através da Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, abriu consulta pública para o Plano Viver sem Limite 2, para atualização do plano anterior, datado de 2011. Segundo informações do *site* do MEC:

Coordenado pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania e inicialmente com a participação de 10 ministérios, a elaboração visa a desenvolver um plano capaz de se estruturar como política de Estado, utilizando redes de políticas públicas já existentes e financiamento adequado. O Viver sem Limite 2 terá por objetivo: promover os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais das pessoas com deficiência e de suas famílias por intermédio do enfrentamento às barreiras que as impedem de exercer a plena cidadania. Os objetivos estratégicos do Plano são:

Aprimorar a gestão pública para garantir a plena participação social e o exercício da cidadania das pessoas com deficiência; Enfrentar a violência e o capacitismo (discriminação por motivo de deficiência); Promover a Acessibilidade Universal e o acesso à Tecnologia Assistiva; Fomentar o acesso a direitos econômicos e sociais das pessoas com deficiência (MEC, s/p, publicação *on-line*, 26/06/2023)¹⁴¹.

Em novembro de 2023, o MEC lançou o Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). A política original (2008) correu o risco de ser modificada, pelo governo anterior, sendo a nova proposta suspensa pelo STF e revogada num dos primeiros atos do governo Lula (2023).

O Plano de Ação e Fortalecimento da PNEEPEI, tem a coordenação do MEC, envolvendo investimentos em formação, infraestrutura, transporte, recursos de tecnologias assistivas e pedagógicos, entre outros. Para consolidação da PNEEPEI:

[...] o MEC pactuará a implementação das ações com os municípios, os estados e o Distrito Federal em cada canto do País, dentro das premissas da construção coletiva e participação social. Eixos – O Plano de Afirmação e Fortalecimento tem quatro eixos. São eles: Expansão do Acesso - Ênfase na educação infantil para realizar busca ativa, criação de novas turmas e investimento em atenção

¹⁴⁰ Fonte: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/mec-estrutura-acoes-e-programas-para-equidade-e-inclusao>

¹⁴¹ Fonte: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/acoes-e-programas/plano-viver-sem-limite-ii/consulta-publica-2013-plano-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia-201cviver-sem-limite-ii201d>

precoce; Qualidade e Permanência - Ampliar o transporte escolar acessível, a acessibilidade nas escolas e a oferta de Salas de Recursos Multifuncionais, assim como garantir Atendimento Educacional Especializado a todos os estudantes do público da educação especial e regulamentar o trabalho de profissionais de apoio escolar; Produção de Conhecimento - Apoiar pesquisas sobre educação inclusiva e pesquisadores com deficiência, bem como investir na gestão de informações, garantindo mais transparência e qualidade; e Formação - Investir na formação de professores de salas comuns, professores de Atendimento Educacional Especializado e gestores no campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, além de realizar ações de letramento em educação especial na perspectiva da educação inclusiva e do modelo social da deficiência para trabalhadores do MEC (MEC, s/p. publicação *on-line*, 21/11/2023)¹⁴².

As análises que pudemos realizar nas políticas públicas educacionais, ao longo do tempo, sugerem que a educação não está proporcionando a emancipação dos indivíduos. Esta constatação está pautada nos papéis desempenhados tanto pelos sistemas educacionais, quanto pelos agentes envolvidos com as práticas educativas. Pensar criticamente é tarefa urgente e um dos grandes desafios da educação é possibilitar o pensamento crítico e, ao mesmo tempo, desenvolver a autonomia de todos e todas.

Identificamos que os Direitos Fundamentais, ainda não se concretizaram, efetivamente, na sociedade brasileira, embora exista um vasto arcabouço legal para tal. Dallari (2007), reforça nossos achados, ao explicitar que:

Com base no conjunto das situações e na realidade de agora pode-se dizer que os Direitos Humanos, entre os quais estão aqueles que a Constituição enumerou como direitos fundamentais, *ainda não adquiriram existência real para grande número de brasileiros*. A marginalização social e os desníveis regionais são imensos e a discriminação econômica e social é favorecida e protegida por aplicações distorcidas de preceitos legais ou simplesmente pela não-aplicação de dispositivos da Constituição. Isso foi agravado na década de noventa pela atitude do governo federal brasileiro, que adotou a linha chamada neoliberal, privilegiando objetivos econômicos e financeiros, inclusive de entidades estrangeiras ou multinacionais, que participavam do mercado financeiro brasileiro ou recebiam auxílio do governo através de financiamentos ou renúncia fiscal, adotando-se essa política para dar maior volume à expressão econômica do Brasil no cenário mundial. Os interesses privados, especialmente os de natureza econômica, tiveram absoluta prioridade, mesmo quando contrários aos interesses do povo brasileiro (Dallari, 2007, p. 46 grifos nossos).

Entendemos que quando a sociedade e a educação estão comprometidas com as mudanças da realidade, compreendendo sua função política, conseguem destruir

¹⁴² Fonte: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/governo-federal-reforca-politica-de-educacao-inclusiva>

ideologias vigentes, e na perspectiva adorniana, fazer uma reflexão crítica promovendo mudanças efetivas, evitando assim, que a barbárie se repita.

Adorno e Horkheimer (1985) foram enfáticos ao afirmar que a modernidade trouxe uma concepção de saber marcada, exclusivamente, pela dominação. Destacam, ainda, que quando a educação não possibilita a autonomia dos indivíduos, torna-se um perigoso instrumento de alienação e manipulação. Desta forma, Adorno (2021) destaca:

A forma de organização política é experimentada como sendo inadequada à realidade social e econômica; assim como existe a obrigação individual à adaptação, pretende-se que haja também, obrigatoriamente, uma adaptação das formas de vida coletiva, tanto mais quando se aguarda de uma tal adaptação um balizamento do Estado como megaempresa na aguerrida competição de todos (adorno, 2021, p. 47).

Ao pensarmos nas mudanças necessárias, convergimos para novas concepções, alicerçadas na perspectiva da Inclusão em Educação, pautada nos Direitos Humanos e a Teoria Crítica, neste sentido, serve de fundo para construirmos novas/outras formas de elaborar as políticas e práticas educacionais.

A Inclusão em Educação é uma concepção epistêmica e ontológica que pressupõe o efetivo direito de todos/as alunos e alunas frequentarem espaços educacionais comuns, e aprenderem juntos, sem discriminações e preconceitos. Entretanto, ainda persiste, nas políticas públicas brasileiras e nas práticas escolares, o emprego de atitudes integracionistas e compensatórias (Santos, 2013). Por sua vez, a Educação Especial precisa ser redimensionada, entendida como uma conquista política e reconfigurada, para se inserir na perspectiva inclusiva.

A **Inclusão** é um paradigma educacional “fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (Brasil, 2008, s/p). A **Inclusão em Educação**, por sua vez, insere-se em uma perspectiva mais ampla, cujo foco não se restringe à esfera educacional, abarcando todas as áreas da sociedade.

A Perspectiva Omnilética descrita por Santos (2003, 2015), considera a Inclusão em Educação um processo cultural, político, prático, dialético e complexo, baseado na tridimensionalidade proposta por Booth e Ainscow (2012), inserindo-se em um movimento para além do público-alvo da Educação Especial (PAEE), ao abordar as questões educacionais. Em nosso trabalho, a Teoria Crítica dialoga com a Perspectiva

Omnilética, buscando desvelar os entraves político-epistêmicos na construção de um Paradigma de Inclusão em Educação.

Booth e Ainscow (2012) referem-se à inclusão a partir das transformações educacionais implementadas por três dimensões interconectadas: *criando culturas inclusivas, produzindo políticas inclusivas e desenvolvendo práticas inclusivas*. Destacam que o caminho a ser percorrido, envolve a reforma das escolas e as melhorias da pedagogia, no sentido do atendimento à diversidade. A Figura 13 exemplifica essas dimensões, a serem desenvolvidas na escola:

Figura 13: Dimensões para o desenvolvimento da escola

Descrição textual da figura: representação gráfica das dimensões do Index para Inclusão. Figura de um triângulo equilátero, na cor laranja. Ao redor de suas faces, as expressões: Produzindo políticas inclusivas; Desenvolvendo práticas inclusivas e Criando culturas inclusivas. **Fim da descrição.**



Fonte: BOOTH e AINSCOW, 2012

Na dimensão das culturas inclusivas, estão relacionadas as crenças, percepções e formas que gestores e integrantes da instituição escolar justificam e concebem as ações educacionais. Na produção de políticas inclusivas, estão envolvidos os processos de planejamento, execução, avaliação e suportes/apoios à diversidade, visando superar barreiras que impedem a participação de todos, indistintamente. No desenvolvimento de práticas inclusivas, os autores sugerem a construção de currículos inclusivos, visando à aprendizagem. Vejamos como Booth e Ainscow (2012) definem estas dimensões:

Dimensão A - Criando culturas inclusivas: Esta dimensão refere-se à criação de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são valorizados. Os valores inclusivos compartilhados são desenvolvidos

e transmitidos a todos os professores, às crianças e suas famílias, gestores, comunidades circunvizinhas e todos os outros que trabalham na escola e com ela. Os valores inclusivos de cultura orientam decisões sobre políticas e a prática a cada momento, de modo que o desenvolvimento é coerente e contínuo. A incorporação de mudança dentro das culturas da escola assegura que ela esteja integrada nas identidades de adultos e crianças e seja transmitida aos que estão chegando à escola. **Dimensão B** - Produzindo políticas inclusivas: Esta dimensão garante que a inclusão permeie todos os planos da escola e envolva a todos. As políticas encorajam a participação das crianças e professores desde quando estes chegam à escola. Elas encorajam a escola a atingir todas as crianças na localidade e minimiza as pressões exclusionárias. As políticas de suporte envolvem todas as atividades que aumentam a capacidade da ambientação de responder à diversidade dos envolvidos nela, de forma a valorizar a todos igualmente. Todas as formas de suporte estão ligadas numa única estrutura que pretende garantir a participação de todos e o desenvolvimento da escola como um todo. **Dimensão C** - Desenvolvendo práticas inclusivas: Esta dimensão refere-se a desenvolver o que se ensina e aprende, e como se ensina e aprende, de forma a refletir valores e políticas inclusivos. [...] A aprendizagem é orquestrada de modo que o ensino e as atividades de aprendizagem se tornam responsivos à diversidade de jovens na escola. As crianças são encorajadas a ser ativas, reflexivas, aprendizes críticas e são vistas como um recurso para a aprendizagemumas das outras. Os adultos trabalham juntos de modo que todos assumem responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças (Booth e Ainscow, 2012, p. 46 grifos nossos).

O conceito de inclusão delineado por Booth e Ainscow (2012) revela uma complexa trama de elementos que precisam ser mobilizados para que as mudanças na escola se tornem, de fato, um movimento inclusivo. Na concepção desses pesquisadores, a inclusão em educação envolve:

- Colocar valores em ação;
- Ver cada vida e cada morte como tendo o mesmo valor;
- Apoiar a todos para que sintam que pertencem;
- Aumentar a participação de crianças e adultos nas atividades de aprendizagem e de ensino, e nas relações e comunidades das escolas locais;
- Reduzir a exclusão, a discriminação, as barreiras à aprendizagem e à participação;
- Reestruturar culturas, políticas e práticas para responder à diversidade de modo a valorizar cada um igualmente;
- Ligar a educação a realidades locais e globais;
- Aprender com a redução das barreiras para algumas crianças, de modo a beneficiar a mais crianças;
- Ver as diferenças entre crianças e entre adultos como um recurso para a aprendizagem;
- Reconhecer o direito das crianças a uma educação de alta qualidade em sua localidade;
- Melhorar as escolas para funcionários, pais/responsáveis e as suas crianças;
- Enfatizar o desenvolvimento dos valores e sucessos da comunidade escolar.
- Alimentar relações mutuamente sustentáveis entre as escolas e suas comunidades;
- Reconhecer que inclusão em educação é um aspecto da inclusão social. (Booth e Ainscow, 2012, p. 11).

Desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas é um projeto complexo, contínuo e muito desafiador. Vimos, ao longo deste capítulo, as dificuldades e a morosidade na construção do Sistema Educacional brasileiro, com a incorporação e a efetivação das políticas públicas. Ter um arcabouço legal não significa, necessariamente, que as práticas estão alinhadas às determinações, uma vez que muitas dessas leis, ainda, aguardam regulamentação. O exercício pleno da cidadania, pautada nos Direitos Humanos, por indivíduos historicamente alijados dos Direitos Fundamentais, dentre eles, o direito à educação, ainda precisa ser conquistado. E, neste momento, em que nossa frágil democracia é questionada e ameaçada, torna-se mister o fortalecimento das bases políticas. O diálogo social e a valorização das práticas republicanas precisam ser resgatados, para que se desenhem e implementem as políticas públicas em prol de um país mais justo, inclusivo, solidário e democrático.

A Perspectiva da Inclusão em Educação defende a promoção de uma prática de **Educação em Direitos Humanos**. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em vigor (Brasil, 2018), indica que a educação deve ser promovida em três dimensões. A primeira, diz respeito à socialização de conhecimentos e habilidades que levem à compreensão dos direitos humanos, bem como sua proteção. A segunda dimensão, prevê o fortalecimento de valores, atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos, enquanto a terceira, indica que ações efetivas devem promover os direitos, bem como, reparar e combater as violações dos mesmos.

O PNEDH aponta os princípios norteadores da Educação em Direitos Humanos, na Educação Básica, Educação Superior e Educação Não Formal, assim descritos:

Educação Básica:

São princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica: • a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais; • a escola como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos; • a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade; • a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação; • a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permeiar o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didáticos-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação; • a prática escolar deve ser

orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (Brasil, 2018, p. 19).

Educação Superior:

A contribuição da educação superior na área da educação em direitos humanos implica a consideração dos seguintes princípios: • a universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania; • os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos; • o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos; • a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior; • as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros; • a construção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser feita articulando as diferentes áreas do conhecimento, os setores de pesquisa e extensão, os programas de graduação, de pós-graduação e outros; • o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação; • a participação das IES na formação de agentes sociais de educação em direitos humanos e na avaliação do processo de implementação do PNEDH (Brasil, 2018, p. 24-25).

Educação Não Formal:

A educação não formal, nessa perspectiva, deve ser vista como: • mobilização e organização de processos participativos em defesa dos direitos humanos de grupos em situação de risco e vulnerabilidade social, denúncia das violações e construção de propostas para sua promoção, proteção e reparação; • instrumento fundamental para a ação formativa das organizações populares em direitos humanos; • processo formativo de lideranças sociais para o exercício ativo da cidadania; • promoção do conhecimento sobre direitos humanos; • instrumento de leitura crítica da realidade local e contextual, da vivência pessoal e social, identificando e analisando aspectos e modos de ação para a transformação da sociedade; • diálogo entre o saber formal e informal acerca dos direitos humanos, integrando agentes institucionais e sociais; • articulação de formas educativas diferenciadas, envolvendo o contato e a participação direta dos agentes sociais e de grupos populares (Brasil, 2018, p. 29-30).

É necessário que todos os segmentos responsáveis pela Educação se engajem e articulem para defender, exigir e promover uma *Educação em Direitos Humanos*. Isto

implica em articulações intersetoriais e interseccionais, entre o governo federal, os governos estaduais e municipais, o Distrito Federal, órgãos e instituições, públicas e privadas. Somente através dessas rede de ações, conseguiremos sair do *discurso* dos Direitos, para a *garantia* dos mesmos, representando assim, a conquista de uma cidadania plena, que contemple a pluralidade humana, com práticas consentâneas à emancipação.

O Apêndice I desta Tese destaca a cronologia da Legislação Internacional que fundamenta o Direito à Educação e à Educação em Direitos Humanos, elencando os principais marcos, promovidos pelo Sistema ONU, UNESCO, OIT, Congressos Internacionais e Sistema Interamericano, de 1945 a 2011.

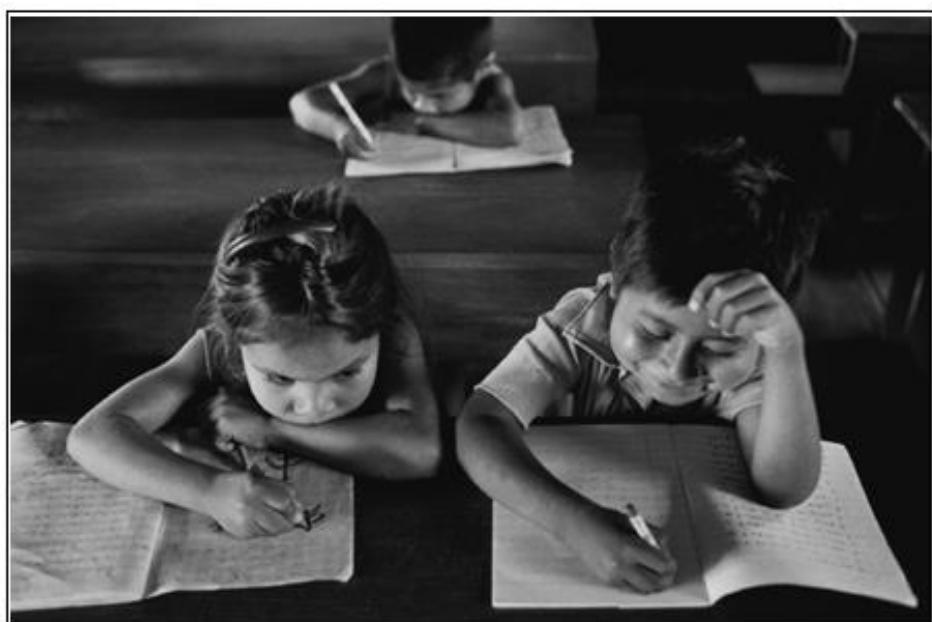
O Apêndice II, por sua vez, destaca os marcos nacionais, trazendo a cronologia da Legislação e Ações Políticas que fundamentam a Educação em Direitos Humanos no Brasil, compreendendo o período de 1988 a 2012.

Atualmente, a legislação vigente no Brasil que garante o Direito Fundamental à Educação, na perspectiva da Inclusão, é composta pelos seguintes documentos: Constituição da República Federativa Brasileira (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008; 2023); Plano Nacional de Educação (2014); Lei Brasileira de Inclusão (2015) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2018). A violação desses direitos, garantidos nos referidos documentos, além de ser inconstitucional, alija do Sistema Educacional, àqueles aos quais a legislação deveria proteger e contemplar. A luta pela garantia de direitos deve ser constante e contar com o engajamento de toda a sociedade.

Ao longo do tempo, o conceito sobre o que é a Deficiência foi se modificando, na história da humanidade. Em termos educacionais, os reflexos desse entendimento repercutiu em Paradigmas Educacionais que determinaram, por sua vez, os tipos de intervenções a serem oferecidas, bem como, definiram o “público-alvo” que receberia as ações educacionais, ao longo da história.

Neste sentido, o capítulo 5, a seguir, procederá à caracterização das diferentes concepções sobre a Deficiência na perspectiva dos Paradigmas Históricos e nos contextos das Políticas Públicas. Iremos discorrer sobre como essas concepções influenciaram na adoção de modelos educacionais voltados às PCD, além de apresentar os indicadores classificatórios de deficiências, pelo viés da Organização Mundial de Saúde.

Fotografia 5 – Paraguai - Escola rural na região de Pedro Juan Caballero, 1978.



“O futuro tem a forma de um triângulo de crianças na escola”.

Fonte: Buarque, pp. 36-37

“Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

Boaventura de Sousa Santos (2003)

5. CONCEITUANDO A DEFICIÊNCIA

No processo histórico, identificamos uma série de atitudes e práticas que definem e determinam as diferentes concepções sobre a deficiência e as pessoas com deficiência. Neste capítulo, aprofundaremos os conceitos de deficiências ao longo da história, analisaremos como o público-alvo da Educação Especial foi se constituindo nas políticas públicas brasileiras, bem como descreveremos os instrumentos utilizados pela Organização Mundial de Saúde para classificar as deficiências.

As PCD, que antes eram vistas como dependentes da seguridade social, atualmente, têm reconhecimentos pelas leis nacionais e internacionais, como titulares de direitos, inclusive o direito à educação, baseado na igualdade de oportunidades.

Pensar sobre a deficiência é compreender que este domínio, também, é um pensamento sobre a sociedade, uma vez que a deficiência funciona como um significante social, que explicita nossa relação com o outro. Neste sentido, direcionarmos as lentes analíticas sobre questões antropológicas é fundamental para termos a dimensão dos avanços e entraves dos estudos sobre deficiências, historicamente construídos.

Com relação a deficiência como um tema antropológico, enquanto categoria social, Piccolo (2022) destaca que:

Ninguém está isento de experiências incapacitantes durante o curso da vida, aliás, tal condição é parte constituinte do humano. Zola (1982) destaca que a experiência da deficiência é única e universal, pois todos irão conhecê-la nos estágios iniciais ou finais da vida. Ao contrário de categorias sociais como gênero ou raça, a deficiência é uma forma de alteridade que qualquer um pode ingressar em algum momento da vida, seja pelo processo de desenvolvimento, de envelhecimento ou por eventos abruptos, ainda que grupos desfavorecidos tenham maior chance de experimentarem dada realidade de maneira antecipada devido a condicionantes que, por si só, são potencialmente ativos na produção de deficiência, tais como ausência de saneamento básico e tratamento médico adequado; eventos como guerras, trabalho escravo e em condições precárias; desnutrição; dentre outros. Tais elementos produzidos pela humanidade respondem por significativa parcela de pessoas com deficiência no mundo, em especial nos países subdesenvolvidos que concentram boa parte da população mundial (Piccolo, 2022, p. 107).

Por sua vez, Gardou (2005) afirma que:

Para além das formas de estar e de agir no mundo, aparentemente estranhas e estrangeiras, o outro é um homem como eu. A sua alteridade não representa uma substância imutável, é relativa e contingente: eu não sou outro a não ser nos olhos de quem me olha (Gardou, 2005, p. 146).

Ou seja, se uma pessoa, ou um grupo delas, soam “diferentes” da norma dominante, da qual se afastam, não significa que sejam “entidades autônomas”, mas, tão somente, resultantes de relações de dominação/subordinação. O referido autor, continua sua análise:

É difícil compreender as relações entre deficiência e cultura sem uma tomada de consciência fundamental: a nossa ordem social é primeiramente e sobretudo racional. É comandada, por um lado, pelo nosso instinto de conservação e, por outro, pela nossa procura de sentido face ao não captável do humano, ao qual nós pertencemos. O que nos conduz a “ordenar” todas as nossas concepções, a desejar uma ordem soberana que conduza a diversidade a uma unidade redutora e a ligar-nos à normas estabelecidas. A tradução literal do latim norma é aliás explícita: é o esquadro. Dito de outra maneira, é a exigência que impomos à nossa existência e à dos outros. Todos temos uma necessidade de ordem que nos leva a procurar ou a inventar, melhor a moldar, a “conformidade”. Também, toda a “irregularidade”, toda a “infracção” induzem uma perturbação do espírito e da sociedade (*Op. cit.*, 2005, p. 149).

A norma é ser *não-deficiente*, ou uma ‘categoria não marcada’. Quando a deficiência rompe com esse padrão, evidencia uma desordem, despertando temores quanto às suas consequências, gerando preconceitos, discriminações, estigmas.

A sociedade foi construindo interpretações acerca da deficiência, motivada por diversos contextos. Na Antiguidade, por exemplo, oscilou, essencialmente, entre dois extremos: a deficiência era um sinal da presença dos deuses ou dos demônios, ou algo da esfera do supra-humano ou do âmbito do infra-humano. No dizer de Amaral (1994, p. 14) “[...] do venerável saber do oráculo cego à “animalidade” da pessoa a ser extirpada do corpo sadio da humanidade. Assim foi por muito tempo, em várias civilizações (ancestrais da nossa)”. Neste período, as práticas sociais comuns, frente aos deficientes, eram situações de exposições: o abandono em locais como florestas, rios, desertos, que visavam o exterminio e sacrifício dos mesmos.

Durante a Idade Média, sob os auspícios da Igreja, as PCD eram vistas como quem expiassem um pecado, ou que necessitavam de caridade. Desta forma, eram tratadas com rejeição, ou práticas caritativas; também, eram excluídas do convívio social, ou ainda, sacrificadas. Com a propagação do Cristianismo, os deficientes começaram a escapar do total abandono, por serem considerados “Filhos de Deus”, criados à sua semelhança,

devendo ser tolerados e não mais sacrificados. Surgiram instituições, como conventos ou igrejas, para acolhê-los e protegê-los, assim como aos doentes e marginalizados de toda espécie, isolando-os da vida em sociedade.

A partir da Idade Moderna, o homem passa a ser entendido como um animal dotado de razão e emoção. Há o surgimento do método científico, colocando a humanidade no patamar da racionalidade, em oposição ao misticismo predominante. A deficiência passa a ser entendida e concebida como um fenômeno clínico, passível de tratamento e intervenção.

A Idade Contemporânea, marcada pela Revolução Francesa e pela Revolução Industrial, trouxe novas demandas sociais: a sociedade passou a cobrar de todos os indivíduos, produção e competitividade. As PCD, neste contexto, passaram a ser dignas de receber atendimentos na área educacional/pedagógica (além da área clínica), oferecidos, ainda, de forma muito incipiente e, essencialmente, segregados. Esses atendimentos tinham caráter de treinamento, para tornar o deficiente apto ao mercado de trabalho produtivo.

Compactuamos com o pensamento de Gardou (2005) quando aponta:

Se toda a sociedade define, de maneira singular, a deficiência e se toda a cultura lhe atribui um sentido, esta infinita variação não saberia dissimular um certo número de permanências, de atitudes comparáveis, de invariantes referências da experiência da deficiência. Quer seja motora, sensorial, intelectual, comportamental, de ordem congênita ou adquirida, *os que são afetados por uma deficiência partilham uma condição comum. Ainda mantidos à margem, enclausurados em categorias, vivem numa espécie de pântano social*. Mesmo hoje, em que as nossas representações parecem ter evoluído significativamente, *a nossa sociedade continua a fazer da deficiência um estigma*, isto é uma fonte insidiosa de desvalorização e de rejeição (Gardou, 2005, p. 151 grifos nossos).

O termo *estigma* é utilizado desde os primórdios, para fazer referência aos indivíduos excluídos, por algum atributo. Entretanto, é a partir da década de 1960, do século XX, com os estudos pioneiros produzidos pelo antropólogo e sociólogo norte-americano Erving Goffman (1922-1982), que foi atribuída à sociedade, a participação no processo de formação do conceito de estigma, de forma aprofundada (Goffman 1988; 1996). Piccolo e Mendes (2012), assim se referem ao conceito de *estigma*, na perspectiva de Goffman:

O estigma denota um atributo profundamente depreciativo destacado sobre uma série de características tidas como desvios aos bons valores e padrões normativos. Trata-se de uma linguagem de relações entre atributo e

estereótipo, cunhado ancestralmente e ainda utilizado modernamente em sentido semelhante ao original no que se refere ao denotar uma condição social de desgraça e descrédito. É uma marca de inferioridade social derivada de julgamentos mais ou menos consensuais por parte de uma coletividade ou grupo específico que objetiva reduzir a pessoa a seu suposto desvio. A diferença define a integralidade de seu ser, a qual passa a se orientar conforme as marcas sobre ela destacada, se amoldando ao rótulo sobre ela posto (Piccolo e Mendes, 2012, p. 52 grifos nossos).

Os autores destacam que o processo de estigmatização insere-se numa perspectiva de dominação social, onde grupos que exercem o poder, excluem outros, subalternizados e marginalizados, dos espaços competitivos:

[...] o estigma deve ser visto como uma etimologia que faz referência a um atributo profundamente depreciativo da pessoa. [...] O estigma, entendendo este como uma marca que denota inferioridade moral, *torna as pessoas desacreditadas e desacreditáveis na constituição das interações sociais*, portanto, interfere ativamente em sua constituição, aliás, mais do que isso, nega a humanização plena das pessoas a que são conferidos os rótulos depreciativos, posto que atravanche a possibilidade de apropriação do patrimônio histórico-cultural da humanidade. Sob tal lógica não é de se estranhar que os desviantes e estigmatizados são, na maioria das vezes, vistos como pouco humanos ou humanamente inacabados (*Op. cit.*, 2012, p. 51 grifos nossos).

Identificamos que no decorrer da história da humanidade, a visão e compreensão que as sociedades tiveram sobre a deficiência foram diversificadas, determinando suas concepções e ações frente aos indivíduos e grupos. Corroboram com as ideias de Piccolo (2022), quando aponta que:

[...] pessoas com impedimentos existiram em todas as sociedades e épocas; entretanto, o que é considerado como deficiência se mostra altamente inconsistente em contextos culturais específicos. A deficiência é uma categoria relacional produzida em determinadas condições sociais e materiais de existência, que se arquiteta por meio de dispositivos que objetivam excluir da plena participação social aqueles que comportam diferenças tidas como déficits em confronto às expectativas normativas criadas no seio de culturas específicas (Piccolo, 2022, p. 113).

O autor continua suas análises, afirmando:

[...] pessoas com imparidades somente experimentam a deficiência quando tais características são identificadas como problemas, doenças, distúrbios ou outras distinções de valor culturalmente tidos como negativos. Assim, as limitações funcionais podem ou não ser percebidas como incapacidade, a depender de critérios culturais e situacionais. Somente podemos falar em deficiência quando há a existência de discriminação com base em limitações transformadas em incapacidades pela sociedade da qual esses indivíduos fazem parte, em uma experiência contingente que nada comporta de natural. Ao expormos esse entendimento, a Antropologia ensina-nos que a própria

definição de deficiência como categoria autoexplicativa e de abrangência universal carrega problemas, pois trata-se de um vocábulo preso ao Ocidente, ambíguo e inexistindo em uma série de outras culturas (*Op. cit.* 2022, p. 117).

As PCD, através dos séculos, têm passado por um lento processo na busca de igualdade, respeito e justiça, tendo em vista à sua inclusão social. O conceito de *Deficiência* e a diferença expressa pelo corpo não normativo, adquiriu sentidos e significados variados, em sociedades, culturas e épocas distintas, como veremos na sequência.

5.1. Paradigmas Históricos da Deficiência e as Abordagens Educacionais

A visão social que se criou da Deficiência, ao longo do tempo, aponta para construção de alguns Paradigmas¹⁴³, que fundamentaram práticas sociais e modelos educacionais (Aranha, 2005).

Nas culturas clássicas da Antiguidade, as PCD foram classificadas como subumanas, justificando as práticas de exposições, abandonos e eliminações, sem direitos ou propostas de intervenção/atendimento. Essa visão caracteriza o *Paradigma da Exterminação/Exclusão* (Oliveira, 2012; Aranha, 2001).

O século XVII comporta novas ideias e concepções, nas áreas da medicina, filosofia e educação, abrindo espaço para criação de instituições voltadas ao atendimento da PCD. Aranha destaca que: “A relação da sociedade com a pessoa com deficiência, a partir desse período passou a se diversificar, caracterizando-se por iniciativas de Institucionalização Total, de tratamento médico e de busca de estratégias de ensino” (Aranha, 2001, p. 7). No tocante às intervenções, nesta época, são aprofundadas as ideias de natureza orgânica da deficiência, passando a mesma a ser tratada através de métodos oriundos da alquimia, magia ou astrologia.

No século XVIII, consolidaram-se de forma mais sistemática, os conhecimentos científicos produzidos, anteriormente. Algumas instituições asilares, manicomiais e de custódia foram criadas, visando à internação da PCD, com a intenção de tratamento clínico/médico e confinamento. No âmbito educacional, espaços exclusivos eram destinados à escolarização, como, por exemplo, Instituições para públicos específicos

¹⁴³ Entendendo-se por paradigma o conjunto de ideias, valores e ações que contextualizam as relações sociais (Aranha, 2005, p. 13).

(surdez, cegueira...) e Escolas Especiais. Inaugura-se, assim, nesta época, o ***Paradigma da Institucionalização/Segregação***.

A década de 1960, do século XX, foi decisiva para configuração, pela sociedade ocidental, de uma nova concepção da deficiência, iniciando um movimento de rompimento com o Paradigma da Segregação:

A década de 60 tornou-se, assim, marcante na promoção de mudanças no padrão de relação das sociedades com a pessoa com deficiência. Considerando que o paradigma tradicional de institucionalização tinha demonstrado seu fracasso na busca de restauração de funcionamento normal do indivíduo no contexto das relações interpessoais, na sua integração na sociedade e na sua produtividade no trabalho e no estudo, iniciou-se no mundo ocidental o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, como uma nova tentativa para integrar a pessoa com deficiência na sociedade (Aranha, 2001, p. 11).

Diante dos incômodos provocados pelas práticas de institucionalização/segregação, diferentes setores da sociedade começaram a se mobilizar de forma contrária às concepções vigentes de “desvios da normalidade” e passaram a lutar pela integração das PCD à vida em comum, cunhando a ideologia da Normalização:

Poder-se-ia dizer que a luta pela defesa dos direitos humanos e civis das pessoas com deficiência utilizou-se das brechas criadas pelas contradições do sistema sócio-político-econômico vigente (o qual defendia a diminuição das responsabilidades sociais do Estado e buscava diminuir o ônus populacional) para avançar na direção de sua integração na sociedade. Tal processo, fundamentou-se, então, na *ideologia da normalização, que representava a necessidade de introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, ajudando-a a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana o mais próximo do normal, quanto possível*. O princípio da normalização, portanto, deu o apoio filosófico ao movimento da desinstitucionalização, favorecendo tanto o afastamento da pessoa das instituições, como a provisão de programas comunitários planejados para oferecer serviços que se mostrassem necessários para atender às suas necessidades (Aranha, 2001, p. 14-15 grifos nossos).

O Paradigma da Institucionalização/Segregação, entretanto, permaneceu soberano, por muito tempo, nas práticas sociais voltadas às PCD, sendo substituído, paulatinamente, a partir do início do século XX, pelo ***Paradigma da Integração/Serviços***.

Aranha (2005), neste sentido, nos aponta que:

Ao se afastar do Paradigma da Institucionalização e adotar as ideias de *Normalização*, criou-se o conceito de *integração, que se referia à necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para então poder ser inserida, integrada, ao convívio em sociedade*. Assim, integrar

significava localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse como necessário a efetivação de mudanças na comunidade. Entendia-se, então, que a comunidade tinha que se reorganizar para oferecer às pessoas com necessidades educacionais especiais, os serviços e os recursos de que necessitassem para viabilizar as modificações que as tornassem o mais “normais” possível (Aranha, 2005, p. 18 grifos nossos).

O Paradigma da Integração, na perspectiva de “Serviços”, desde o início, teve o objetivo de “ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próxima às normas e padrões da sociedade” (*American National Association of Rehabilitation Counseling - A.N.A.R.C.*, 1973, *apud* Aranha, 2001, p. 12).

Através da ideologia da Integração, diferentes organizações foram criadas, para que a PCD tentasse se inserir, nos diversos grupos sociais, de acordo com sua performatividade. Assim, foram configurados locais de convivência, como os Centros de Vida Independentes (espaços acessíveis para promoção de autonomia e aprendizados, oposto aos espaços de institucionalização), Casas de Passagem, Oficinas Abrigadas, Centros de Reabilitação e, em nível educacional, as Classes/Salas Especiais, funcionando em espaços apartados, dentro do mesmo território que a escola comum.

Através dos estudos realizados no campo dos Direitos Humanos, por volta das últimas décadas do século XX, um novo paradigma desponta: **o Paradigma da Inclusão/Suportes**. Nesta perspectiva de mudanças conceituais, é a sociedade quem precisa oferecer os serviços e suportes que todos necessitam (pessoas com e sem deficiências), para garantir uma participação plena, igualitária e equitativa, eliminando barreiras e promovendo acessibilidade, inclusão social e aprendizados. Desloca-se o foco do individual (condições orgânicas e estruturais da PCD), para o coletivo, ou seja, as condições da sociedade são que precisam de modificações e reestruturações, para contemplar a todos (Aranha, 2005).

O público-alvo da Educação Especial foi sendo delimitado de acordo com os pressupostos desses paradigmas e marcado nas políticas públicas construídas, como veremos, na continuidade da seção.

5.2. O conceito de Deficiência nas Políticas de Educação Especial e Inclusiva brasileiras e o público-alvo da Educação Especial

Vimos, no percurso histórico, a demarcação de quatro Paradigmas que demonstram a relação da sociedade com a pessoa com deficiência: *1. Paradigma da*

Exterminação/Exclusão; 2. Paradigma da Institucionalização/Segregação; 3. Paradigma da Integração/Serviços e 4. Paradigma da Inclusão/Suportes. Por sua vez, os paradigmas comportam uma visão da Deficiência oriunda de Modelos classificatórios, elaborados e difundidos pela área da saúde, em nível mundial, a saber: *Modelo Médico/Biomédico, Modelo Social e Modelo Biopsicossocial*.

Relacionaremos, a seguir, as concepções de deficiências e os fundamentos teóricos que embasaram as políticas públicas de Educação Especial e Inclusiva, a partir da institucionalização desta área, no Sistema Educacional brasileiro, ou seja, a partir da LDB de 1961. Ao analisar o público-alvo da Educação Especial, definido nestas políticas, é possível vislumbrar os modelos classificatórios, as concepções de deficiências e os serviços destinados, em cada época. Um “público-alvo” da Educação Especial é composto por sujeitos a quem se destinam as políticas públicas, no âmbito de políticas de Estado, definido em determinado momento da história.

Iremos periodizar e analisar as políticas públicas e agrupá-las em três momentos, a partir da análise documental: o primeiro período, compreende de 1961 a 1987, o segundo, de 1988 a 2002 e o terceiro, de 2003 aos dias atuais.

Anteriormente a estes períodos, a responsabilização pela escolarização da PCD ficava, quase que exclusivamente, a cargo das Instituições Especializadas e Escolas Especiais (exclusivas), organizadas sob o Paradigma da Institucionalização/Segregação. Até então, os termos oficiais que definiam o público beneficiário desses serviços, ao longo das décadas, comumente eram: inválidos, incapazes, defeituosos (indivíduos com deformidades), excepcionais (referência à deficiência mental), deficientes, entre outros.

O **primeiro momento** das políticas públicas caracteriza-se pela institucionalização da Educação Especial, no Brasil, abrindo espaço para escolarização oficial nos Sistemas de Ensino (Escolas), regulamentados por legislação específica (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Reformas Educacionais, Constituições).

A concepção de deficiência e o formato de atendimentos oferecidos nas escolas, nesta época, foram sendo delineados por forte influência das instituições basilares constituídas (PESTALOZZIs e APAEs) além das deliberações de Organismos Internacionais, frutos dos Acordos MEC/USAID, nas décadas de 1970.

Eram políticas hegemônicas, pautadas dentro da *Perspectiva Integracionista* e da *Normalização*. Estavam previstas na LDB de 1961 e na Constituição de 1967. Contemplavam a educação dos “excepcionais”, que eram o público-objeto de suas ações.

A Emenda Constitucional nº 1/1969, edita o texto da Constituição de 1967. Em seu Título IV – Da Família, da Educação e da Cultura, dispõe no Art. 175, parágrafo 4: “§ 4º Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais” (Brasil, 1961, s/p).

Na redação da LDB nº 4024/1961, constava a seguinte diretriz:

Da Educação de Excepcionais:

Art. 88. A educação de *excepcionais*, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (Brasil, 1961, s/p grifo nosso).

Já a Lei nº 5692/1971, configurava a Educação Especial como parte do Sistema Educacional, institucionalizando-a. No Capítulo I – Do Ensino de 1º e 2º Graus, o Art. 9º, dispõe:

Art. 9º- Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971).

A partir da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes¹⁴⁴ aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 1975, passou-se a empregar o termo ‘pessoa deficiente’ em oposição às outras terminologias adotadas. Assim a Declaração o define:

O termo "pessoas deficientes" refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais (ONU, 1975, p. 1).

A partir da criação do CENESP (1973) as diretrizes educacionais para as PCD foram consolidadas. O público-alvo da Educação Especial passou a ser referenciado como ‘pessoa deficiente’, ou simplesmente, ‘deficientes’. O ensino, em âmbito público, continuava apartado, através das Escolas Especiais, ou integrado, através da inserção do alunado, em Classes ou Salas Especiais. Na esfera privada, os serviços continuavam sendo oferecidos, prioritariamente, por instituições exclusivas, geralmente de caráter filantrópico e assistencialista (Rafante e Lopes, 2009 publicação *on-line*)¹⁴⁵.

¹⁴⁴ Fonte: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf

¹⁴⁵ Fonte: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639565>

Em 1978, a Emenda Constitucional nº 12/1978, altera, novamente, o texto da Constituição de 1967, dispondo sobre as melhorias das condições sociais e econômicas dos deficientes. Em artigo único, proclama:

Artigo único. É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante:

I - educação especial e gratuita;

II - assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do País;

III - proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;

IV - possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos. (Brasil, 1978, s/p)¹⁴⁶.

Tanto na esfera pública, quanto na privada, a concepção de Deficiência, neste primeiro momento, era de que a deficiência derivava de uma condição intrínseca ao indivíduo e podia ser explicada por características desviantes da normalidade. O modelo classificatório das deficiências era denominado **Modelo Médico ou Biomédico**. Nesta acepção, a deficiência tem um caráter inatista e biologizante, podendo ser medida através de escalas psicométricas, que caracterizam os sujeitos como estando na média, abaixo ou acima dela, mensurando os níveis de inteligência (nos casos de Deficiência Intelectual, que era chamada de Deficiência Mental). As deficiências sensoriais e motoras, também, eram explicadas pelo viés do Modelo Médico/Biomédico, recebendo uma classificação em níveis ou categorias, apontando os graus de dificuldades e comprometimentos, sendo descritos nos *diagnósticos* das deficiências, realizados pela área da saúde.

Na ideologia da Integração, o enfoque estava *na deficiência* e o sujeito deficiente é que precisava se modificar, para se aproximar o máximo possível do “normal”. Os serviços educacionais prestados, visavam, exclusivamente, a oferecer os *recursos* para promoção das mudanças, operacionalizados em espaços de Salas ou Classes Especiais. Os diagnósticos clínicos davam o tom e as diretrizes aos serviços, recursos e estratégias que seriam desenvolvidos, em ambiente educacional.

Kuhnen (2017), esclarece que:

Os recursos e estratégias de ensino do aluno com deficiência tinham como foco o atendimento especializado com base em um diagnóstico médico ou psiquiátrico. Assim, a organização dos processos escolares dos sujeitos com

¹⁴⁶ Fonte:

<https://legis.senado.leg.br/norma/593610#:~:text=Assegura%20aos%20Deficientes%20a%20melhoria%20de%20sua%20condi%C3%A7%C3%A3o%20social%20e%20econ%C3%B4mica.&text=AUTOR%3A%20DEPUTADO%20THALES%20RAMALHO%20PEC%2013%20DE%201978.&text=CONSTITUI%C3%87%C3%83O%20FEDERAL%20>

deficiência foi fundamentada em uma concepção médica positivista associada à doença, à patologia. Esse foi um dos determinantes para que os processos escolares dos alunos com deficiência se constituíssem subordinadamente aos diagnósticos clínicos (Kuhnen, 2017, p. 335).

Em 1981, a ONU decretou o ‘Ano Internacional das Pessoas Deficientes’, promovendo uma série de debates que culminaram na proclamação da ‘Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência’ (ONU, 1983-1992). O discurso do *movimento político* das PCD para a promoção de seus direitos básicos ganha força, influenciando, aqui no Brasil, na inserção desses direitos, enquanto políticas públicas, nos artigos da Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e na LDBEN 9394/96.

O *segundo momento* de políticas públicas analisado, compreende os anos de 1988 a 2002. Neste período, passa a vigorar o *discurso* dos direitos humanos e direitos fundamentais, extensivos às PCD, garantidos na CRFB. Concomitante, inúmeros eventos são realizados, em nível mundial, principalmente nas décadas de 1990, redirecionando o olhar para uma nova concepção de deficiência e as singularidades da pessoa com deficiência.

Assim, passou-se a contestar a expressão usual “pessoa deficiente”, por sinalizar que a pessoa como um todo seria vista como deficiente, e o termo “pessoa portadora de deficiência” começou a ser empregado nos documentos oficiais, como na Constituição e demais políticas públicas da época. Logo, o termo foi reduzido, passando a prevalecer a expressão “portador de deficiência”, em referências formais.

Na década de 1990, é onde, mundialmente, se iniciam as discussões pela construção de *sistemas educacionais inclusivos* e de novas perspectivas educacionais, entretanto, em âmbito local, as políticas públicas criadas, ainda estavam atreladas ao Paradigma da Integração e ao Modelo Médico/Biomédico. No discurso global, surge a expressão “*pessoas com necessidades especiais*”, em substituição ao termo “pessoa com deficiência”, ou “portadora de deficiência”, e a nova expressão passa a ser utilizada, paulatinamente, no Brasil.

A Política Nacional de Educação Especial, de 1994, definiu seu público-alvo como sendo composto por:

Pessoas portadoras de deficiências, de problemas de conduta (condutas típicas) e superdotados, desde que tivessem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares, programadas para o ensino comum, e no mesmo ritmo que os demais alunos (Brasil, 1994 s/p).

Esta Política define seu alunado como:

É aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados) (Brasil, 1994, p. 13).

Por ‘condutas típicas’, ou ‘problemas de conduta’, define que são “manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado”. (*Op. cit.* p. 13-14). A Política direcionou as práticas educacionais para PCD, a serem operacionalizadas no Atendimento Educacional Especializado, sob os auspícios da Educação Especial, num movimento integracionista.

A LDBEN, de 1996, divide o Sistema Educacional em dois Níveis (Educação Básica e Educação Superior) e coloca a Educação Especial no patamar de *Modalidade*, transversal a todos os Níveis, Etapas e Modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar ou suplementar da Educação Especial ao ensino regular, como *serviços de apoio*, não mais como nível substitutivo à escolarização. Kuhnen (2017) destaca que:

No campo das políticas de educação especial, até o início dos anos 2000, tínhamos como proposta a integração gradual e contínua, sob um enfoque sistêmico, no qual a educação especial integrava o sistema educacional. O modelo de atendimento estava sustentado na base filosófico-ideológica da normalização/integração. A concepção de deficiência estava definida como incapacidade ou como a impossibilidade temporária ou permanente de executar determinadas tarefas, como decorrência de deficiências, interferindo nas atividades funcionais do indivíduo (Kuhnen, 2017, p. 337).

A efervescência das ideias e pressupostos teóricos, filosóficos, ideológicos, científicos, políticos e sociais, a partir da década de 1990, trouxe à discussão a perspectiva inclusivista da Educação para Todos. Foi na esteira das Declarações de Jomtien (1990) e Salamanca (1994) que as legislações e políticas públicas brasileiras, passaram a incorporar os princípios da Educação Inclusiva, em suas redações. A LDBEN de 1996, foi elaborada de forma a contemplar as necessidades básicas de aprendizagem de todos, inserindo as PCD, *preferencialmente*, na rede regular de ensino, porém, abrindo brechas

para a escolarização apartada, quando fosse o caso. A necessidade de regulamentação da lei, aliado a dificuldade interpretativa da mesma, fizeram com que, na prática, permanecêssemos ainda, por muito tempo, operacionalizando o ensino numa perspectiva integracionista. Somente a partir das alterações em diversos artigos da referida lei, nos anos vindouros, foi que a mesma passou a representar uma política pública, na perspectiva de um Sistema Educacional Inclusivo.

Em 2001, a Resolução CEB/CNE nº 02/2001, instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, onde se fez a opção por um sistema educacional inclusivo. Assim como ocorreu com a interpretação da LDBEN/1996, as orientações contidas nesta diretriz, não foram levadas a contento.

No mesmo ano, o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, criou as ‘Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica’. Oficialmente, este documento é responsável pela demarcação das **políticas públicas inclusivas**, no cenário educacional brasileiro, provocando uma mudança de paradigma, ao menos em termos legais.

Ao longo destes dois períodos descritos, percebemos o predomínio de uma concepção homogeneizadora da deficiência e o entendimento de que seu público-alvo deveria receber ações e suportes voltados à habilitação ou reabilitação de suas funções, de modo a adequá-lo à vida normal da sociedade. O Modelo Médico/Biomédico que embasava a compreensão e caracterizava as deficiências, permanecia ancorando, fortemente, a práxis educacional, através de processos educacionais subordinados aos *diagnósticos clínicos*.

O embrião de uma nova concepção da deficiência e do seu público-alvo, começa a ganhar forma, a partir dos anos 2000. O discurso começa a ser reconfigurado, incluindo a perspectiva das *diferenças* e da *diversidade*, para caracterizar a deficiência.

O **terceiro momento**, inicia-se, a partir do ano de 2003 e estende-se, até a atualidade. Foi quando as Políticas de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, se consolidaram.

Foi a partir do Programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade (2003), cujo objetivo era apoiar a formação de gestores e educadores na transformação dos sistemas educacionais em *sistemas inclusivos*, que a mudança de paradigma foi se estruturando. Em 2004, através da Lei nº10845/2004, foi instituído o ‘Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado’, que tinha por objetivos, garantir a inserção

dos “*educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular*” e a universalização do acesso ao AEE, pelo público-alvo (Brasil, 2004, s/p)¹⁴⁷.

A CDPD (2006), promulgada no ordenamento legal brasileiro em 2009, como Emenda Constitucional, é considerada o principal documento norteador para políticas públicas de inclusão, na atualidade. A partir da CDPD, a perspectiva da inclusão social adquire status de estratégia globalizada. A concepção da deficiência passa a se relacionar às políticas intersetoriais, destacando os direitos e o respeito às diferenças. A CDPD assim define a deficiência:

O propósito da presente Convenção é 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. *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 igualdade de condições com as demais pessoas* (Brasil, 2007, p.16 grifos nossos).

Os princípios da CDPD são a base da elaboração da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Lei nº 13.146/2015). Kuhnen (2017) assim ilustra este período:

A chamada perspectiva inclusiva passou a ser largamente divulgada nos anos 2000, mediante eventos internacionais como a Convenção de Guatemala (2001) e a Convenção de Nova Iorque (2006). No Brasil foi amplamente difundida a construção de um sistema nacional inclusivo [...] como uma suposta nova perspectiva consolidando-se como concepção hegemônica. [...] Agora, a perspectiva de inserção social constitui uma estratégia mais globalizada, sistêmica, multisectorial e relacionada às políticas de assistência social, educação e saúde (Kuhnen, 2017, p. 338).

Em 2008, é aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), ainda em vigência. A PNEEPEI, é um marco teórico e organizacional das políticas públicas de educação inclusiva. A nova Política destaca o papel desempenhado pela Educação Especial, ao longo da vigência das políticas públicas educacionais implementadas:

¹⁴⁷ Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.845.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2010.845%2C%20DE%205%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%202004.&text=Institui%20o%20Programa%20de%20Complementa%C3%A7%C3%A3o,Defici%C3%A1ncia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência (Brasil, 2008, p. 6).

Ademais, define seus objetivos, bem como delimita seu público-alvo:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a *inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação*, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 5 grifos nossos).

O público-alvo, definido na nova Política para receber o Atendimento Educacional Especializado, é composto por pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação¹⁴⁸.

O termo ‘Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)’, aparece como substitutivo ao ‘Condutas Típicas/Transtornos de Conduta’, antes empregados. Vale destacar que, somente em 2013, com a nova versão do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM V*, com tradução em português para ‘Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V)’¹⁴⁹, publicação da *American Psychiatric*

¹⁴⁸ Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 15) Fonte: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

¹⁴⁹ Fonte: <http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>

Association (APA) [Associação Americana de Psiquiatria], todos os transtornos incluídos na categoria TGD, foram incorporados na categoria ‘Transtorno do Espectro Autista (TEA)’. Entretanto, o termo TGD, permanece ativo, no texto oficial da Política.

O grupo de estudantes que compõem o público-alvo da EE descrito como ‘Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), é referido nas políticas públicas, desde a LDB de 1961, quando é referendado como “excepcionais”.

Segundo Garcia e Barcelos (2021):

A Associação Milton Campos para o Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem Dotados (ADAV), criada por Helena Antipoff em 1973, foi a primeira entidade voltada para os interesses de pessoas com superdotação no Brasil (Garcia e Barcelos, 2021, p. 11).

As referidas autoras, apontam, ainda, que em 2002, foi fundado o Conselho Brasileiro para Superdotação (COnBRAS), aprofundando os debates sobre a temática. Esta categoria era, tradicionalmente, referida como ‘Superdotação’. Entretanto, essa terminologia não era consenso entre os estudiosos da área. Em 1994, com a versão revista, modificada e ampliada do DSM IV, da APA, a comunidade científica adotou o termo Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), como sendo mais condizente.

Este público esteve contemplado em todas as políticas públicas de EE e embora não tenham travado uma disputa política mais acirrada, com o propósito de sua inserção no PAEE, as articulações nacionais, apontam para concretização de práticas inclusivas. Assim, descrevem Garcia e Barcelos (2021):

O fortalecimento de uma articulação nacional possivelmente influenciou para que, em 2005, a SEESP/MEC implementasse, em cada estado brasileiro e no Distrito Federal, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), em parceria com as secretarias estaduais de educação, com o objetivo de promover a identificação desses estudantes nas escolas, bem como disseminar conhecimentos sobre esse tema. Desde então, as publicações oficiais têm assumido o termo altas habilidades/superdotação. Registramos que, a partir da criação dos NAAH/S, não só o atendimento mas também o debate político relacionado a esse grupo foi capilarizado no país (Garcia e Barcelos, 2021, p. 12).

A temática referente a esta parcela do PAEE (pessoas com AH/SD), não foi aprofundada, nesta pesquisa. Priorizamos discorrer, no âmbito do público-alvo da EE, sobre as Pessoas com Deficiências e com TGD, pelo histórico de discriminações e negações de direitos apresentados por esses grupos. Sem desconsiderar a importância dos estudos e análises do público-alvo com AH/SD, sugerimos o aprofundamento das

pesquisas, por outros interlocutores, entendendo que ainda há muito o que ser discutido, na perspectiva da Inclusão em Educação pautada nos Direitos Humanos e Fundamentais, para esta população.

Esta tese não abordou o público que possui doença mental, embora os estudos nessa área precisem dialogar com a luta pelos Direitos Humanos, de forma geral.

O Movimento da Luta Antimanicomial se caracteriza pela luta pelos direitos das pessoas com sofrimento mental. Dentro desta luta está o combate à ideia de que se deve isolar a pessoa com sofrimento mental em nome de pretensos tratamentos, ideia esta, baseada apenas nos preconceitos que cercam a doença mental. A Luta Antimanicomial, um movimento importante para a defesa de tratamentos justos e dignos para pessoas com problemas de saúde mental, defende a valorização do fator humano e a importância da dignidade.

A Reforma Psiquiátrica no Brasil, foi aprovada pela Lei nº 10.216, em 2001, buscando um redirecionamento do modelo assistencial em saúde mental no país, com o fechamento gradual de leitos em hospitais psiquiátricos, em sua maioria instituições privadas.

Devido à profusão de dados bibliográficos e documentais nesta vertente, este público ficou de fora do escopo desta tese, pelas justificativas já alegadas.

As equivocadas interpretações dadas, ao longo do tempo à PNEEPEI, provocou no processo educacional, reducionismos e exclusões, principalmente, dos alunos que não compõem o público-alvo da Educação Especial, embora apresentem, muitas vezes, demandas específicas de aprendizagem. Na perspectiva de uma ‘educação inclusiva’, a educação tem a prerrogativa de educar a todos, sem exceções. Concordamos com a definição de Educação Inclusiva, apontada pelo site DIVERSA¹⁵⁰, que se aproxima de nossa concepção de Inclusão em Educação, quando sinaliza que:

A educação inclusiva pode ser entendida como uma concepção de ensino contemporânea que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. Ela pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos, entre outras. Implica a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem de todos, sem exceção (DIVERSA, publicação *online*, s/d, s/p).

¹⁵⁰ Fonte: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/o-que-e-educacao-inclusiva/>

No texto da PNEEPEI, como apontado, está explícito que a Educação Inclusiva é direcionada a todo alunado. A Política esclarece que a Educação Especial, como campo teórico de conhecimento, deve fazer parte da proposta pedagógica da escola e atuar, de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, oferecendo suportes ao seu público-alvo (através do AEE), bem como orientando, articuladamente com o ensino comum, o provimento de ações que contemplem as necessidades educacionais especiais, daqueles que não fazem parte do seu público específico (Brasil, 2008).

Desta forma, a Educação Especial, deve dispor sobre as ações voltadas, também, para o público que apresenta ‘Transtornos Funcionais Específicos’, onde se encontram os que têm Distúrbios Específicos de Escrita (disgrafia, disortografia), Leitura (dislexia) e Matemática (discalculia), como também, os casos de Distúrbios do Neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Déficit de Atenção, Hiperatividade e Impulsividade (TDA/H-I), entre outros:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. *Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos* (Brasil, 2008, p. 15 grifos nossos).

O público referenciado como tendo ‘Transtornos Funcionais Específicos’, recebeu nova nomenclatura, em 2013, com a publicação do DSM-V. Passaram a figurar na categoria ‘Transtornos do Neurodesenvolvimento (TND)’. Os TND são condições de déficit no desenvolvimento que trazem prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Variam de limitações muito específicas na aprendizagem a prejuízos nas habilidades sociais e inteligência (DSM V, 2014).

Os *Transtornos Funcionais Específicos*, passam a ser referenciados, dentro dos TND, como ‘Transtornos Específicos de Aprendizagem’. São caracterizados por déficits na capacidade de perceber ou processar informações, com dificuldades de leitura, escrita ou matemática.

Dentro dos Transtornos do Neurodesenvolvimento, o DSM V listou 5 (cinco) outros transtornos, além dos Transtornos Específicos de Aprendizagem: 1. Transtorno de Desenvolvimento Intelectual; 2. Transtornos de Comunicação; 3. Transtorno do Espectro

Autista (TEA); 4. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e 5. Transtornos Motores (DSM V, 2014).

No âmbito de uma atuação mais ampla, a Educação Especial deveria orientar, para além do seu público-alvo, a organização de redes de apoio, formação continuada, identificação de recursos e serviços, além do desenvolvimento de práticas colaborativas, ressignificando a atuação do professor do AEE, considerando as necessidades específicas de cada aluno. Na prática, entretanto, vimos um afunilamento das intervenções, priorizando, tão somente, as ações voltadas para o PAEE, alijando os demais alunos com Transtornos do Neurodesenvolvimento, por exemplo, do recebimento dos suportes especializados, que deveriam ser operacionalizados através da elaboração de Plano de Ensino Individualizado (PEI), para cada caso.

Alguns documentos oficiais, enquanto políticas públicas, complementam as diretrizes que a PNEEPEI apontaram. Dizem respeito à organização e implementação do AEE, voltadas para o público-alvo da Educação Especial. Assim, temos o Decreto nº 6571/2008, que dispõe sobre o AEE e explicita no Art. 1º, § 2º que “O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (Brasil, 2008, s/p).

Nesta direção, também, temos a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. A Resolução estabelece que as redes de ensino devem matricular o público-alvo da Educação Especial, tanto nas classes comuns, quanto no AEE, normatizando o duplo cômputo:

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

Em 2010, a Resolução MEC/CNE/CEB nº 4/2010, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN), atualizando os dispositivos legais da Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial). No Capítulo II – Modalidades da Educação Básica,

Seção II – Educação Especial, Art. 29, o parágrafo 1º, a Resolução 4/2010 reitera o caráter de transversalidade da Educação Especial, em todos os níveis, etapas e modalidades, devendo ser prevista no Projeto Político-Pedagógico das Unidades Escolares. Já o parágrafo 2º reforça que:

§ 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2010, s/p)¹⁵¹.

A Lei nº 12764/2012, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Dispõe, em seu Art. 1, § 2º, que “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012, s/p)¹⁵². Esta regulamentação, tornou-se um importante dispositivo, para garantia de direitos e benefícios, nos âmbitos da Assistência Social, da Saúde, do Trabalho e da Previdência, além de reforçar a terminologia *Transtorno do Espectro Autista*, em âmbito educacional, para fazer referência ao público-alvo da Educação Especial, descrito em Transtornos Globais do Desenvolvimento, na PNEEPEI.

Continuando o percurso das políticas públicas implementadas, neste *terceiro momento*, tivemos em 2014, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei nº 13005/2014. O Plano, definiu que em dez anos (2014-2024), deveriam ser implementadas as bases da política educacional brasileira, estabelecendo metas para isto. Ao todo, são propostas vinte metas. A Meta 4 do PNE, diz respeito, especificamente, à Educação Especial e Educação Inclusiva, ao propor:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 67)¹⁵³.

¹⁵¹ Fonte: <https://prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-cneceb-no-4-de-13-de-julho-de-2010#:~:text=Resumo%3A,Gerais%20para%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica>.

¹⁵² Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

¹⁵³ Fonte: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1611/lei-n-13.005#:~:text=Lei%20n%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025,PNE%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias.&text=Revoga%3A%20N%C3%A3o%20revoga%20nenhuma%20Legisla%C3%A7%C3%A3o,%20A9%20revogada%20por%20nenhuma%20Legisla%C3%A7%C3%A3o>.

Esta Meta, disponibiliza dezenove estratégias¹⁵⁴, para o seu cumprimento. O Plano, em sua Meta 4, têm duas proposições: universalizar o acesso à educação básica e ao AEE, para o público-alvo da EE e que o AEE seja oferecido por meio da *Educação Inclusiva*, com a garantia de Salas de Recursos Multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, de caráter público ou conveniado (Brasil, 2014).

Constatamos, no Capítulo 4 desta Tese, através dos Dados Censitários, que o acesso deste público à Educação Básica, vem crescendo, exponencialmente, onde os indicadores estão imbricados nas análises do Censo Demográfico (2010) e nos Censos da Educação Básica, realizados anualmente, pelo INEP. Entretanto, confirmamos de modo analítico, que tanto a permanência, quanto à qualidade das aprendizagens, não têm acompanhado essa evolução satisfatória, conseguida com o acesso. Há um grande desafio a ser vencido, para promover a universalização da Meta 4, principalmente, no que diz respeito à acessibilidade ao ambiente físico e aos recursos didáticos e pedagógicos.

O percentual de unidades educacionais preparadas para contemplar as diversidades, em níveis de infraestruturas, recursos, instrumentos e serviços, ainda é muito insatisfatório, indicando que estamos longe de atingir as propostas da Meta 4, na perspectiva Inclusiva, levando em conta a vigência do Plano, prestes a se extinguir (2024).

A Lei nº 13005/2014, que instituiu o PNE, reitera o ‘Princípio de Cooperação Federativa da Política Educacional’, descritos na CRFB/1988 e na LDBEN 9394/1996. Este princípio, destaca que cabe aos *gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal*, a adoção de medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas no PNE, através de ações conjuntas. A emenda Constitucional nº 14, de 1996, altera, entre outros artigos, o Art. 211 da CRFB, dando nova redação aos parágrafos 1º e 2º:

Art. 3º É dada nova redação aos §§ 1º e 2º do art. 211 da Constituição Federal e nele são inseridos mais dois parágrafos:

§ 1º A união organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

¹⁵⁴ Fonte: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (Brasil, 1996, s/p).

Já a LDBEN de 1996, no sentido da Cooperação Federativa da política nacional, estabelece que:

TÍTULO IV - Da Organização da Educação Nacional
Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei (Brasil, 1996, s/p).

Além dessas recomendações, o Art. 9º estabelece, entre outras incumbências, que à União, cabe “I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (*Op. cit.*, 1996, s/p). Portanto, há a necessidade permanente de avaliação e acompanhamento de execuções das ações previstas no PNE, junto aos entes federativos, referentes à Educação Básica principalmente, por ser a base do sistema educacional brasileiro:

O Plano Nacional de Educação (PNE), [...] constitui um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras. Suas 20 metas conferiram ao País um horizonte para o qual os esforços dos entes federativos e da sociedade civil devem convergir com a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania (Brasil, 2015, p. 9).

O último documento legal, em vigor enquanto política pública, a ser analisado neste *terceiro momento*, é a Lei nº 13146/2015. A LBI é um conjunto de dispositivos destinados a assegurar e promover o exercício dos direitos e liberdades fundamentais da PCD, visando sua inclusão social e cidadania. Esta recente legislação, aponta importantes avanços na temática da deficiência, implicando na garantia de direitos fundamentais e sociais, impactando a vida de mais de quarenta e cinco milhões de PCD no Brasil, segundo dados do Censo Demográfico, de 2010¹⁵⁵.

Em seu Art. 1º, a LBI explicita que é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa

¹⁵⁵ Fonte: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>

com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, s/p). Para a LBI, a pessoa com deficiência é assim definida:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (*Op. cit.* 2015, s/p).

Em suas Considerações Gerais, a LBI define catorze categorias que precisam ser contempladas, visando sua aplicabilidade. Dizem respeito a: 1. Acessibilidade; 2. Desenho Universal; 3. Tecnologia Assistiva ou Ajuda Técnica; 4. Barreiras; 5. Comunicação; 6. Adaptações Razoáveis; 7. Elemento de Urbanização; 8. Mobiliário Urbano; 9. Pessoa com Mobilidade Reduzida; 10. Residências Inclusivas; 11. Moradia para a Vida Independente da Pessoa com Deficiência; 12. Atendente Pessoal; 13. Profissional de Apoio Escolar e 14. Acompanhante.

No seu Título II – Dos Direitos Fundamentais, o Capítulo IV, refere-se ao Direito à Educação. Em seu texto original, este capítulo foi apresentado com quatro artigos: 27, 28, 29 e 30. Entretanto, o Art. 29, foi vetado¹⁵⁶ pelo MEC. O Art. 27 da LBI dispõe:

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 (Brasil, 2015, s/p grifos nossos).

O Art. 28 relaciona, em dezoito itens, as incumbências que o poder público deverá propor para assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, visando promover a Inclusão. Já o Art. 30, apresenta oito medidas a serem adotadas para o ingresso e permanência das PCD, no Ensino Superior e na Educação Profissional e Tecnológica, públicas e privadas.

A LBI, enquanto política pública, traduz uma nova concepção da deficiência e, por conseguinte, abre discussão para utilização de um novo modelo de avaliação das deficiências: o **Modelo Biopsicossocial**, definido pela ótica da **Avaliação**

¹⁵⁶ Para entender as razões do voto, consultar:

Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Msg/VEP-246.htm

Biopsicossocial. Este modelo, bem como o **Modelo Social** da deficiência serão explicitados, na seção 5.3., na sequência.

No *sítio* do MEC¹⁵⁷, podemos encontrar diversos Atos Normativos – Súmulas, Pareceres e Resoluções, referentes às Diretrizes Nacionais para Educação, em todos os níveis e modalidades, com arquivos organizados e disponibilizados por temas.

Vimos, durante a exposição dos três momentos de criação/implantação de políticas públicas de Educação Especial e de Educação Inclusiva, ocorrerem mudanças etimológicas e conceituais quanto a definição da deficiência, do público-alvo da Educação Especial, bem como da determinação de que sejam matriculados em sistemas inclusivos (escola regular) e no Atendimento Educacional Especializado.

As mudanças de políticas na perspectiva do **Paradigma da Integração/Serviços**, para a perspectiva do **Paradigma da Inclusão/Suportes**, além de promover uma polissemia discursiva, não conseguiu suplantar o **Modelo Médico/Biomédico** de concepção e classificação da deficiência. Por muito tempo, prevaleceu esse entendimento, inclusive com a exigência, por parte das escolas, de um *laudo médico* de diagnóstico, que garantisse e justificasse o encaminhamento para o AEE. Somente em 2014, foi publicada uma Nota Técnica, do MEC, com disposição contrária.

A Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE¹⁵⁸ orienta quanto a documentos comprobatórios de alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, público-alvo da EE. Desta forma, a Nota Técnica esclarece que o AEE:

[...] visa promover acessibilidade, atendendo as necessidades educacionais específicas dos estudantes público-alvo da educação especial, devendo a sua oferta constar no projeto Político Pedagógico da escola, em todas as etapas e modalidades da educação básica, a fim de que possa se efetivar o direito destes estudantes à educação. Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, *elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE*, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público-alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais. Neste liame *não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação*, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o

¹⁵⁷ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12767>

¹⁵⁸ Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192

professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, *não se trata de documento obrigatório, mas, complementar*, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (Brasil, 2014, s/p grifos nossos).

A Nota Técnica continua a exposição, destacando que:

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público-alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria *imposição de barreiras* ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (*Op. cit.*, 2014, s/p grifos nossos).

Os modelos de concepções de deficiências foram sendo construídos, ao longo dos tempos, respaldados pelas teorizações e construções da área da saúde, capitaneados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e divulgados mundialmente. A seguir, procederemos a elencar e explicitar essas construções.

5.3. As Famílias de Classificação de Deficiências da Organização Mundial de Saúde (OMS)

A OMS, desde 1948, passa a se responsabilizar pela Classificação Internacional das Deficiências, elaborando instrumentos avaliativos. Estes instrumentos, inseridos nas ‘Famílias de Classificação de Deficiências’, deram suporte aos Modelos de Deficiência, historicamente construídos. Faremos uma breve apresentação destas categorias, relacionando-as aos Paradigmas Educacionais.

O Modelo Médico/Biomédico, como referido anteriormente, ainda prevalece como referência, na maioria dos contextos, para definir e classificar as deficiências:

O modelo médico concebe a deficiência como um fenômeno biológico, ou seja, baseia-se unicamente em características individuais de ordem clínica, situadas na pessoa, desconsiderando qualquer interferência de fatores externos. Trata-se de uma abordagem que preconiza ações normalizadoras enquanto rotula os indivíduos como inaptos e ignora as estruturas sociais que impedem sua participação. A origem do modelo médico é imprecisa e pode ser considerada tão antiga quanto o próprio interesse da medicina moderna sobre as deficiências (DIVERSA, publicação *online*, s/d, s/p)¹⁵⁹.

¹⁵⁹ Fonte: <https://diversa.org.br/artigos/na-educacao-inclusiva-a-pessoa-vem-antes-da-deficiencia/>

Em termos educacionais, este modelo dá respaldo a três paradigmas históricos: o Paradigma da Exclusão, o da Segregação e o da Integração. No primeiro, o direito à educação era negado, excluindo as PCD da participação nos ambientes educacionais. No segundo paradigma, a escolarização era realizada em ambientes apartados, em Instituições exclusivas, ou Escolas Especiais. Já no terceiro, de Integração, as PCD precisavam se adequar aos princípios da ‘normalização’, ajustando-se ao que a escola concebia como ideal de desenvolvimento, submetendo-as aos espaços das Classes Especiais, no âmbito da Educação Especial, ou às classes regulares, desde que conseguissem acompanhar o currículo estabelecido. O predomínio da área da saúde, na classificação de doenças/deficiências e, por conseguinte, na emissão de laudos/diagnósticos, está respaldado por séculos de tradição, o que foi refletido, sem muitos questionamentos, na esfera educacional.

Numa perspectiva histórico-cronológica, temos três documentos da OMS que se destacaram na constituição de ferramentas de Classificações de Deficiências, da Organização Mundial de Saúde: a *International Classification of Diseases (ICD)* – hoje, denominada **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID)**, a *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH) – Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID)* e a *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*.

A terminologia “Família de Classificações” é utilizada para designar o grupo de Classificações da OMS, relacionadas à saúde. Segundo Laurenti (1991):

Para se cumprir o principal objetivo da saúde pública, “... ciência e arte de evitar a doença, prolongar a vida e promover a saúde mediante a atividade organizada da sociedade”, é preciso conhecer quais são os problemas de saúde, quais seus tipos e como eles se distribuem na população. Os nomes que a eles são dados e as maneiras de classificá-los fornecem os elementos para seu melhor conhecimento e compreensão (Laurenti, 1991, p. 407).

Segundo o autor, em medicina, classificar as doenças por grupamentos, segundo algum critério, recebe o nome de *nosologia*. Já a atribuição de um nome, às entidades mórbidas (causas de mortes), recebe o nome de *nosografia*. A reunião de nosologia e nosografia, constitui a nomenclatura de uma doença. Ou seja, a nosografia é a nomenclatura de uma doença e a nosologia, sua classificação:

A nosografia tenta traduzir e possibilitar nossa compreensão sobre as causas, sobre a patogênese e sobre a natureza da doença [...] é o arcabouço conceitual para o conhecimento sobre os problemas de saúde, fornecendo as bases para o planejamento e a avaliação. Possibilita a todos que tratam da assistência bem como dos problemas de saúde se comunicar entre si em uma mesma linguagem. A nosografia é a nomenclatura de doenças. É, portanto, a maneira pela qual um determinado agravio à saúde que tenha determinados sintomas e sinais, bem como alterações patológicas específicas, recebe o mesmo rótulo, que pode também ser chamado diagnóstico, em qualquer lugar do mundo. Por definição, uma nomenclatura é um catálogo de termos e, no caso de uma nomenclatura de doenças, cada uma delas deve apresentar um verbete, visto que sua função principal é ajudar a se chegar à expressão mais precisa que descreve o padecimento do doente, isto é, o diagnóstico. A nosologia, é uma classificação de doenças segundo características comuns e serve, basicamente, para finalidades estatísticas quanto à distribuição das doenças na população (*Op. cit.*, 1991, p. 407).

A origem das classificações estatísticas de doenças, remontam ao século XVII, com John Graunt e, no século XIX, com os estudos do inglês William Farr. Assim descrevem Laurenti *et al.* (2013):

Segundo numerosos estudiosos do assunto, há unanimidade quanto a atribuir ao inglês John Graunt o primeiro estudo estatístico de doenças, no caso análise da mortalidade por causa. Esse estudo apareceu na clássica e sempre citada publicação de 1662 “*Natural and Political Observation Made Upon the Bills of Mortality*”, onde analisou a mortalidade de Londres, a partir dos dados registrados nas paróquias, segundo algumas variáveis, como sexo, idade, procedência e causa (Laurenti *et al.*, 2013, p. 3).

A lista de diagnósticos, elaborados em ordem alfabética por Graunt, é considerada, historicamente, como a primeira classificação de doenças. Encontramos referências (Laurenti *et al*, 2013) sobre classificações estatísticas de uso internacional, no século XIX, frutos dos avanços em medicina:

A importância de uma classificação estatística de uso internacional foi reconhecida e fortemente recomendada no Primeiro Congresso Internacional de Estatística realizado em 1853, na cidade de Bruxelas. Os participantes indicaram William Farr e Marc d'Espine, de Genebra, para realizar a tarefa de preparar uma “*nomenclatura uniforme de causas de morte aplicável a todos os países*”. [...] Em 1891 o então criado “Instituto Internacional de Estatística”, em Viena, substituiu os Congressos Internacionais de Estatística quanto a questões relativas a classificações e, neste ano, formou uma Comissão para preparar uma nova classificação. Essa Comissão estava sob a direção de Jacques Bertillon (1852–1922), de Paris, e preparou uma classificação de causas de morte que ficou conhecida como “*Classificação das Causas de Morte de Bertillon*”. [...] A Classificação de Bertillon foi adotada em 1893 pelo Instituto Internacional de Estatística e recomendado o seu uso

internacionalmente, o que foi adotado por vários países. É considerada a primeira classificação internacional de causas de morte (*Op. cit.*, 2013, p. 4).

Ao longo do tempo, as listas internacionais de Causas de Morte, eram aprovadas nas Conferências Internacionais de Revisão da Classificação de Bertillon, promovidas pelo governo francês. A partir da 6^a revisão, em 1948, a responsabilidade pela Classificação Internacional de Doenças, passa a ser da OMS, sendo nominada como ‘Classificação de doenças, lesões e causas de morte’, classificando morbidades, além da mortalidade. A partir da 10^a revisão, em 1989, passou a se chamar “Classificação Estatística Internacional de Doenças e de Problemas Relacionados à Saúde - CID-10” (Laurenti, 1991).

A Figura 14, a seguir, ilustra a evolução das revisões das classificações de doenças:

Figura 14 – Revisões da Classificação Internacional de Doenças

Descrição textual da figura: através de uma tabela, são relacionadas as revisões da CID, segundo o ano em que foi adotada, anos de uso e número de categorias. **Fim da descrição.**

Revisões	Ano da Conferência que a adotou	Anos de uso	Categorias			Total
			Doenças	C. Externas	Motivos Assist. Saúde	
Primeira	1900	1900-1909	157	22		179
Segunda	1909	1910-1920	157	32		189
Terceira	1920	1921-1929	166	39		205
Quarta	1929	1930-1938	164	36		200
Quinta	1938	1939-1948	164	36		200
Sexta	1948	1949-1957	769	153	88	1.010
Sétima	1955	1958-1967	800	153	88	1.041
Oitava	1965	1968-1978	858	182	48	1.088
Nona	1975	1979-1992	909	192	77	1.178
Décima	1989	1993-2002(?)	1.575	373	82	2.032

Fonte: Laurenti, 1991

A CID é um registro estatístico, que reúne diferentes doenças e sintomas, padronizando a nomenclatura e criando códigos alfanuméricos, para indicar as enfermidades. Quanto à utilização da CID, no Brasil, enquanto ferramenta de classificação, Laurenti *et al.* (2013) destacam que:

No Brasil, o uso da CID é compulsório para compor a base de códigos de todas as informações em Mortalidade (Portaria GM/MS nº 1832/94, publicada no DOU nº 218, de 03 de novembro de 1994) e em Morbidade (Portaria 1311/GM de 12 de setembro de 1997). Os códigos da CID são utilizados no SIM (Sistema de Informação em Mortalidade), no SIH (Sistema de Informação de Internações Hospitalares) e no SINAN (Sistema de Informação de Agravos de Notificação), ou mesmo no campo destinado ao diagnóstico de malformações congênitas na Declaração de Nascidos-Vivos que está incluído no SINASC (Sistema de Informação sobre Nascidos Vivos). Embora a CID seja adequada para finalidades como as acima descritas, ela não é adequada para *descrever funcionalidade e incapacidade* como componentes da saúde, ou mesmo intervenções em saúde (Laurenti *et al.*, 2013, p. 7 grifos nossos).

Em 2018, a OMS lançou a 11^a versão da Classificação, a **CID-11**. O documento encontra-se em análise, para validação nos diversos países que a adotam, o que envolve tradução e treinamento de profissionais da área da saúde, para implantá-la. Portanto, ainda vigora, no Brasil, a versão da CID-10.

Identificamos que, desde a institucionalização da Educação Especial, no Sistema Educacional brasileiro, a partir da década de 1960, as concepções de deficiências são pautadas pelo Modelo Médico/Biomédico, respaldado pelas Classificações da CID em suas diversas edições. Na perspectiva da Segregação e da Integração, o *diagnóstico* era preponderante para os encaminhamentos e diretrizes, em âmbito educacional, subordinando as decisões escolares, voltadas às PCD, à área da saúde.

A utilização de uma classificação de Doenças e de Problemas Relacionados à Saúde é de extrema importância para respaldar políticas públicas, em diversas áreas, não podendo se restringir, tão somente, em um descritor burocrático. Concordamos com Almeida e *col.* (2020) quando analisam a questão:

Porém, é fundamental entender que o principal desafio está no estabelecimento de medidas que mudem o entendimento dos usuários da CID. Um sistema tão consistente e complexo de classificação não pode ser visto como um documento puramente descritor e burocrático de condições de morbidade e mortalidade. A classificação precisa ser definitivamente consolidada na prática de saúde como uma ação estratégica capaz de definir rumos para todo o sistema assistencial e preventivo (Almeida e *col.*, 2020, p. 4).

Até por volta da década de 1970, o tratamento dado às PCD, em todos os setores da sociedade, eram elaborados a partir de uma ótica assistencialista, ou caritativa. A deficiência era vista como um *fenômeno do corpo*, cujas ausências de partes ou limitações funcionais deste, definiam o indivíduo, colocando-a à margem social. Segundo Piccolo (2012), o ‘*Disability Rights Movement*’ – Movimento pelos Direitos das Pessoas com

Deficiência, começa a ganhar corpo a partir do movimento de dois grupos, geograficamente opostos, porém com ideais em comum.

Os ‘*Disability Studies*’, ou *Estudos sobre Deficiência*, tiveram origem no Reino Unido (final da década de 1960) e nos Estados Unidos (início da década de 1970). Vejamos como Diniz (2003) exemplifica:

Em Língua Inglesa, a expressão é *disability studies*. Esta é uma área sólida de pesquisa e ensino, em especial nas universidades britânicas. Os estudos sobre deficiência definem-se preferencialmente por pesquisas e ações na interface das ciências humanas e da saúde, sendo a maioria de seus pesquisadores oriundos das ciências sociais. Simi Linton, por exemplo, defende que a definição do campo seja ainda mais restrita a “uma perspectiva humanista liberal sobre a deficiência”, deixando de fora toda e qualquer discussão relacionada à saúde (Diniz, 2003, p. 6).

Os *Disability Rights Movement*, foram amparados e desenvolvidos pela forte atuação do grupo britânico *Union Physical Impairment Against Segregation (UPIAS)* – [União dos Deficientes Físicos Contra a Segregação], e do estadunidense *Independent Living Movement (ILM)* – [Movimento de Vida Independente]. Piccolo (2012) esclarece que:

[...] uma ideia comum estabelecia um elo entre os citados movimentos, qual seja: o pressuposto de que as pessoas em situação de deficiência eram marginalizadas pela sociedade da qual faziam parte e que a genealogia deste processo denegatório deveria ser buscada tanto na arquitetura social/cultural/atitudinal desenhada para atender exclusivamente a um suposto padrão de normalidade como na equivocada ideia expressa pelo saber médico de que a deficiência e sua suposta desvantagem intrínseca é um problema decorrente unicamente da lesão, uma questão individual de cuja reparação permanece na dependência da eficácia de práticas terapêuticas reabilitadoras (Piccolo, 2012, p. 59).

A comunhão política destes dois movimentos, deu origem à fundação do Movimento *Disabled People’s International (DPI)* – [Movimento] Internacional das Pessoas com Deficiência, servindo de base para construção do **Modelo Social da Deficiência** (Diniz, 2003, 2007; Diniz, Barbosa e Santos, 2009).

Freitas (2021), nos aponta:

A partir da perspectiva do modelo social, o paradigma passou do estudo médico de indivíduos para a exposição dos processos sociais e culturais mais amplos. As discussões na chave dos *Disability Studies* trouxeram referenciais do marxismo, do feminismo e dos estudos pós-coloniais, gerando diferentes formas de entender a vida de pessoas com deficiência em uma afiliação

política que dialogava com movimentos sociais libertários (Freitas, 2021, publicação online, s/p grifos nossos)¹⁶⁰.

A partir da construção de um novo modelo de concepção de deficiência, por volta da década de 1980 e pelo viés dos direitos políticos das PCD, uma nova Classificação é proposta pela OMS¹⁶¹, para complementar a CID: a *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH)* – **Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID)** para cobrir as questões que não eram alcançadas, na Classificação anterior (Amiralian *et al*, 2000).

Segundo Diniz (2003):

A primeira versão do documento, de 1980, intitulava-se “International Classification of Impairment, Disability and Handicap”, onde se propôs um modelo tripartido para compreender a deficiência: em primeiro plano estava a lesão, em segundo, a deficiência e em terceiro, as restrições sociais frente à deficiência (Diniz, 2003, p. 2).

A referida autora continua a definição:

Em linhas gerais, *impairment* era o conceito médico que representava e resumia a lesão ou a perda, *disability* era a perda funcional, a falta de habilidade em uma tradução literal do termo na Língua Inglesa, ao passo que *handicap* era a desvantagem ou a desigualdade experimentada pelo deficiente pelo fato de ser um *disability* (*Op. cit.*, 2003, p. 7 grifos da autora).

A CIDID propõe uma classificação sobre vários aspectos da saúde e da doença. Apresenta uma escala de deficiências, com diferentes níveis de dependência e limitação, referenciados por códigos. Suas principais classificações, foram assim conceituadas (Amiralian *et al*, 2000):

Deficiência: perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.

Incapacidade: restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge

¹⁶⁰ Fonte: <https://revistaursula.com.br/politica/faces-dos-disability-studies-e-o-modelo-social-da-deficiencia/>

¹⁶¹ Na IX Assembléia da OMS, em 1976, surgiu uma nova conceituação, a *International Classification of impairments, disabilities, and handicaps: a manual of classification relating to the consequences of disease (ICIDH)*, sendo sua tradução a Classificação Internacional de deficiências, incapacidades e desvantagens: um manual de classificação das consequências das doenças (CIDID), publicada em 1989. (AMIRALIAN *et al*, 2000, p. 98)

como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial ou outra. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária.

Desvantagem: prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência (Amiralian *et al.*, 2000, p. 98).

Muitos especialistas questionaram a eficácia desta nova Classificação. Apontaram que no Modelo Social surgido, o foco estava atrelado às desvantagens individuais e coletivas, e que a solução para os problemas das incapacidades, deveria estreitar relações com a reestruturação da sociedade.

Em 1997, a OMS reapresentou a CIDID, com um novo título e novos conceitos: '*International Classification of Disabilities, Activities and Participation: A Handbook of the Disability and Health Dimension' (CIDDM-2)*' [Classificação Internacional das Deficiências, Atividades e Participação: um Manual da Dimensão das Incapacidades e da Saúde (CIDDM-2)]. A Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência (2008)¹⁶² brasileira, assim define a nova versão da CIDID:

O CIDDM-2 concebe a deficiência como uma perda ou anormalidade de uma parte do corpo (estrutura) ou função corporal (fisiológica), incluindo as funções mentais. Já a atividade está relacionada com o que as pessoas fazem ou executam em qualquer nível de complexidade, desde aquelas simples até as habilidades e condutas complexas. A limitação da atividade, antes conceituada como incapacidade, é agora entendida como uma dificuldade no desempenho pessoal. A raiz da incapacidade é a limitação no desempenho da atividade que deriva totalmente da pessoa. No entanto, o termo incapacidade não é mais utilizado porque pode ser tomado como uma desqualificação social. Ampliando o conceito, essa Classificação Internacional inclui a participação, definida como a interação que se estabelece entre a pessoa com deficiência, a limitação da atividade e os fatores do contexto socioambiental. Essa nova abordagem representa um outro marco significativo na evolução dos conceitos, em termos filosóficos, políticos e metodológicos, na medida em que propõe uma nova forma de se encarar as pessoas com deficiência e suas limitações para o exercício pleno das atividades decorrentes da sua condição. Por outro lado, influencia um novo entendimento das práticas relacionadas com a reabilitação e a inclusão social dessas pessoas (Brasil, 2008, s/p. publicação *on-line*).

¹⁶² Fonte: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/MatricesConsolidacao/comum/37518.html>

Ao longo de mais de duas décadas, o Catálogo da CIDID foi revisado, como nos aponta Diniz (2003):

O impacto das discussões sobre o modelo social vem sendo tão intenso nesses últimos vinte anos que, em 2001, a OMS lançou a revisão do catálogo, onde, *diferentemente da primeira versão, as comunidades de deficientes tiveram participação ativa em sua elaboração*. A mudança foi drástica: não se considera mais o modelo tripartido (lesão, deficiência, restrições), mas sim princípios de funcionamento e capacidades, onde toda e qualquer dificuldade ou limitação corporal, permanente ou temporária, é passível de ser classificada como deficiência, pois o modelo, agora, baseia-se na relação corpo-sociedade. De idosos, a mulheres grávidas e crianças com paralisia cerebral, o “International Classification of Functioning, Disability and Health” (“Classificação Internacional de Funcionamento, Deficiência e Saúde”) propõe um sistema de avaliação da deficiência que relate funcionalismos com contextos sociais, mostrando que é possível uma pessoa ter lesões sem ser deficiente (um lesado medular em ambientes sensíveis à cadeira de rodas, por exemplo), assim como é possível alguém ter expectativas de lesões e já ser socialmente considerado como um deficiente (um diagnóstico preditivo de doença genética, por exemplo) (Diniz, 2003, p. 3 grifos nossos).

O Movimento Político das PCD, no Brasil, não teve a mesma capilaridade que em outras partes do mundo, em se tratando de ações na esfera educacional. O Modelo Social emergente, não conseguiu suplantar o Modelo Médico/Biomédico, materializado na prática pelo Paradigma Integracionista, nas políticas públicas de educação, até a década de 2000.

Ainda hoje, a perspectiva biomédica fundamenta ações de assistência, pesquisas populacionais e grande parte das políticas públicas, de educação e saúde, das PCD em nosso país (Farias e Buchalla, 2005). Di Nubila e Buchalla (2008), exemplificam:

A maioria das leis no Brasil, que concede benefícios a pessoas com deficiência, tem como exigência a apresentação de laudo médico, algumas vezes acompanhado da avaliação e assinatura de outros profissionais de equipes multiprofissionais, com o preenchimento de campos específicos para códigos da CID ou a simples informação destes códigos em atestados médicos em receituário comum assinado por médico (Di Nubila e Buchalla, 2008, p. 327).

O cenário vem se modificando, a partir da mobilização social e se intensificou quando o campo dos Estudos sobre Deficiência começou a conceituar a mesma, como uma condição de desvantagem social, conquistando espaço e visibilidade nas sociedades, nas últimas décadas.

Em 2001, a Assembleia Mundial da Saúde, da OMS, aprovou um novo componente de Classificação de Deficiências, resultante das revisões: a *‘International*

*Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*¹⁶³. [Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). (Centro colaborador da Organização Mundial da Saúde para a família de classificações internacionais, 2003).

Diniz, Barbosa e Santos (2009), comentam:

A CIF surge, então, após um longo processo de reflexão sobre as potencialidades e os limites dos modelos biomédico e social da deficiência. Em uma posição de diálogo entre os dois modelos, a proposta do documento é lançar um vocabulário biopsicossocial para a descrição dos impedimentos corporais e a avaliação das barreiras sociais e da participação. A despeito da diversidade de experiências das pessoas com impedimentos corporais, relativa tanto ao corpo quanto às sociedades. [...] [a revisão do documento vai] de uma classificação de corpos anormais (ICIDH) para uma avaliação complexa da relação entre o indivíduo e a sociedade (CIF) (Diniz, Barbosa e Santos, 2009, p. 72).

Este processo da última revisão das Classificações foi motivado pelos preceitos descritos na CDPD/2006, que inaugurou a era da *justiça social*, reafirmando as orientações de documentos anteriores, de caráter supranacional, na perspectiva dos Direitos Humanos. A CDPD instituiu um novo marco ao afirmar que “assegurar a vida digna não se resume mais à oferta de bens e serviços médicos, mas exige também a eliminação de barreiras e a garantia de um ambiente social acessível aos corpos com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais” (Diniz, Barbosa e Santos, 2009, p. 74). Neste sentido, o conceito de “corpo deficiente” ou “pessoa com deficiência” passam a ser entendidos em termos políticos e não mais, em termos médicos/biomédicos (Diniz, 2007).

A respeito da CIF, Sousa e Souza (2020), esclarecem:

[...] a CIF é uma classificação com múltiplas finalidades, que foi elaborada para servir a várias disciplinas e setores diferentes relacionados à área da saúde. Os seus objetivos específicos podem ser resumidos da seguinte maneira: proporcionar uma base científica para uma melhor descrição, compreensão e estudo da saúde e das condições relacionadas à saúde; estabelecer uma linguagem e modelo padronizado para a descrição da saúde, aperfeiçoando a comunicação entre diferentes usuários, como profissionais de saúde, pesquisadores, elaboradores das políticas públicas e o público em geral; permitir a comparação de dados entre países, entre disciplinas, entre os serviços e profissionais da área da saúde; fornecer um esquema de codificação para um sistema de informação completo da área saúde [...]. *Como a CIF é uma classificação da saúde e dos estados relacionados com a saúde, também é utilizada por setores, tais como, segurança, segurança social, trabalho, educação, economia, política social, desenvolvimento de políticas públicas, e de legislação em geral e alterações ambientais.* Por esses motivos foi recebida como uma das classificações sociais das Nações Unidas, sendo mencionada e

¹⁶³ Fonte: <https://biblioteca.cofen.gov.br/cif-classificacao-internacional-de-funcionalidade-incapacidade-e-saude/>

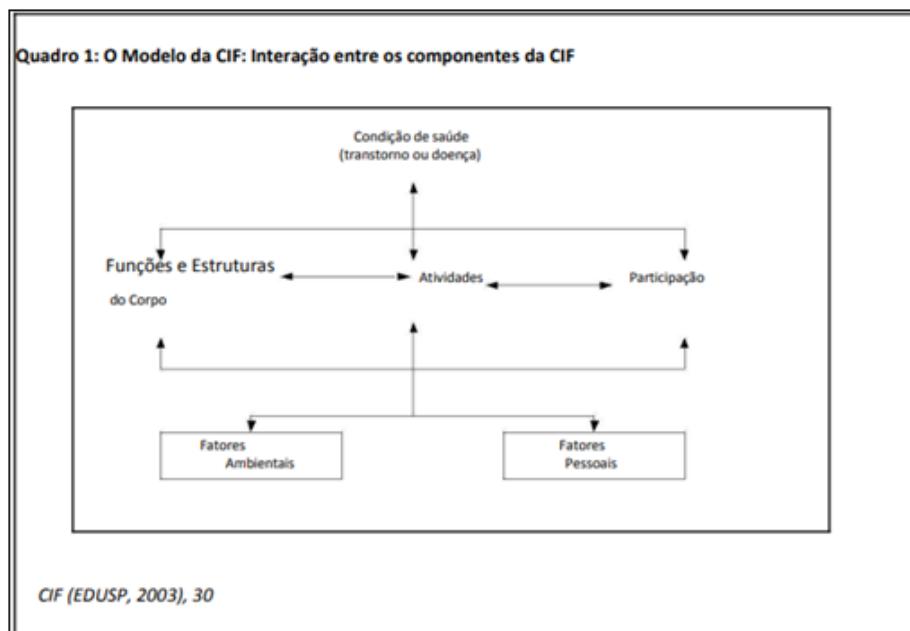
estando incorporada nas Normas Padronizadas para a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades. Assim, a CIF constitui um instrumento adequado para o desenvolvimento de legislação internacional sobre os direitos humanos bem como de legislação em nível nacional (Sousa e Souza, 2020, p. 4-5 grifos nossos).

A CIF organiza as informações sobre a PCD em duas partes: a primeira, trata da funcionalidade e da incapacidade; a segunda, refere-se aos fatores contextuais. Cada uma das partes, tem dois componentes, assim divididos: *Funcionalidade e Incapacidade* – Funções e Estruturas do Corpo e Atividades e Participação. A segunda parte, *Fatores Contextuais*, envolve os Fatores Ambientais e os Fatores Pessoais¹⁶⁴. Funcionalidade e Incapacidade, são termos multidimensionais (OMS, 2013).

As figuras 15 e 16, a seguir, representam esta divisão de componentes:

Figura 15 – Interações dos componentes da CIF

Descrição textual da figura: diagrama apresentando os níveis de interações entre os componentes da CIF. Através de seis expressões, relaciona o fluxo: 1. Condição de saúde (transtorno ou doença); 2. Funções e estruturas do corpo; 3. Atividades; 4. Participação; 5. Fatores ambientais e 6. Fatores pessoais. **Fim da descrição.**



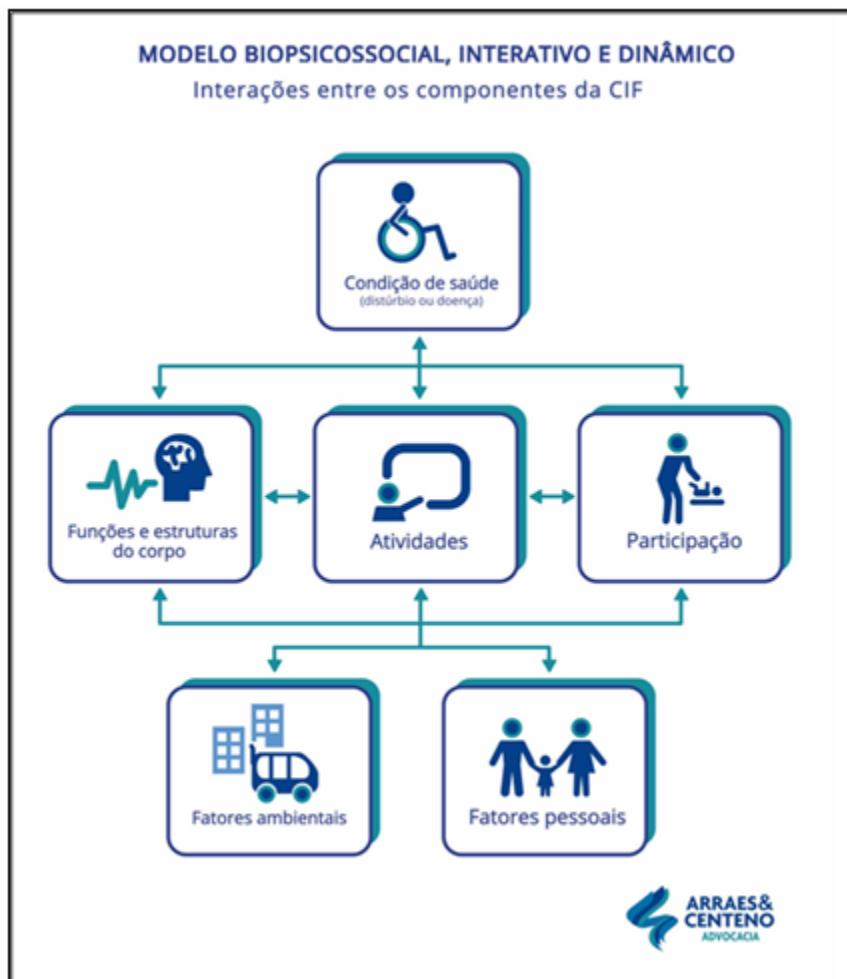
Fonte: OMS, 2013

Figura 16 – Componentes da CIF

Descrição textual da figura: diagrama apresentando os níveis de interações entre os componentes da CIF.

¹⁶⁴ Fonte: <http://www.fsp.usp.br/cbcd/wp-content/uploads/2015/11/Manual-Pra%C3%A7a%CC%81tico-da-CIF.pdf>

Através de seis ilustrações alusivas, na cor azul, relaciona: 1. Condição de saúde; 2. Funções e estruturas do corpo; 3. Atividades; 4. Participação; 5. Fatores ambientais e 6. Fatores pessoais. **Fim da descrição.**



Fonte: Reino, 2022
<https://arraescenteno.com.br/como-entender-a-avaliacao-biopsicossocial-do-inss/>

A CIF estabelece que o grau e a natureza da funcionalidade e da incapacidade podem diferir entre pessoas com a mesma condição de saúde, como também, ser os mesmos entre pessoas com diferentes condições de saúde. Os diagnósticos médicos podem permanecer os mesmos, entretanto, a experiência com a funcionalidade se modifica. A funcionalidade e a incapacidade se constituem em experiências multidimensionais, uma vez que abrangem a experiência de vida, tanto nos níveis de funções e estruturas do corpo, quanto nas atividades e participações, na perspectiva do ambiente e dos fatores pessoais. Encontramos em FIOCRUZ (2019), algumas terminologias dispostas na CIF:

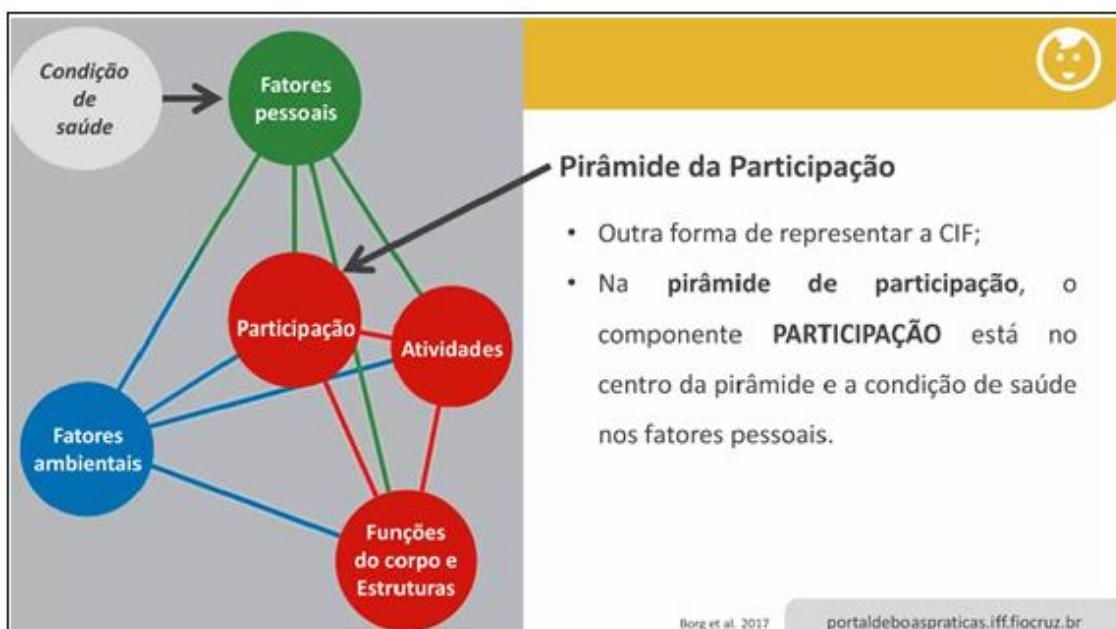
Condição de saúde é um termo designado para a doença, desordem, injúria ou trauma. São codificados pela CID.

Funções corporais são funções fisiológicas do sistema.
Estruturas corporais são partes anatômicas.
Prejuízos são problemas nas funções e/ou estruturas.
Atividade é a execução de uma tarefa ou ação individual.
Participação é o envolvimento em uma situação de vida real.
Limitações às atividades são dificuldades individuais em executar tais tarefas.
Restrições à participação são problemas que o indivíduo experimenta na sociedade.
Fatores ambientais constituem o ambiente físico, social e de atitudes em que as pessoas vivem e conduzem sua vida. Podem ser um facilitador ou uma barreira para a funcionalidade e incapacidade/deficiência.
Fatores pessoais são o histórico particular da vida e não fazem parte de uma condição de saúde (FIOCRUZ, 2019, publicação *on-line*¹⁶⁵).

Alguns pesquisadores têm divulgado outras formas de apresentar a CIF, como através da ‘Pirâmide de Participação’, onde o componente *participação* está no centro e a *condição de saúde*, nos fatores pessoais, como exemplificado na Figura 17:

Figura 17 – Pirâmide de Participação CIF

Descrição textual da figura: diagrama em formato de pirâmide, com círculos coloridos em seus vértices. Apresenta a condição de saúde onde o nível de Participação está no centro, em vermelho, interligado a quatro outros itens: Fatores pessoais (em verde); Atividades (em vermelho); Funções do corpo e Estruturas (em vermelho) e Fatores ambientais (em azul). **Fim da descrição.**



Fonte: FIOCRUZ, 2019

A CIF insere-se no chamado **Modelo Biopsicossocial** da Classificação de Deficiências, proposto pela OMS. Neste sentido, é um importante documento que, ao

¹⁶⁵ Fonte: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencao-crianca/classificacao-internacional-de-funcionalidade-incapacidade-e-saude-cif/>

complementar a CID, fornece informações mais fidedignas à compreensão da deficiência e uma abordagem mais ampla, em saúde funcional. Di Nubila (2010), esclarece:

A CIF é baseada num modelo de incapacidade que poderia ser chamado de modelo biopsicossocial. Este modelo sintetiza o que é verdadeiro nos modelos médico e social, ou seja, não comete o erro de reduzir a noção de incapacidade a apenas um dos seus aspectos. A CIF fornece, por esta síntese, uma visão coerente de diferentes perspectivas da saúde: biológica, individual e social. Os componentes da CIF se interligam e compõem um modelo multidimensional, multidirecional e dinâmico. Com este modelo, pode-se inverter a compreensão da incapacidade a partir da doença ou da condição de saúde, entendendo, ao contrário, o ambiente, levando à incapacidade e à doença. O respeito às múltiplas dimensões envolvidas no processo de saúde e funcionalidade/incapacidade (biológica, individual, social), além do reconhecimento do importante papel do ambiente (não só físico, mas social e de atitudes), traz uma nova luz sobre “saúde” e “incapacidade”, em especial sobre questões de Saúde do Trabalhador (Di Nubila, 2010, p. 122).

A utilização da CIF, na classificação das deficiências e funcionalidades, pode facilitar o desenvolvimento de políticas públicas, na perspectiva da justiça social. Cabe, a cada país, segundo suas peculiaridades, criar os dispositivos legais para sua plena aplicabilidade, como propõe a OMS:

Visões e metas sociais amplas devem orientar a formulação dos alvos da política, dados os recursos disponíveis e outras limitações. O uso da CIF como uma linguagem comum durante todo o ciclo da política pode facilitar a coordenação e harmonização de diferentes iniciativas governamentais, componentes da política, e as atividades relacionadas dos diferentes grupos. No processo do desenvolvimento das políticas, a CIF pode ser usada como um mapa subjacente para criar ferramentas de intercâmbio de conhecimentos, ferramentas de dados e informações, e ferramentas para orientação do processo que interagem facilmente entre si (OMS, 2013, p.77).

A CIF pode ser considerada como uma ferramenta operacional para respaldar a implementação de serviços e políticas mais equânimes, que considerem a diversidade e a funcionalidade das PCD, ao mesmo tempo em que aponta as necessidades de modificações e adequações dos fatores contextuais. A CIF passou a ser adotada na legislação brasileira, de fato, a partir de 2007, com a implementação do novo Benefício de Prestação Continuada (BPC). Diniz, Barbosa e Santos (2009), assim referenciam:

Desde 2007, a CIF foi adotada na legislação brasileira para a implementação do Benefício de Prestação Continuada (BPC), um benefício assistencial de transferência de renda a pessoas com deficiência e idosos pobres. A tendência é que a CIF seja utilizada tanto na identificação da deficiência para a política de assistência social como em todas as outras políticas públicas brasileiras (Diniz, Barbosa e Santos, 2009, p. 74).

O BPC, dentre outras prerrogativas legais de garantia de direitos das PCD, foi uma conquista resultante de muitas lutas dos movimentos sociais, iniciadas no período de redemocratização do país. Como destaca Oliveira (2021):

O Benefício de Prestação Continuada (BPC) foi assegurado e garantido em 1988 através da promulgação da Constituição Federal, sendo regulamentado pela Lei 8.742 de 07 de dezembro de 1993, Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), o qual é um benefício não contributivo, que garante um salário mínimo às pessoas idosas com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais e pessoas com deficiência. [...] O Benefício de Prestação Continuada foi um divisor de águas no que tange o enfrentamento da extrema pobreza e miserabilidade no Brasil, tendo em vista que é um direito significativo no que se refere à transferência de renda, com teor não contributivo existente na política de assistência social, sendo mais do que isso, representa uma articulação realizada com a prestação dos serviços socioassistenciais (Oliveira, 2021, s/p publicação *on-line*)¹⁶⁶.

O benefício integra a proteção social básica, na esfera do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e oferta um salário mínimo, a pessoas idosas, a partir de sessenta e cinco anos ou mais, e a PCD, que comprovem não ter condições, individuais ou familiares, de prover suas necessidades básicas. A renda *per capita* a ser analisada, deve ser inferior ou igual a ¼ do salário mínimo, quando da solicitação do benefício.

Os critérios de avaliação da deficiência para concessão de benefícios de natureza assistencial, previdenciária, trabalhista ou tributária, ainda não faziam referências ao uso da CIF, antes de 2016 (quando passou a vigorar a LBI), conforme explicitam os artigos 4º e 5º da Lei Complementar nº 142/2013:

Art. 4º A avaliação da deficiência será médica e funcional, nos termos do Regulamento.

Art. 5º O grau de deficiência será atestado por perícia própria do Instituto Nacional do Seguro Social - INSS, por meio de instrumentos desenvolvidos para esse fim (Brasil, 2013, s/p)¹⁶⁷.

Foi, a partir da LBI, que nova abordagem passou a ser feita, dispondo sobre a Avaliação da Deficiência, utilizando-se da CIF. Conforme descrito em seu Título I – Disposições Preliminares, Capítulo I – Disposições Gerais, Art. 2º, parágrafos 1º e 2º desta lei, encontramos:

¹⁶⁶ Fonte: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/56007/breve-histrico-do-benefcio-de-prestao-continuada-e-as-recentes-alteraes-legislativas>.

¹⁶⁷ Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp142.htm

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será *biopsicossocial*, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III – a limitação no desempenho de atividades; e IV – a restrição de participação.

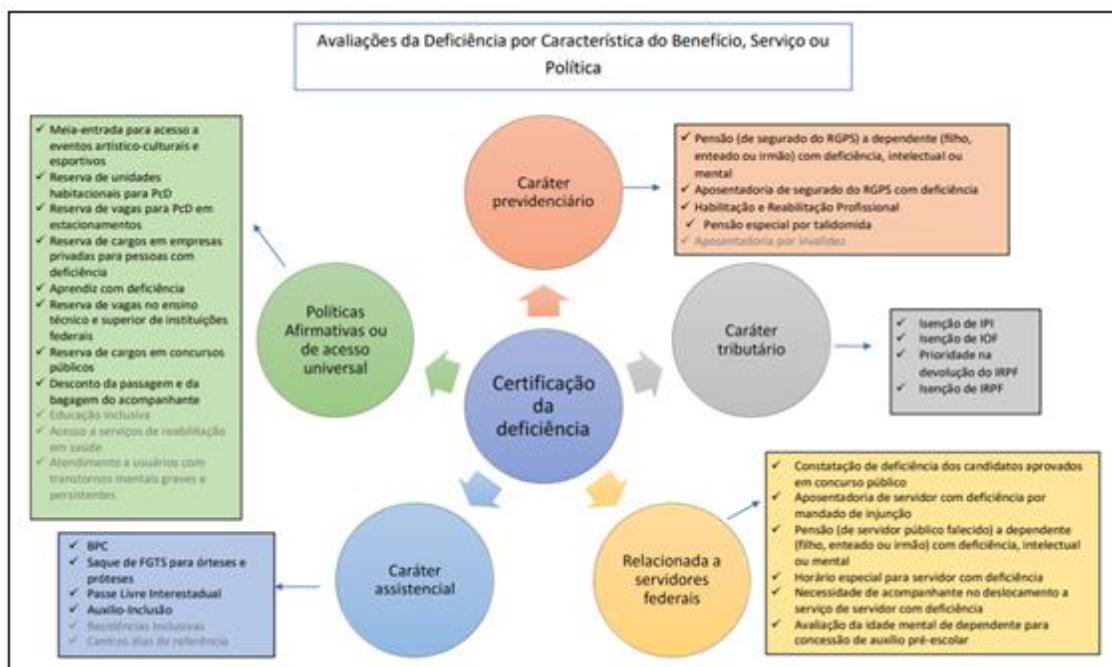
§ 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência. (Brasil, 2015, s/p grifo nosso)

A regulamentação, indicando a exigência de avaliação da deficiência segundo um modelo biopsicossocial, passou a pautar a concessão de todos os benefícios para as PCD, exigindo a criação de instrumentos próprios, para realização da avaliação.

A figura 18, ilustra os tipos de serviços, benefícios ou políticas em vigor, concedido às PCD e que necessitam de avaliação da deficiência, certificando a deficiência, para serem autorizados. Referem-se ao caráter previdenciário, tributário, assistencial, de políticas afirmativas e relativo a servidores federais:

Figura 18 – Avaliações da Deficiência: Benefício, Serviço e Política

Descrição textual da figura: através de um diagrama, são apresentadas as avaliações da deficiência, por características de benefício, serviço e política. A certificação da deficiência, em verde, lista as Políticas afirmativas ou de acesso universal; em rosa, lista as de caráter previdenciário; em lilás, as de caráter tributário; em salmão, as relacionadas a servidores federais e em azul, as de caráter assistencial. **Fim da descrição.**



Fonte:

<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/apresentacoes-em-eventos/audiencias-publicas-2019/apresentacao-liliane-cristina-bernardes-mdh>

Segundo Maior (2020):

Após a ratificação da Convenção e da vigência da LBI, tornou-se uma impropriedade usar a Classificação Internacional de Doença - CID-10 e o Decreto 3.298/1999 na avaliação da deficiência, pois classificam doenças, agravos ou sequelas e não deficiência sob o modelo social (Maior, 2020, s/p. publicação *on-line*)¹⁶⁸

O Art. 2º, § 1º da LBI, ao determinar que a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, devendo ser realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, impõe que o Poder Executivo, criará instrumentos específicos para avaliação da deficiência (Brasil, 2015). Desta forma, o governo procedeu à criação de um instrumento de avaliação, baseado na CIF, para verificação da funcionalidade, capaz de identificar as diferentes características e capacidades dos indivíduos. Franzoi *et al* (2013), assim descrevem:

Por recomendação do Grupo de Trabalho Interministerial, instituído pela Presidência da República em 26 de setembro de 2007, foi solicitada a elaboração de um modelo único brasileiro de classificação e valoração das deficiências para uso em todo território nacional. Este projeto, viabilizado pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, órgão da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, teve início em janeiro de 2011, sendo concluído em abril de 2012 (Franzoi *et al*, 2013, p. 165).

Os autores esclarecem que o instrumento a ser utilizado, “pretende afastar-se do modelo biomédico, baseado somente no diagnóstico etiológico, evoluindo para um modelo social, que leva em consideração o ambiente em que a pessoa está inserida”, aferindo o grau de funcionalidade do indivíduo, sob avaliação pericial (*Op. cit.*, 2013, p. 168). Desta forma, foi criado o **Índice de Funcionalidade Brasileiro (IFBr)**, com a intenção de ser aplicado em todas as políticas públicas voltadas às PCD. Fogaça e Klazura (2021) destacam os avanços, neste sentido:

Isso demonstra um importante avanço nas políticas públicas por meio da concepção biopsicossocial. O desafio posto é a necessidade de sua ampliação para as demais políticas públicas, e também do aperfeiçoamento de instrumentais que possibilitem a mensuração das diversas barreiras e impedimentos descritos na LBI, que é fruto de uma sociedade estruturalmente desigual, gênese do sistema capitalista, o que legitima a necessidade do modelo social incidindo assim, na concepção de deficiência (Fogaça e Klazura, 2021, p. 12).

¹⁶⁸ Fonte: <https://www.acessibilidadenotrabalho.org/modulos/visoes-atuais-sobre-a-condicao-da-deficiencia/a-nova-identidade-da-pessoa-com-deficiencia-e-o-conceito-de-adaptacao-razoavel>

O novo instrumento, baseado no componente de Atividade e Participação da CIF, leva em consideração o contexto, para identificação das barreiras: físicas, tecnológicas, atitudinais, além da organização dos serviços e sistemas, públicos e privados. Pode ser aplicado em todas as faixas etárias, abrangendo toda a população que apresenta algum tipo de deficiência.

Em 2014, através da Portaria Interministerial AGU/MPS/MF/SEDH/MP nº 1, o IFBr foi aprovado como instrumento de avaliação, no âmbito da Previdência Social. A partir da Lei Complementar nº 142/2013, passou a ser denominado **Índice de Funcionalidade Brasileiro Adaptado (IFBrA)**, e após validação, foi utilizado para consolidar as aposentadorias das PCD. No ano de 2018, nova versão foi elaborada e o instrumento passou a se chamar **Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBrM)**. Em 2020, através da Resolução nº 01/2020, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE)¹⁶⁹ aprova o IFBrM como Instrumento de Avaliação da Deficiência. O instrumento ainda aguarda regulamentação, para ser implementado (Brasil, 2020)¹⁷⁰.

Em abril de 2023, através do Decreto nº 11487/2023, o governo instituiu o Grupo de Trabalho sobre a Avaliação Biopsicossocial Unificada da Deficiência, atrelado ao Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, dando um passo importante na consolidação do Instrumento avaliativo. As competências do Grupo de Trabalho estão expressas no Art. 2º do referido Decreto:

Art. 2º Ao Grupo de Trabalho compete:

I- subsidiar a elaboração de proposta da Avaliação Biopsicossocial Unificada da Deficiência e seu instrumento correlato, conforme o disposto no art. 2º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015;

II - propor os processos de implantação e de implementação da Avaliação Biopsicossocial Unificada da Deficiência perante a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

III - avaliar e finalizar o Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado - IFBrM, consideradas as especificidades do ato normativo da Avaliação Biopsicossocial Unificada da Deficiência; e

IV - planejar os processos de formação e de qualificação das equipes para aplicação da Avaliação Biopsicossocial Unificada da Deficiência (Brasil, 2023, s/p)¹⁷¹.

¹⁶⁹ Fonte: http://www.ampid.org.br/v1/wp-content/uploads/2020/03/SEI_MDH-1100672-CONADE_-Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CC%20A7a%20CC%20830.pdf.pdf.pdf

¹⁷⁰ Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10415.htm

¹⁷¹ Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Decreto/D11487.htm

A Figura 19 representa a proposta do fluxo da avaliação unificada, a ser feita através do IFBrM, que reduziria a necessidade de a PCD buscar validação da deficiência, em diferentes setores e locais:

Figura 19 – Proposta de fluxo avaliação unificada

Descrição textual da figura: através de um diagrama, é apresentada a proposta de fluxo da avaliação unificada: 1. Pessoa interessada em realizar a avaliação; 2. Registro de dados cadastrais (reavaliação periódica); 3. Identificação da unidade de avaliação mais próxima; 4. Agendamento da avaliação; 5. Composição da equipe de avaliação; 6. Avaliação por equipe multiprofissional e interdisciplinar; 7. Certificação digital; 8. Acesso a serviços e benefícios. **Fim da descrição.**



Fonte: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/apresentacoes-em-eventos/audiencias-publicas-2019/apresentacao-liliane-cristina-bernardes-mdh>

No contexto educacional, a CIF se torna útil por ajudar a superar as abordagens que rotulavam a incapacidade, ocasionando segregação ou discriminação. Através da CIF, é possível aprimorar a descrição das condições de saúde da PCD, com foco no aprendizado e desenvolvimento. Segundo a OMS (2013):

A CIF conceitualiza a educação no contexto da saúde, não no contexto da competência, mas pode auxiliar a integrar os resultados da avaliação de ambas as perspectivas para fornecer uma imagem abrangente da funcionalidade de uma criança em um ambiente educacional específico. Isso pode dar suporte aos currículos ou padrões nacionais que, de outro modo, geralmente são vinculados a procedimentos de avaliação ou teste que se concentram no conhecimento relacionado à matéria. [...] Nem sempre é claro em que medida as dificuldades

de aprendizado podem dever-se a uma condição de saúde, à desvantagem social ou a um ensino inadequado (OMS, 2013, p. 68).

A educação é uma das principais áreas da vida humana, engajando os alunos e alunas em diversas rotinas, nos sistemas educacionais. Portanto, segundo a OMS (2013):

[...] todos os alunos devem ter o direito de participar na educação e ter a oportunidade de desenvolver seus talentos e potencial, tenham eles incapacidades ou não. A CIF pode ser usada como um modelo para desenvolver indicadores para medir a participação geral das crianças na educação, e pode ajudar a identificar crianças com incapacidades (*Op. cit.*, 2013, p. 69).

A utilização da CIF na educação é de grande valia, uma vez que oportuniza o acesso às situações específicas que cada indivíduo apresenta, além de identificar os impedimentos ou barreiras ambientais que estão obstaculizando o processo educacional.

Segundo Oliveira *et al* (2021):

Esta classificação pode evidenciar as reais necessidades do aluno com deficiência, seja esta necessidade, uma mudança arquitetônica, conceitual ou ainda de recurso adicional, para que ele participe efetivamente das atividades em sua escola. [...] *a avaliação no contexto escolar tem um caráter de identificação das condições de ensino e aprendizagem para orientação pedagógica e não diagnóstica.* Assim, no transcorrer do processo educativo dos alunos com deficiência, a avaliação é realizada com o objetivo de identificar barreiras em diversas dimensões, considerando-se o aluno e o contexto educacional [...] Portanto, o uso dessas classificações pode fazer muito sentido no contexto escolar, até porque a legislação brasileira expressa que a avaliação pedagógica deve respeitar aspectos individuais do aluno, valorizando seus progressos em relação a si mesmo e em relação ao grupo em que está inserido (Oliveira *et al.* 2021, p. 7 grifos nossos).

Fazer uso da CIF no contexto educacional significa ampliar a utilização dos instrumentos de avaliação que as equipes dispõem para elaborar o Plano de Desenvolvimento do AEE, para o alunado com deficiências e transtornos, bem como dos que têm Transtornos do Neurodesenvolvimento. Insere-se no Modelo Biopsicossocial de concepção de Deficiência, de caráter multidimensional.

O Art. 28 da LBI, dentre outros dispositivos, destaca que é incumbência do poder público, assegurar:

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 (Brasil, 2015, s/p).

Assim como foi necessária, no âmbito da saúde, a criação de instrumento específico para unificar a avaliação da deficiência e funcionalidade (IFBrM), e regulamentar o Art. 2º da LBI, também em educação, é urgente ampliar o debate sobre a perspectiva inclusiva, ainda fragmentada nas práticas brasileiras. Devido à polissemia discursiva do contexto inclusivo e da pulverização de políticas públicas na área, por força da divisão das esferas administrativas (União, Estados e Municípios) e, por conseguinte, a multiplicidade de ações, encontramo-nos, ainda, com um discurso e uma prática, pautados em diferentes concepções e paradigmas educacionais.

Galvão *et al* (2018), relatam que:

Apesar da OMS reconhecer a influência do ambiente (físico, social e atitudinal) sobre a funcionalidade e incapacidade, a escassez de instrumentos de avaliação padronizados para identificar tais fatores, especialmente na população infantil, dificulta a identificação de barreiras e facilitadores associados à participação social de pessoas com deficiência (Galvão *et al*, 2018, p. 238).

As autoras aludidas, descrevem o instrumento '*Participation and Environment Measure for Children and Youth (PEM-CY)*'¹⁷², traduzida como ‘Medida da Participação e do Ambiente – Crianças e Jovens’, que foi desenvolvido em 2010, no Canadá, por pesquisadores do *Centre for Childhood Disability Research (CanChild)* [Centro de Pesquisa sobre Deficiência na Infância], como sendo uma ferramenta, baseada na CIF, de medida simultânea da participação e do ambiente de crianças e adolescentes, com e sem deficiência (Galvão *et al*, 2018).

O instrumento já foi traduzido para catorze idiomas, entre eles o português, de Portugal. Havia a necessidade de tradução e validação, para o contexto brasileiro. Em parceria com três Universidades brasileiras (UFPB, UFSCar e UNIFESP), as autoras produziram a versão adaptada da PEM-CY:

Trata-se do primeiro instrumento disponível no Brasil para avaliar de forma concomitante os constructos participação e ambiente, segundo o modelo da CIF. A utilização dessa ferramenta possibilitará aos pais, profissionais e

¹⁷² Fonte: <https://www.canchild.ca/en/resources/248-participation-and-environment-measure-for-children-and-youth-pem-cy>

gestores brasileiros a incorporação efetiva dos domínios ambiente e participação, tendência crescente nos modelos atuais de reabilitação. Os resultados obtidos a partir da versão brasileira da PEM-CY ajudarão a identificar padrões de participação, barreiras e facilitadores do ambiente, que poderão guiar intervenções para melhorar a vida de crianças e jovens com deficiência, na faixa etária de 5 a 17 anos (Galvão, 2019, p. 61).

Embora seja uma nova alternativa que desponta no cenário educacional brasileiro, o instrumento é comercializado, tornando-se um dispositivo inacessível para grande parte dos interessados.

As políticas públicas construídas, voltadas para as PCD, incorporaram em suas proposições as definições da deficiência e os Paradigmas Educacionais, à medida que se caracterizavam, no contexto global. Igualmente, o público-alvo da Educação Especial foi sendo delimitado em concordância com os pressupostos teóricos, históricos e políticos que direcionavam as ações e definiam a deficiência, influenciando nas configurações dos Sistemas Educacionais.

A educação apoiou-se nos referenciais dos modelos de compreensão da deficiência – Modelo Médico/Biomédico, Modelo Social e Modelo Biopsicossocial, para definir as práxis educacionais. Entretanto, isto não significou uma homogeneidade nas ações. Na prática, vimos a sobreposição de concepções coexistindo, apesar das políticas públicas vigentes preconizarem o contrário.

Modificar o olhar e as ações que não coadunam com os pressupostos ideológicos, filosóficos, ontológicos e políticos da Inclusão, como previsto nas concepções contemporâneas, exige um enorme esforço e engajamento de todos os atores sociais, envolvidos neste processo. O propósito da educação, na perspectiva da Teoria Crítica é de ser mediadora entre o antigo (o passado), muitas vezes arcaico, com o novo. É necessário que a mesma compreenda sua função como desenvolvedora de uma teoria/prática de transformação social, para que a barbárie não se repita (Adorno, 2021).

Fotografia 6 - Brasil - Escola na aldeia Macuxi de Maturuca (Roraima), 1996



“Já não há caminho de volta, e ainda não parece haver caminho de ida”.

Fonte: Buarque, 2009, pp. 162-163.

“Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim, convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia.

Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita de água despoluída.

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura científicidade, é frívola ilusão.

Prescindir da esperança que se funda também na verdade como qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial, [...] é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera pura, que vira, assim, espera vã”.

Paulo Freire (2003)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho buscamos identificar e analisar a trajetória das políticas públicas educacionais brasileiras, desde a criação de um Sistema Educacional, até a perspectiva da elaboração de uma Política de Educação em Direitos Humanos.

Para este intento, procedemos às análises documentais, históricas e normativas, visando elaborar o passado e denunciar e anunciar novas práticas, mais democráticas e equânimes. As lentes empregadas, inspiraram-se na Teoria Crítica da Sociedade, tendo Theodor Adorno como seu principal interlocutor:

Nem nós somos meros espectadores da história do mundo transitando mais ou menos imunes em seu âmbito, e nem a própria história do mundo, cujo ritmo frequentemente assemelha-se ao catastrófico, parece possibilitar aos seus sujeitos o tempo necessário para que tudo melhore por si mesmo. Isto remete diretamente à pedagogia democrática. Sobretudo o esclarecimento acerca do que aconteceu precisa contrapor-se a um esquecimento que facilmente converge em uma justificativa do esquecimento [...] onde a educação política é levada a sério e não como simples obrigação inoportuna, ela provoca um bem maior do que normalmente se supõe (Adorno, 2021, p. 48).

A exclusão dos diferentes e das diferenças sempre foi a tônica do percurso histórico da educação, no Brasil. A Escola, ao ser criada, foi destinada a um público específico, tradicionalmente, composto por pessoas que gozavam de boa situação financeira, pertencentes à elite da sociedade. O Direito à Educação, a todos e todas, por

muito tempo, foi negado pelo poder estatal e esta mudança de paradigma, no Sistema Educacional, têm marcos referenciais apenas recentemente.

As PCD eram desrespeitadas em suas diferenças e tinham os direitos negados e ignorados, bem como as oportunidades de participarem de uma vida em comum. Na perspectiva da ampliação de um sistema de educação, o Estado passou a aumentar as matrículas, porém, produziu uma organização pautada nas desigualdades sociais, ofertando escolas diferentes para a população. A determinação proposta para este público, era a negação das identidades, para que as PCD se ajustassem aos sistemas regulares de ensino.

Esta pesquisa consubstanciou-se numa jornada investigativa, comprometida, essencialmente, com a transformação social. Entretanto, seu caráter de incompletude, inacabamento e inconclusão, justifica-se pelo fato de que a cada desafio excludente vencido, novas exclusões se delineiam.

Nosso compromisso com a denúncia, a crítica e os apontamentos sugeridos, insere-se no papel político que a pesquisa acadêmica se propõe, em busca da justiça e igualdade entre as sociedades, no intuito de humanizá-las.

Adorno (2021), nos aponta que:

Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado (Adorno, 2021, p. 28).

Nossa sociedade e nossa recente e frágil Democracia, requerem análises mais profundadas acerca da garantia dos Direitos Humanos e Fundamentais, em especial, o Direito à Educação.

A escola é um espaço social privilegiado, onde se produzem e se compartilham saberes e conhecimentos, historicamente construídos, mas, principalmente, é o local de vivência dos Direitos Humanos. Entretanto, apesar de toda evolução conceitual e teórica disponível, é onde inúmeras violações dos direitos têm sido apontadas, gerando inúmeras exclusões, discriminações e preconceitos.

Nestas considerações finais, resgatamos o Objetivo Geral, os Objetivos Específicos e as Questões de Estudos, para traçarmos um panorama do que os achados nos apontaram. Desta forma, esta Tese, se propôs a identificar, como Objetivo Geral, se

o Direito Fundamental à Educação vem sendo considerado para garantir a Inclusão na perspectiva da Diversidade e Equidade. Enquanto Objetivos Específicos buscamos: Caracterizar a indissociabilidade entre os conceitos de Direitos Humanos e Direitos Fundamentais à Inclusão em Educação; Compreender o que é a Epistemologia da Inclusão em Educação; Caracterizar a Epistemologia da Inclusão em Educação sob o viés da Teoria Crítica; Caracterizar os pensamentos críticos, epistemológicos e políticos de Inclusão na América Latina e no Caribe; Identificar os percursos da constituição das políticas públicas brasileiras de Educação Especial e de Educação Inclusiva; Caracterizar diferentes concepções sobre a Deficiência na perspectiva dos Paradigmas Históricos e nos contextos de Políticas Públicas. Ao longo de cinco capítulos, discorremos sobre as questões norteadoras da pesquisa.

As Questões de Estudos que pautaram a construção epistêmica da pesquisa delinearam-se a partir dos seguintes questionamentos:

- Quais são os Direitos Humanos e os Direitos Fundamentais que se relacionam mais diretivamente ao conceito de Inclusão em Educação?

Os princípios universais dos Direitos Humanos estão proclamados em todo ordenamento jurídico brasileiro e são garantidos, através da proposição dos Direitos Fundamentais. A CRFB foi elaborada nesta perspectiva e, como objeto de estudo deste trabalho, afunilamos nossas lentes ao Direito à Educação, principalmente, à Educação em Direitos Humanos e à Inclusão.

Analisamos a documentação legal oficial, fazendo uma interlocução com a prática e identificamos inúmeras situações de violações de direitos. Muitos grupos, historicamente excluídos, como os das PCD, não têm sido contemplados com o Direito à Educação. Vimos, através das décadas, o aumento substancial do acesso deste público à escolarização formal, em todos os níveis e etapas de ensino, o que não se traduz, necessariamente, numa qualidade nos níveis de aprendizagem. Se a escola falha, na contemplação desse direito básico, certamente, não promoverá uma Inclusão em Educação.

- Como esses princípios universais contribuem na edificação de culturas, políticas e práticas de Inclusão em Educação?

O delineamento de culturas, políticas e práticas inclusivas requer o compromisso de todos os atores envolvidos neste processo: Estado, sociedade civil, instituições e famílias. A educação é o fundamento para promover as mudanças que levem ao desenvolvimento individual e coletivo. Diante do contexto inclusivo, percebemos que ainda existem muitos desafios e entraves que só serão suplantados através de ações intersetoriais, multi e interculturais, em um movimento articulado, que exige investimentos, desde a formação continuada dos profissionais até aportes financeiros, visando à melhoria dos serviços ofertados.

- O que é Epistemologia e como ela articula os pressupostos da Inclusão?

Pensar em Inclusão em Educação requer a definição da sua gênese, nos aspectos epistemológicos e ontológicos. Significa trazer à luz, conceitos científicos, até então, pouco explorados. Japiassu (1986), ao descrever o que é epistemologia, destaca que existem três tipos, dentre eles a Epistemologia Específica. É quando se trata de levar em conta a articulação de vários saberes disciplinares, considerando sua organização, funcionamento e as relações que mantém com as demais áreas.

Neste sentido, a Epistemologia da Inclusão em Educação, requer o entendimento da complexidade de conceitos imbricados, necessários para suplantar práticas provenientes do arcabouço teórico advindos das bases da Educação Inclusiva, estabelecida como política pública que ainda segregava e excluía.

- Como construir novas diretrizes inclusivas, que contemplem a diversidade, para além do público-alvo da Educação Especial?

Tradicionalmente, a perspectiva da Educação Inclusiva, foi se constituindo como ações e direcionamentos voltados exclusivamente a um público específico: o PAEE. Desta forma, as normativas não garantem a equidade e atendimento à diversidade, como vimos, ao longo de todo trabalho. E, mesmo para este público específico, destacamos o quanto de precariedade existe, deixando-o muitas vezes, à margem da escolarização formal.

Para tornar a Educação Inclusiva, são necessárias ações governamentais visando suplantar as dicotomias existentes, equiparando as oportunidades garantidoras da cidadania plena. A Inclusão em Educação, por sua vez, configura-se em um processo de

transformação de valores em ação, de práticas consentâneas ao desenvolvimento pleno de todos e todas que fazem parte da sociedade, tendo a Educação como ponto de partida, quer seja em espaços formais, informais ou não formais.

- Como a região da América Latina e do Caribe concebe a Educação Inclusiva?

Identificamos que a maioria dos países segue associando a inclusão aos estudantes com necessidades educacionais especiais e está em um momento de transição do paradigma da Integração ao da Inclusão. Faz-se necessário que se realizem debates éticos, políticos e técnicos, com diferentes atores implicados nesse processo, tendo como marco referencial, o enfoque do direito à educação, logo, dos Direitos Humanos e Direitos Fundamentais. Isto exige, fundamentalmente, a revisão e adequação das legislações dos países, na perspectiva da inclusão proposta pelas Organizações Internacionais.

No cenário da ALC, o Brasil destaca-se como promotor de um arcabouço legal progressista e consistente. Entretanto, devido a morosidade na implementação e regulamentação desses documentos oficiais, ficamos na condição de atrasados nas práticas inclusivas e, ainda, na contemplação dos Direitos Humanos e Fundamentais. Como previsto na própria CRFB, há a necessidade de se retomar e aprofundar as parcerias político-epistêmicas, visando à Cooperação Técnica Sul-Sul Global.

- Quais os marcos histórico-políticos que influenciaram na configuração do atual Sistema Educacional brasileiro?

Identificamos que, ainda, há uma longa trajetória a ser percorrida, para que uma Educação em Direitos Humanos seja efetivada em nosso Sistema Educacional. Não basta, tão somente, haver compartilhamentos de conhecimentos, para garantir a cidadania. Devemos priorizar a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana. Isto significa a transformação em prática, de valores, costumes, hábitos, buscando-se atingir os princípios da liberdade, igualdade, solidariedade e justiça, através do processo educacional.

Analisamos, nesta pesquisa, os contextos histórico, econômico, político e social, além de suas características ideológicas e filosóficas. Podemos afirmar que, no Brasil, não faltam políticas públicas de Educação Inclusiva, em consonância com as propostas

internacionais contemporâneas, na perspectiva dos Direitos Humanos. O que faltam, são estratégias articuladas para promoção e implementação das mesmas.

Faz-se mister que todos os segmentos responsáveis pela Educação se engajem e se articulem para defender, exigir e promover uma *Educação em Direitos Humanos*. É necessário haver articulações intersetoriais e interseccionais, em todas as esferas: federal, estadual, municipal, Distrito Federal, órgãos e instituições públicas e privadas, para que possamos sair do *discurso* dos Direitos, para a *garantia* dos mesmos, contemplando, desta forma, a pluralidade humana.

- Como as diferentes conceituações/definições sobre a deficiência influenciaram a adoção de modelos educacionais para pessoas com deficiência?

O conceito sobre o que é a Deficiência foi se modificando, na história da humanidade, ao longo do tempo. Em termos educacionais, os reflexos desse entendimento repercutiu em Paradigmas Educacionais que determinaram os tipos de intervenções a serem oferecidas, bem como, definiram o público-alvo que receberia estas ações. As políticas públicas, por sua vez, incorporaram os pressupostos históricos, teóricos e políticos vigentes, influenciando nas configurações dos Sistemas educativos.

A educação apoiou-se nos referenciais dos modelos de compreensão da deficiência: Modelo Médico/Biomédico, Modelo Social e Modelo Biopsicossocial, para definir a organização e a práxis escolares. Entretanto, na prática, vimos a sobreposição de concepções coexistindo, apesar das políticas públicas vigentes preconizarem o contrário. Há a necessidade premente de se exigir, do poder público, a regulamentação das políticas públicas já garantidas, respaldadas pela perspectiva da equidade, diversidade e dos Direitos Humanos.

Ao longo do tempo, a educação brasileira recebeu proposições de políticas públicas, criando e organizando um Sistema Educacional. A LDBEN nº 9394/96, organizou a configuração atual, dispondo sobre a Educação Básica e a Educação Superior, exercendo funções normativa, redistributiva e supletiva (Art. 8º, 9º, 10º e 11º), definindo as participações e incumbências da União, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios.

Em relação às competências de cada ente federativo, a LDBEN atribuiu aos Estados e ao Distrito Federal a responsabilidade de assegurar o Ensino Fundamental e,

prioritariamente, o Ensino Médio. Ao Distrito Federal e aos Municípios, a oferta da Educação Infantil (Creches e Pré-Escolas), com prioridade para o Ensino Fundamental.

Em 2010, normatizando e regulamentando proposições da LDBEN, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN's), homologadas pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2010¹⁷³, de modo a nortear os currículos, assegurando uma base comum. As DCN's visam orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.

Em 2013, após constatações de defasagens apresentadas no documento anterior, as DCN's foram atualizadas¹⁷⁴. Em 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, através da Lei 13415/2017, a Reforma do Ensino Médio¹⁷⁵. As DCN's têm por pressupostos promover a equidade de aprendizagens, sem desconsiderar os diversos contextos educacionais, onde são materializadas.

Um dos capítulos/tópicos das DCN's, refere-se às **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH)**, destacando o papel fundamental da Educação, na formação da cultura em Direitos Humanos, como base das mudanças sociais:

Os Direitos Humanos são frutos da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana. Histórica e socialmente construídos, dizem respeito a um processo em constante elaboração, ampliando o reconhecimento de direitos face às transformações ocorridas nos diferentes contextos sociais, históricos e políticos. *Nesse processo, a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social.* Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação (DCN, 2013, p. 515 grifos nossos).

O documento enfatiza a necessidade do fortalecimento de Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, visando à normatização de seus princípios, em todos os níveis e etapas de ensino, consolidando o Direito à Educação:

¹⁷³ Fonte:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN72010.pdf?query=INOVAC%3C87%C3%83O

¹⁷⁴ Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

¹⁷⁵ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

Reconhecer e realizar a educação como direito humano e a Educação em Direitos Humanos como um dos eixos fundamentais do direito à educação, exige posicionamentos claros quanto à promoção de uma cultura de direitos. Essa concepção de Educação em Direitos Humanos é refletida na própria noção de educação expressa na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Apesar da existência de normativas que determinam o caráter geral dessa educação, expressas em documentos nacionais e internacionais dos quais o País é signatário, é imprescindível, para a sua efetivação, a adoção de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, contribuindo para a promoção de uma educação voltada para a democracia e a cidadania. Uma educação que se comprometa com a superação do racismo, sexism, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura da paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência (DCN, 2013, p. 516).

Ao longo da elaboração desta Tese, identificamos inúmeros problemas da sociedade brasileira, no que diz respeito aos Direitos Humanos, com graves violações dos mesmos, especialmente, no ambiente educacional. Há a necessidade premente de que os compromissos assumidos, a largo do tempo, sejam materializados em ações efetivas, respeitando-se os direitos de todos e todas, bem como as diferentes culturas e tradições.

Somos um país composto por uma sociedade pluriétnica, pluricultural e multirracial, organizado como um Estado Democrático de Direitos, que são reafirmados em diversos pactos e acordos, onde todos os sujeitos e instituições, independente do sexo, origem étnico-racial, condições econômicas, sociais ou culturais; de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, de deficiências, têm a possibilidade e o direito de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática.

Neste sentido, a EDH precisa se comprometer com a superação de diferentes atravessadores interseccionais, como o racismo, o sexism, a homofobia, o capacitismo e diversas outras formas correlatas, para a promoção, defesa e proteção dos sujeitos de direitos, bem como das garantias das responsabilidades individuais e coletivas. Necessitamos, urgentemente, promover uma cultura de paz e contra qualquer forma de silenciamento e violência.

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) tornou-se o principal instrumento jurídico internacional, na garantia dos Direitos Humanos da Pessoa com Deficiência. Foi ratificada, no Brasil, em 2008 (Decreto Legislativo nº 186/2008) e em 2009 (Decreto nº 6.949/2009), adquirindo *status* de Emenda Constitucional. A partir deste marco referencial, as políticas públicas elaboradas a *posteriori* pautaram-se na proposição de uma Educação em Direitos Humanos, que promovessem o reconhecimento e valorização da Diversidade, como forma de combater os preconceitos e discriminações.

Contudo, pela inexistência de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos, encontramo-nos em situações de imensas dificuldades na consolidação destes direitos, pois, a compreensão de sua universalidade e indivisibilidade, ainda não foi incorporada, pela maioria da população.

Ao indagarmos se o Direito Fundamental à Educação está sendo garantido, na perspectiva da Diversidade e Equidade, concluímos que ainda há um longo caminho a ser trilhado para tal. Os achados nos mostram que os direitos básicos à educação não estão sendo contemplados como preconizados nas políticas públicas em vigência.

O Direito Fundamental à Educação, engloba direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais e existe um contingente enorme de indivíduos que ainda não têm acesso a eles, comprometendo o pleno gozo de sua cidadania e a possibilidade de usufruírem dos mesmos.

Não há a possibilidade de modificações estruturais numa sociedade multifacetada sem o protagonismo da Educação. A Inclusão em Educação, por nós defendida, visa democratizar e universalizar o acesso aos níveis e etapas do ensino, pautada nos princípios dos Direitos Humanos, tornando as experiências diversas, inclusivas e reparando trajetórias de sujeitos historicamente excluídos e invisibilizados.

Os aspectos e considerações levantados neste trabalho doutoral estão longe de esgotar os assuntos abordados. A pesquisa, para contribuir para a transformação social, deve descrever e analisar os contextos, além de propor novas/outras formas de atuação, buscando desbarbarizar (Adorno, 2021) a Educação, para que a mesma seja fonte de contestação, resistência e emancipação.

Neste sentido, desejamos que outros interlocutores possam aprofundar e/ou complementar o que apresentamos, abrindo novas possibilidades de ser/fazer Educação, na perspectiva dos Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: Fávero, O. et al. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.
- ALMEIDA M.S.C, SOUSA FILHO L.F., RABELO P.M., SANTIAGO B.M. Classificação Internacional das Doenças - 11^a revisão: da concepção à implementação. **Rev. Saúde Pública**, 54:104, 2020. Disponível em: <https://scielosp.org/pdf/rsp/2020.v54/104/pt> Acesso em: 13 ago. 2023.
- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas/SP: Papirus, 2004.
- ALVES, D.S.S. Uma Análise da Implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Município de Jundiaí – SP. (**Dissertação**). Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, SP: 2014.
- AMARAL, L.A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.
- AMIRALIAN, M.L.T., PINTO, E.B., GHIRARDI, M.I.G., LICHTIG, I., MASINI, E.F.S. e PASQUALIN, L. Conceituando a Deficiência. **Rev. Saúde Pública**, 34 (1), 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/HTPVXH94hXtm9twDKdywBgy/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 set. 2023.
- ANDRADE, P.F. e DAMASCENO, A.R. Políticas públicas de educação inclusiva: reflexões acerca da educação e da sociedade à luz da Teoria Crítica. Canoas: **Textura**, v. 19 n.39, p. 201-220, 2017.
- ARANHA, M.L.A. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006
- ARANHA, M.S.F. Paradigmas da Relação da sociedade com as Pessoas com Deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, UNESP – Marília, Ano XI, nº 21, mar. 2001, pp. 160-173. Disponível em: <https://claudialopes.psc.br/wp-content/uploads/2021/08/Paradigmas.pdf> Acesso em: 28 abr. 2023.
- Projeto Escola Viva - Garantindo o Acesso e a Permanência de Todos os Alunos na Escola: necessidades educacionais especiais dos alunos.** Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- ARTILES, A.J. Inquietações sobre a educação inclusiva no sul global - um ponto de vista histórico-cultural. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/artiles.pdf> Acesso em: 21 jan. 2023.

Assembleia Geral da ONU. (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (217 [III] A). Paris. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 21 mai. 2022.

ATTADEMO, P. & APARECIDA, G. A pessoa com deficiência segundo as constituições brasileiras de ontem e de hoje: políticas públicas, direitos e garantias fundamentais. **Revista Via Iuris**, nº20, pp. 29-50, Bogotá, Colômbia, 2016.

BANCO MUNDIAL. Inclusão das Pessoas com Deficiência na América Latina e no Caribe: Um Caminho para o Desenvolvimento Sustentável. Sumário Executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2021. Disponível em:
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/099140012012113013/pdf/P1753830ce0fdc022096580be345ee9f027.pdf> Acesso em: 17 jan. 2023.

BARROCO, M.L.S. **Ética: fundamentos sócio-históricos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BARROS, A.B. e CARVALHO, M.B.W.B. A ideologia da “inclusão” e a luta pelos direitos sociais de pessoas público-alvo da educação especial no cenário de ofensiva neoliberal. **IX Jornada Internacional de Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão**, 2019. Disponível em:
http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submissaoid_590_5905cacfe7e29099.pdf Acesso em: 27 mai. 2022.

BENEVIDES, M.V. Direitos Humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, M.G. et. al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**, João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

BLANCO GUIJARRO, R. & DUK HOMAD, C. **Educación Inclusiva en América Latina y el Caribe. Aula: Revista De Pedagogía De La Universidad De Salamanca**, 17, 37–55. 2011. Disponível em:
<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/8394/9104> Acesso em 20 mai. 2023.

BLUME, B. **O que é o IDH?** 2017. Disponível em: <https://www.politize.com.br/idh-o-que-e/>. Acesso em: 20 mai. 2023

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, N., MATTEUCCI, N. e PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, vol. 1, 1998.

BRASIL, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a%C3%A7a.> Acesso em: 03 jun. 2022.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 03 jun. 2022.

_____. **Constituição República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP-** Brasília: a Secretaria, 1994. Disponível em:
<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3aditica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf> Acesso em: 29 nov. 2022.

_____. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** MEC, 1994. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 29 nov. 2022.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 03 jun. 2022.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares** / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998. Disponível em:
<https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:1337> Acesso: 29 nov. 2022.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em: 25 jun. 2022.

_____. **Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Disponível em:
<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10098&ano=2000&ato=f76MzYU1EMNpWTb22#:~:text=ESTABELECE%20NORMAS%20GERAIS%20E%20CRIT%C3%89RIOS,REDUZIDA%2C%20E%20D%C3%81%20OUTRAS%20PROVIDENCIAS> Acesso em: 21 nov. 2023.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: 2000. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acesso em: 03 jun. 2022

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001a. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 21 nov. 2022.

_____. **Parecer CNE/CEB 17/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** MEC, 2001b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf Acesso em: 21 nov. 2022.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file#:~:text=Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Direitos%20Humanos%20%2F%20Comit%C3%AA%20Nacional%20de,76%20p>. Acesso em: 13 abr. 2022.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 03 jun. 2022

_____. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 26 jun. 2022.

_____. **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 em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 26 jun. 2022.

_____. **Relatório Nacional Voluntário sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. (2017). Disponível em: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/15801Brazil_Portuguese.pdf. Acesso em: 17 mai. 2022.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf> Acesso em: 13 abr. 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. Brasília, 2019.

_____. Ministério das Relações Exteriores. Agência Brasileira de Cooperação. **Diretrizes para o desenvolvimento da cooperação técnica internacional multilateral e bilateral**/ Ministério das Relações Exteriores, 5^a ed., Brasília: Agência Brasileira de Cooperação, 2020.

_____. **Brasil no PISA 2018**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-brasil-no-pisa-2018> Acesso em: 18 jan. 2023.

Agenda 2030: Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. 2021.

Disponível em:

<https://www.internacional.df.gov.br/agenda-2030-objetivos-do-desenvolvimento-sustentavel/>. Acesso em 17 abr. 2022.

. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021.** Brasília, DF: Inep, 2021.

Gabinete de Transição Governamental – Relatório Final 2022. Brasília, 2022. Disponível em:

<https://static.poder360.com.br/2022/12/Relatorio-final-da-transicao-de-Lula.pdf> Acesso em: 5 fev. 2023.

BUARQUE, C. O berço da desigualdade. Brasília: UNESCO, Instituto Sangari, 2009

BUENO, J.G.S; LEHMKHUL, M.S. e GOES, R.S. A relação público/privado nas políticas de educação especial no período ditatorial no Brasil (1964-1985). **Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais.** Vol. 27, nº 62, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333581843_A_relacao_publicoprivado_nas_politicas_de_educacao_especial_no_periodo_ditatorial_no_Brasil_1964-1985 Acesso em: 17 out. 2022.

BUENO, J.G.S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.).

Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: DF, CAPES, 2008. p. 43-46.

CANDAU, V.M. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, M.G. et. al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos,** João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan/abr 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2022.

CARBONARI, P.C. Sujeito de Direitos Humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, M.G. et. al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos,** João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CARDOSO, FH. **Avança, Brasil: proposta de governo [online].** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/62rp6/pdf/cardoso-9788599662687.pdf> Acesso em: 11 jul. 2022.

CARTIER-BRESSON, H. **O imaginário segundo a natureza.** Editora Gustavo Gili, 2004.

CARVALHO, R.E. **A nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.
CEPAL. Panorama Social da América Latina e do Caribe 2022 - A transformação da educação como base para o desenvolvimento sustentável. Santiago, 2022.

Disponível em:

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48609/5/S2200949_pt.pdf Acesso em: 15 jan. 2023

CHANLAT, J. **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas.** V. II. São Paulo: Atlas, 1994.

_____ **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas.** V. I. São Paulo: Atlas, 1996a.

_____ **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas.** V. III. São Paulo: Atlas, 1996b.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

COLEÇÃO DE OLHO NOS PLANOS. A construção e a revisão participativa de Planos de educação / Ação educativa. São Paulo: Ação educativa, 2013. Disponível em:
<https://deolhonosplanos.org.br/colecao/> Acesso em: 25 jan. 2023.

COSTA, E.V. **Da Monarquia à República: momentos decisivos.** São Paulo: Ciências Humanas, 1987.

CROCHÍK, J.L. e CROCHÍK, N. Teoria crítica e Educação Inclusiva. Campo Grande, MS: **InterMeio**, v. 14, n. 28, p-122-137, 2008.

CURY, C.R.J. A Educação nas Constituições brasileiras. In: STEPHANOU, M., BASTOS, M.H.C. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Vol. II – Século XIX.** Petrópolis: Vozes, 2005.

DALLARI, D.A. O Brasil rumo à Sociedade Justa. In: SILVEIRA, M.G. et. al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

DAMASCENO, A.R. Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva. In: COSTA, V. A; CARVALHO, M. B. W. B.; MIRANDA, T. G. Formação de professores e educação inclusiva: experiências na escola pública. Niterói: **Intertexto & CAPES**, p. 31-52, 2011.

_____ Educação Inclusiva e Organização da Escola: projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

_____ Educação Inclusiva e a Organização da Escola: diálogos críticos sobre o projeto pedagógico. **Ciências Humanas e Sociedade em Revista.**, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, 2012.

DEMO, P. Pesquisa e Informação Qualitativa: Aportes Metodológicos. Campinas, SP: Papirus, 2001).

DI NUBILA, H.B.V; BUCHALLA, C.M. O papel das Classificações da OMS - CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. **Rev. Bras. Epidemiol.** 11(2), 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbepid/a/gsPFtVnbyDzptD5BkzrT9Db/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 26 ago. 2023.

DIGIACOMO, M.J.; AMORIM, I. Estatuto da Criança e do Adolescente Anotado e Interpretado. Curitiba: Ministério Público do Estado do Paraná. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2013.

DINIZ, D. Modelo Social da Deficiência: a crítica feminista. **Série Anis**, Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003.

_____. **O que é Deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, D; BARBOSA, L; SANTOS, R.S. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009.

EPISTEMOLOGIA. In: **DICIO, Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa online.** Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em:
<https://michaelis.uol.com.br/busca?id=p5Mp>. Acesso em: 02 ago. 2022.

FAGNANI, E. A Política Social no Governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica. **SER Social**, Brasília. v. 13, nº 28, p. 41-80, jan/jun. 2011. Disponível em:
https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12682/11084 Acesso em: 24 mai. 2023.

FARENZENA, N.; LUCE, M.B. Políticas Públicas de Educação no Brasil: reconfigurações e ambiguidades. In: MADEIRA, L.M. (Org.) **Avaliação de Políticas Públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C.M. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Rev. Bras. Epidemiol.** 8(2), 2005. Disponível em:
<https://www.scielosp.org/pdf/rbepid/2005.v8n2/187-193/pt> Acesso em: 25 jul. 2023.

FELIX, M.F.C. A Administração da Educação na Nova República: Caminho para Mudança ou Mudança de Caminho? **Cadernos de Pesquisa**, nº 59. p. 77-83. São Paulo: 1986. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1309> Acesso em: 02 de out. 2022.

FERREIRA, F.G.B.C. Direitos e garantias fundamentais - já podemos falar em quarta e quinta dimensões? 2013 Disponível em:

<https://jus.com.br/artigos/26078/direitos-e-garantias-fundamentais-ja-podemos-falar-em-quarta-e-quinta-dimensoes>. Acesso em: 25 mai. 2022.

FOGAÇA, V.H.B; KLAZURA, M.A. Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial: concepções em disputa. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 21, p. 1-18, e2013498, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/download/13408/209209214023/> Acesso em: 25 out. 2023.

FRANCISCO FILHO, G. **A educação brasileira no contexto histórico**. Campinas – SP: Editora Alínea, 2001.

FRANZOI A.C., XEREZ D.R., BLANCO M., AMARAL T., COSTA A.J., KHAN P., *et al.* Etapas da elaboração do instrumento de classificação do grau de funcionalidade de pessoas com deficiência para cidadãos brasileiros: índice de funcionalidade brasileiro - IF-Br. **Acta Fisiatr.** 20(3), 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/actafisiatica/article/view/103791/102266> Acesso em: 25 out. 2023.

GADOTTI, M. **A escola dos meus sonhos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

GALVÃO, Élida R. V. P., CAZEIRO, A. P. M., DE CAMPOS, A. C., & LONGO, E. (2018). Medida da Participação e do Ambiente - Crianças e Jovens (PEM-CY): adaptação transcultural para o uso no Brasil. **Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo**, 29(3), 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/146749> Acesso em: 25 out. 2023.

GARCIA, R.M.C. e BARCELOS, L.G. A Constituição do Público-Alvo na Política de Educação Especial Brasileira: Movimentos e Disputas no Interior do Estado Integral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, nº 27, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/wM3sNT4FRMqRdqYTR8YX4M/> Acesso em: 13 ago. 2022.

GARDOU, C. Quais os Contributos da antropologia para a Compreensão das Situações de Deficiências? **Nuances: Estudos sobre Educação**, ano XI, v.12, nº 13, jan/dez 2005, p. 145-156. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1694/1612> Acesso em: 29 set. 2022.

GHIRALDELLI Jr., P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOERCZEVSKI, C. **Direitos Humanos Educação e Cidadania: conhecer educar e praticar**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

_____. **Manicômios, Prisões e Conventos.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

GOIS, A. **Quatro décadas de gestão educacional no Brasil: políticas públicas do MEC em depoimentos de ex-ministros.** São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

GONZÁLEZ, A.O. (Coord.) **Cuadernos de Educación Inclusiva – Vol. I – Los Rumbos de la Educación Inclusiva en los Inicios del Siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque.** Chile: Ediciones CELEI, 2015. Disponível em: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/5> Acesso em: 5 fev. 2023.

_____. **Cuadernos de Educación Inclusiva – Vol. II – Formación de Maestros e Investigadores para la Educación Inclusiva: Perspectivas Críticas.** Chile: Ediciones CELEI, 2018. Disponível em: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/14.pdf> Acesso em: 05 fev. 2023.

_____. **Cuadernos de Educación Inclusiva – Vol. III – Repensando la Justicia Social y la Educación Inclusiva.** Chile: Ediciones CELEI, 2019. Disponível em: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/19.pdf> Acesso em: 05 fev. 2023.

GOROSTIAGA, J. IIPE UNESCO/SITEAL. **Educação Básica – Educação Primária.** 2022. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/pt/eje/educacion_basica#educaao-primaria-contexto-da-educaao-primaria Acesso em: 10 jan. 2023.

GRÜNNEWALD, J.L. (tradutor) *et. al.* **Textos escolhidos.** São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Os Pensadores).

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro.** São Paulo, EDUSP, 1972.

HORKHEIMER, M. e ADORNO, T.W. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

JAKOBSEN, K. **História e Política da América Latina e Caribe.** Sem data. Publicação on-line. Disponível em: <https://www.enfpt.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Curso-America-Latina-e-Caribe-TEXTO-BASE.pdf> Acesso em: 31 jan. 2023.

JANNUZZI, G. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil.** Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1992.

_____. (2004). Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 25(3), 9-25. Apud KASSAR; REBELLO; JANNUZZI, 2019.

JAPIASSU, H.F. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

KANAANE, R. **Comportamento humano nas organizações: o homem rumo ao século 21**. São Paulo: Atlas, 1999.

KASSAR, M.C.M.; REBELO, A.S.; OLIVEIRA, R.T.C. Embates e Disputas na Política Nacional de Educação Especial Brasileira. **Educação & Pesquisa**. São Paulo: 2019, v. 45. p. 1-19.

KASSAR, M. de C. M., REBELO, A. S., & JANNUZZI, G. S. de M. (2019). Educação Especial como política pública: Um projeto do regime militar? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.27 nº61. Disponível em:
<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4479>. Acesso em: 12 dez. 2022.

KUHNEN, R.T. A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2016). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.3, p.329-344, Jul.-Set., 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/zy6xH5wSzJDtVkJF7BKtQYt/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 3 nov. 2023.

LANNA JÚNIOR, M.C.M. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LAURENTI, R. Análise da informação em saúde: 1893-1993, cem anos da Classificação Internacional de Doenças. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo 25(6), 1991. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rsp/a/L4Z7xNFDDyWzjq5VYsF9B5v/?lang=pt&format=pdf>
Acesso em: 10 set. 2023.

LAURENTI, R.; DI NUBILA, H.B.V.; QUADROS, A.A.J.; CONDE, M.T.R.P. e OLIVEIRA, A.S.B. A Classificação Internacional de Doenças, a Família de Classificações Internacionais, a CID-11 e a Síndrome Pós-Poliomielite. **Academia Brasileira de Neurologia. Arq. Neuro-Psiquiatr.** 71 (9A), 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/anp/a/HjcW8tN5Ypqq6bpnMsyzFHN/?lang=en> Acesso em: 13 set. 2023.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2013.

LOMBARDI, J.C. Periodização na História da Educação brasileira: aspecto polêmico e sempre provisório. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.32, 2008.

MACIEL, D. Política Externa no Governo Lula (2003-2010): as relações entre Brasil e África. **Revista História**, Goiânia, v. 25, nº 2, p. 350-372, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/63222/35876> Acesso em: 17 jun. 2022.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

- MARTINELLI, M. L. (Org.) **Pesquisa Qualitativa: um Instigante Desafio**. São Paulo: Veras Editora, 1999.
- MAUÉS, A. & WEYL, P. Fundamentos e Marcos Jurídicos da Educação em Direitos Humanos. In: SILVEIRA, M.G. et. al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**, João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil – História e Políticas Públicas**. São Paulo; Cortez, 2005.
- MENEZES, E.T. Verbete Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em: 18 mai. 2022.
- _____. Verbete Conferência de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/conferencia-de-jomtien/>. Acesso em: 18 mai. 2022.
- MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec, 2000.
- MIRANDA, C.C.C. Políticas públicas para pessoas com deficiências no contexto do Ensino Superior: um novo desafio. In: ALVES, C. e PEREIRA, M. (Org.) **Caminhos possíveis para incluir: educação, cultura, esporte e lazer**. Curitiba: Brazil Publishing, 2021.
- NASCIMENTO, A. & OMODEI, J.D. Políticas de Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil: organização, avanços e perspectivas. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 16, n. 1, p.62-75 jan/mar 2019. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2470/2694> Acesso em: 6 mai. 2022.
- OLIVEIRA, D.A. Das Políticas de Governo às Políticas de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**. v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun., 2011.
- OLIVEIRA, W.P. O Estigma como Construção Social e as Pessoas com Deficiência: uma trajetória de extermínio, desfiliação, institucionalização, integração e inclusão. **Anais. III Congresso em Desenvolvimento Social: (des) igualdades em desenvolvimento**. UNIMONTES, 2012. Disponível em: <https://congressods.com.br/terceiro/index.php/trabalhos-aprovados/estigma-e-desagregacao-do-laco-social/168-o-estigma-como-construcao-social-e-as-pessoas-com-deficiencia-uma-trajetoria-de-exterminacao-desfiliacao-institucionalizacao-integracao-e-inclusao> Acesso em: 22 nov. 2022.
- OMS. **Como usar a CIF: Um manual prático para o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. Versão preliminar para discussão. Genebra: OMS, 2013. Disponível em:

<https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/como-usar-a-cif-um-manual-pratico-para-o-uso-da-classificacao-internacional-de-funcionalidade-incapacidade-e-saude-cif/> Acesso em: 17 nov. 2023.

ONU, 2019. ***Disability and development report: realizing the Sustainable Development Goals by, for and with persons with disabilities.*** New York: United Nations, 2019. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/wp-content/uploads/sites/15/2019/10/UN-flagship-report-on-disability-and-development.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

OPAS BRASIL. Folha informativa – **COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus).** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 15 mar. 2022.

PADILHA, C.A.T. Educação e Inclusão no Brasil (1985-2010). **Dissertação** (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2014a. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/943630> Acesso em: 15 jun. 2022.

_____ Educação e Inclusão na Nova República (1985-1990). **Imagens da Educação**, vol. 4, nº 1, p. 40-52: 2014b. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/download/22856/pdf_6/ Acesso em: 15 jun. 2022.

_____ A Inclusão na Política Educacional do governo Fernando Collor (1990-1992). **PerCursos**, Florianópolis, v. 16, nº 31, p. 213, 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724616312015213> Acesso em: 15 jun. 2022.

_____ A Política de Educação Especial na era Lula (2003-2011): uma opção pela Inclusão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 66, p. 160-177, dez. 2015b Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643708/11224> Acesso em: 15 jun. 2022.

_____ A Política Educacional do governo Itamar Franco (1992-1995) e a Questão da Inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 16, nº 180, 2016, p. 82-97 Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/29541> Acesso em: 17 jun. 2022.

_____ A Política de Educação Especial do Governo FHC (1995-2003): uma opção pela Integração. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, nº 50, p. 191-207, set/dez 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v26n50/0104-7043-faeeba-26-50-191.pdf> Acesso em: 17 jun. 2022.

PEREIRA, R.S. Proposições da OCDE para América Latina: o PISA como Instrumento de Padronização da Educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v. 14, n. esp. 3, p. 1717-1732, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12756/8513> Acesso em:16 jan. 2023.

PERONI, V.M.V. A Redefinição do Papel do Estado e a Política Educacional no Brasil dos anos 90. (**Tese**) Doutorado em História e Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 1999. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gprppe/wp-content/uploads/2019/04/Tese-Peroni-1999.pdf> Acesso em: 25 nov. 2022.

PICCOLO, G.M. Contribuições a um pensamento sociológico sobre a deficiência. (**Tese**). São Carlos: UFSCar, 2012.

_____ Contribuições Antropológicas aos Estudos da Deficiência. **Revista Brasileira Educação Especial**, Bauru, v. 28, e0099, p.105-120, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QmSnVJXYkHDvBNpbH6ZwZNn/abstract/?lang=pt> Acesso em: 3 ago. 2023.

PICCOLO, G.M. e MENDES, E.G. Dialogando com Goffman: contribuições e limites sobre a deficiência. **Poiesis Pedagógica** - V.10, nº1 jan/jun., 2012, p. 46-63. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272852106_DIALOGANDO_COM_GOFFMAN AN contribuicoes e limites sobre a deficiencia Acesso em: 23 mar. 2023.

PILETTI, C. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1986.

_____ **Filosofia da Educação**. São Paulo: Ática, 1997.

PIOVESAN, F. **Temas de direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2012.

PLETSCH, M.D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Vol. 22, nº 81, 2014.

_____ **Repensando a Inclusão Escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e Deficiência Intelectual**. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

_____ O que há de especial na Educação Especial brasileira? **Momento: diálogos em educação**. V. 29, n. 1, 2020.

PNUD/ONU. Desenvolvimento Humano – Tempos Incertos, Vidas Instáveis: Construir o Futuro num Mundo em Transformação. **Relatório de 2021-2022**. Nova York, 2022. Disponível em: <https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2021-22overviewpt1pdf.pdf> Acesso em: 06 jan. 2023.

PUCCI, B. **Ensaios estético-filosóficos: teoria crítica e educação**. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

QUILES, R.E.S. Políticas Públicas em educação Especial: o Conceito de Inclusão em Construção. **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.** Londrina: 2011. ISSN 2175-960X. p.. 3629-3639 Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/334-2011.pdf> Acesso em: 4 jul. 2022.

RIBEIRO, M.L.S. **História da educação brasileira: a organização escolar.** Campinas: Autores Associados, 1998.

RIFIOTIS, T. Direitos humanos: sujeitos de direitos e direitos do sujeito. (231 – 244). *In: SILVEIRA, M.G. et al. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.* João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

ROMANELLI, O.O. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1991.

SADER, E. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade (75 – 83). *In: SILVEIRA, M.G. et al. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.* João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SANTOS, B.S. **Pela mão de Alice. O social e o político na pós modernidade.** São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, B.S. e CHAUÍ, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, M.P. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista da Faculdade de Educação da UFF**, n.7, maio, 2003.

Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos). Curitiba, PR: CRV, 2013.

Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade: uma tessitura omnيلética. *In: CASTRO, P.A. (Org). Inovação, ciência e tecnologia: desafios e perspectivas na contemporaneidade.* Campina Grande: Editora Realize, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógica.** Campinas: Autores Associados, 2010.

SOUZA, L.M.; SOUSA, F.C. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde: evolução das publicações brasileiras. **Revista Saúde Dinâmica**, vol. 2, núm. 3, 2020. Disponível em: <http://revista.faculdadedinamica.com.br/index.php/saudedinamica/article/view/42> Acesso em: 8 ago. 2023.

STEPHANOU, M., BASTOS, M.H.C. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Vol. I – Séculos XVI – XVIII.** Petrópolis: Vozes, 2004.

TERRES DES HOMMES. **Convenção sobre os direitos da criança.** Fortaleza, s/n, 2014.

TROJAN, R.M. Estudo Comparado sobre Políticas Educacionais na América Latina e a influência dos Organismos Multilaterais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – v. 26, n.1, p. 55-74, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19683> Acesso em: 10 fev. 2023

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994. Disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Decl_aracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Decl_aracao_Salamanca.pdf). Acesso em: 28 jun. 2022.

Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e Educação: todos, sem exceção. Paris: UNESCO, 2020a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721> _por Acesso em: 9 mai. 2023.

Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: América Latina e Caribe - Inclusão e Educação: todos, sem exceção. Paris, UNESCO, 2020b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582> Acesso em: 9 mai. 2023.

Atencion y Educacion de la Primera Infancia: informe regional América Latina y el Caribe. Moscú, Federación de Rusia, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189212_spn Acesso em: 16 fev. 2023

Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para educação. Buenos Aires, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115> Acesso em: 16 fev. 2023.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, 2007.

WERNECK, C. **Sociedade Inclusiva. Quem Cabe no Seu Todos?** Rio de Janeiro: WVA, 2012

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO), The World Bank. **Relatório mundial sobre a deficiência;** trad. Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf?sequence=4. Acesso em: 25 jun. 2022.

ZUIN, A. et.al. **10 lições sobre Adorno.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ANEXOS

ANEXO I:
Declaração Universal dos Direitos Humanos

ANEXO II:
**Documentos Internacionais sobre Políticas
Públicas de Educação em Direitos Humanos**

ANEXO III:
**Documentos Nacionais sobre Políticas PÚblicas de
Educação em Direitos Humanos**

Anexo I – Declaração Universal dos Direitos Humanos:**Declaração Universal dos Direitos Humanos**

*tradução oficial, UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS

Preâmbulo

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo;

Considerando que o desconhecimento e o desprezo dos direitos do Homem conduziram a atos de barbárie que revoltam a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os seres humanos sejam livres de falar e de crer, libertos do terror e da miséria, foi proclamado como a mais alta inspiração do Homem;

Considerando que é essencial a proteção dos direitos do Homem através de um regime de direito, para que o Homem não seja compelido, em supremo recurso, à revolta contra a tirania e a opressão;

Considerando que é essencial encorajar o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações;

Considerando que, na Carta, os povos das Nações Unidas proclamam, de novo, a sua fé nos direitos fundamentais do Homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres e se declaram resolvidos a favorecer o progresso social e a instaurar melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla;

Considerando que os Estados membros se comprometeram a promover, em cooperação com a Organização das Nações Unidas, o respeito universal e efetivo dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais;

Considerando que uma concepção comum destes direitos e liberdades é da mais alta importância para dar plena satisfação a tal compromisso:

A Assembléia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição.

Artigo 1º Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 2º Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

Artigo 3º Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 4º Ninguém será mantido em escravatura ou em servidão; a escravatura e o trato dos escravos, sob todas as formas, são proibidos.

Artigo 5º Ninguém será submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes.

Artigo 6º Todos os indivíduos têm direito ao reconhecimento, em todos os lugares, da sua personalidade jurídica.

Artigo 7º Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Artigo 8º Toda a pessoa tem direito a recurso efetivo para as jurisdições nacionais competentes contra os atos que violem os direitos fundamentais reconhecidos pela Constituição ou pela lei.

Artigo 9º Ninguém pode ser arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Artigo 10º Toda a pessoa tem direito, em plena igualdade, a que a sua causa seja equitativa e publicamente julgada por um tribunal independente e imparcial que decida dos seus direitos e obrigações ou das razões de qualquer acusação em matéria penal que contra ela seja deduzida.

Artigo 11º

1. Toda a pessoa acusada de um ato delituoso presume-se inocente até que a sua culpabilidade fique legalmente provada no decurso de um processo público em que todas as garantias necessárias de defesa lhe sejam asseguradas.
2. Ninguém será condenado por ações ou omissões que, no momento da sua prática, não constituíam ato delituoso à face do direito interno ou internacional. Do mesmo modo, não será infligida pena mais grave do que a que era aplicável no momento em que o acto delituoso foi cometido.

Artigo 12º Ninguém sofrerá intromissões arbitrárias na sua vida privada, na sua família, no seu domicílio ou na sua correspondência, nem ataques à sua honra e reputação. Contra tais intromissões ou ataques toda a pessoa tem direito a proteção da lei.

Artigo 13º

1. Toda a pessoa tem o direito de livremente circular e escolher a sua residência no interior de um Estado.
2. Toda a pessoa tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país.

Artigo 14º

1. Toda a pessoa sujeita a perseguição tem o direito de procurar e de beneficiar de asilo em outros países.
2. Este direito não pode, porém, ser invocado no caso de processo realmente existente por crime de direito comum ou por atividades contrárias aos fins e aos princípios das Nações Unidas.

Artigo 15º

1. Todo o indivíduo tem direito a ter uma nacionalidade. 2. Ninguém pode ser arbitrariamente privado da sua nacionalidade nem do direito de mudar de nacionalidade.

Artigo 16º

1. A partir da idade núbil, o homem e a mulher têm o direito de casar e de constituir família, sem restrição alguma de raça, nacionalidade ou religião. Durante o casamento e na altura da sua dissolução, ambos têm direitos iguais.
2. O casamento não pode ser celebrado sem o livre e pleno consentimento dos futuros esposos.
3. A família é o elemento natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção desta e do Estado.

Artigo 17º

1. Toda a pessoa, individual ou coletiva, tem direito à propriedade.
2. Ninguém pode ser arbitrariamente privado da sua propriedade.

Artigo 18º Toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos.

Artigo 19º Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e idéias por qualquer meio de expressão.

Artigo 20º

1. Toda a pessoa tem direito à liberdade de reunião e de associação pacíficas.
2. Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.

Artigo 21º

1. Toda a pessoa tem o direito de tomar parte na direção dos negócios, públicos do seu país, quer diretamente, quer por intermédio de representantes livremente escolhidos.
2. Toda a pessoa tem direito de acesso, em condições de igualdade, às funções públicas do seu país.
3. A vontade do povo é o fundamento da autoridade dos poderes públicos: e deve exprimir-se através de eleições honestas a realizar periodicamente por sufrágio universal e igual, com voto secreto ou segundo processo equivalente que salvaguarde a liberdade de voto.

Artigo 22º 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.

Artigo 23º

1. Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego.
2. Todos têm direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual.
3. Quem trabalha tem direito a uma remuneração equitativa e satisfatória, que lhe permita e à sua família uma existência conforme com a dignidade humana, e completada, se possível, por todos os outros meios de proteção social.
4. Toda a pessoa tem o direito de fundar com outras pessoas sindicatos e de se filiar em sindicatos para defesa dos seus interesses.

Artigo 24º Toda a pessoa tem direito ao repouso e aos lazeres, especialmente, a uma limitação razoável da duração do trabalho e as férias periódicas pagas.

Artigo 25º

1. Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao

alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade.

2. A maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozam da mesma proteção social.

Artigo 26º

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional dever ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

Artigo 27º

1. Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam.

2. Todos têm direito à proteção dos interesses morais e materiais ligados a qualquer produção científica, literária ou artística da sua autoria.

Artigo 28º Toda a pessoa tem direito a que reine, no plano social e no plano internacional, uma ordem capaz de tornar plenamente efetivos os direitos e as liberdades enunciadas na presente Declaração.

Artigo 29º

1. O indivíduo tem deveres para com a comunidade, fora da qual não é possível o livre e pleno desenvolvimento da sua personalidade. No exercício deste direito e no gozo destas liberdades ninguém está sujeito senão às limitações estabelecidas pela lei com vista exclusivamente a promover o reconhecimento e o respeito dos direitos e

2. liberdades dos outros e a fim de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar numa sociedade democrática.

3. Em caso algum estes direitos e liberdades poderão ser exercidos contrariamente e aos fins e aos princípios das Nações Unidas.

Artigo 30º Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada de maneira a envolver para qualquer Estado, agrupamento ou indivíduo o direito de se entregar a alguma atividade ou de praticar algum ato destinado a destruir os direitos e liberdades aqui enunciados.

Anexo II – Documentos Internacionais sobre Políticas Públicas de Educação em Direitos Humanos:

Tabela I:

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)
Carta das Nações Unidas (1945) Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)
Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948)
Convenção Interamericana sobre a Concessão dos Direitos Políticos da Mulher (1948)
Convenção Internacional contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos e Degradantes (1948)
Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960)
Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (1966)
Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966)
Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968)
Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José, 1969)
Congresso Internacional sobre Ensino de Direitos Humanos (1978)
Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979)
Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos Cruéis, Desumanos e Degradantes (1984)
Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude (Regras de Beijing ,1985)
Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador, 1988)
Campanha Mundial para a Publicização da Informação sobre Direitos (1988)
Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)
Declaração Mundial e Programa Educação para Todos (1990)
Princípios das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil. Diretrizes de Riad (1990)
Declaração de Barcelona (1990)
Fórum Internacional da Instrução para a Democracia (1992)
Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos (1993)
Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1994)
Quarta Conferência Mundial das Nações Unidas sobre a Mulher (Beijing, 1995)
Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995–2004)
Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação (1998)

- Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999)
- Protocolo Facultativo para a Convenção sobre os Direitos da Criança (2000)
- Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (2000)
- Plano de Ação de Dakar da Educação para Todos: realizando nossos compromissos coletivos (2000)
- Década Internacional para uma Cultura da Paz e da Não-Violência para as Crianças do Mundo (2001–2010)
- Declaração Mundial da Diversidade Cultural (2001)
- Declaração do México sobre Educação em Direitos Humanos (2001)
- Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Outras Formas de Intolerância (Durban, 2001)
- Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça, da Infância e da Juventude
Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Eco92
- Conferência Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável – Rio+10 (2002)

**Anexo III: – Documentos Nacionais sobre Políticas Públicas de Educação em
Direitos Humanos:**

Tabela II:

Constituição Federal (1988)
Lei Federal nº 7.716/1989 – Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor
Lei Federal nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
Lei Federal nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) – SEDH/PR (1996 e 2002)
Lei Federal nº 9.455/1997 – Tipificação do crime de tortura
Lei Federal nº 9.459/1997 – Tipificação dos crimes de discriminação com base em etnia, religião e procedência nacional
Lei Federal nº 9.474/1997 – Estatuto dos refugiados
Lei Federal nº 9.534/1997 – Gratuidade do registro civil de nascimento e da certidão de óbito
Plano Nacional de Extensão – FORPROEX (1999)
Decreto nº 3.298/1999 – Regulamenta a Lei Federal nº 7.853/1989 – Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção
Portaria Ministerial MEC nº 319 de 26/2/1999 – Política de Diretrizes e Normas para o Uso, o Ensino, a Produção e a Difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a língua portuguesa, a matemática e outras ciências, a música e a informática
Programa de Assistência a Vítimas e a Testemunhas Ameaçadas – SEDH/PR (1999)
Sistema Nacional de Assistência a Vítimas e Testemunhas Ameaçadas (2000)
Programa Direitos Humanos, Direitos de Todos – SEDH/PR (2000)
Lei Federal nº 10.098/2000 – Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências
Programa Nacional de Acessibilidade – SEDH/PR (2000)
Serviço de Proteção ao Depoente Especial (2000)
Decreto nº 3956/2001 – promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência
Lei Federal nº 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação – MEC

Programa Nacional de Direitos Humanos - SEDH/PR (2002)
Programa Nacional de Ações Afirmativas – SEDH/PR (2002)
Matriz Curricular Nacional para Formação de Profissionais de Segurança Pública - SENASP/MJ (2003)
Estatuto do Idoso (2003)
Mobilização Nacional para o Registro Civil – SPDDH/SEDH/PR (2003)
Programa de Segurança Pública para o Brasil – SENASP/MJ (2003)
Sistema Único de Segurança Pública – SUSP/MJ (2003)
Polícia Comunitária – SENASP/MJ (2003)
Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – SENASP/MJ (2003)
Projetos Municipais de Prevenção à Violência – SENASP/MJ (2003)
Programa de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – SPDCA/SEDH/PR
Portaria Ministerial MEC nº 3284 de 7/11/2003 – Requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições
Portaria nº 98/1993 – Institui o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – SEDH/PR/MEC (2003)
Plano Nacional para a Erradicação do Trabalho Escravo – SPDDH/SEDH/PR (2003)
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004)
Decreto sobre Acessibilidade nº 5.296/2004
Lei Federal nº 10.098/2004 – Programa Promoção e Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SEDH/PR
Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual – SEDH/PR (2004)
Plano Nacional para o Registro Civil de Nascimento – SEDH/PR (2004)
Plano Presidente Amigo da Criança e do Adolescente – SEDH/PR (2004)
Matriz Curricular Nacional para Formação de Guardas Municipais – SENASP/ MJ (2004)
Programa Mulher e Ciência – SPM/PR (2004)
Programa Brasil Quilombola – SEPPIR/PR (2004)

Lei Federal nº 10.536/2004 – estabelece a responsabilidade do Estado por mortes e Desaparecimentos de pessoas que tenham participado, ou tenham sido acusadas de participação em atividades políticas, no período compreendido entre 2 de setembro de 1961 e 5 de outubro de 1988 (e não mais 1979, como previa a anterior)
Decreto nº 5.626/2005 – Regulamenta a Lei Federal nº 10.436/2002 – Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS
Programa Nacional de Proteção aos Defensores dos Direitos Humanos (2004) – SPDDH/SEDH/PR
Programa Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – SPDDCA/SEDH/PR Programa Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei – SPDDCA/SEDH/PR
Programa Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes – SPDDCA/SEDH/PR
Programas estaduais e municipais de direitos humanos
Programa Diversidade na Universidade – SESU/MEC
Programa Educação Inclusiva - Direito à Diversidade – SEPPIR/PR
Programa Estratégico de Ações Afirmativas – SEPPIR/PR
Programa Proteção da Adoção e Combate ao Sequestro Internacional – MJ
Programa de Apoio para Ouvidorias de Polícia e Policiamento Comunitário – SEDH/PR/MJ
Rede Nacional de Educação à Distância – SENASP/MJ
Escolas Itinerantes de Altos Estudos em Segurança Pública – SENASP/MJ (2005)
Programa Brasil Alfabetizado – MEC Programa Escola que Protege – SESU/MEC
Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – SESU/MEC
Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares – SECAD/MEC
Programa Pró-Equidade de Gênero: oportunidades iguais. Respeito às Diferenças – SPM/PR
Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território brasileiro – PAIR – SEDH/PR
Jornadas Formativas de Direitos Humanos – SENASP/MJ (2004)
Plano de Ação para o Enfrentamento da Violência contra a Pessoa Idosa – SPDDH/SEDH/PR (2005)
Plano de Ações Integradas para Prevenção e Controle da Tortura no Brasil – SPDDH/SEDH/PR (2005)

- Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – SPM/PR (2005)
- Política Nacional do Esporte – ME (2005)
- Sistema Nacional de Cultura – MinC (2005)
- Rede Nacional de Cursos de Especialização em Segurança Pública – SENASP/ MJ (2005)
- Matriz Curricular em Movimento – SENASP/MJ (2006)
- Programa Afroatitude (2005/2006)
- Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SPDDCA/SEDH/PR (2006)
- NBR 9050 – Acessibilidade de Edificações, Móveis, Espaços e Equipamentos Urbanos
- NBR 15290 – Acessibilidade em comunicação na televisão
- Lei Federal nº 9.140/95 – Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos durante a ditadura militar
- Programa Gênero e Diversidade na Escola – SPM/PR
- Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares – SEB/MEC
- Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – SEB/MEC
- Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/SEB/MEC
- Programa Nacional Biblioteca – SEB/MEC
- Programa Escola Ativa – SEB/MEC
- Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar – SEB/MEC
- Programa do Ensino Médio – SEB/MEC
- Programa Ética e Cidadania – SEB/MEC
- Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar – SEB/MEC
- Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação – SEB/MEC
- Programa de Apoio à Extensão Universitária – SESU/MEC
- ProUni - Programa Universidade para Todos – SESU/MEC
- Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior – SESU/MEC
- Programa Incluir – SESU/MEC

Programa Reconhecer – SECAD/SESU/MEC e DEPEN/MJ

Programa de Educação Tutorial – SESU/MEC

Programa Jovens Artistas – SESU/MEC

Programa Cultura e Cidadania – MinC

Programa Identidade e Diversidade Cultural – MinC

Programa Cultura Viva – MinC

Política Nacional do Esporte – ME

Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD

Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego – PNPE

Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – PNPM

Plano Nacional de Qualificação – PNQ

Plano Plurianual – PPA

Programa Federal de Assistência a Vítimas e a Testemunhas Ameaçadas – PROVITA

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>

APÊNDICES

APÊNDICE I

APÊNDICE 1 - CRONOLOGIA DA LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL QUE FUNDAMENTA O DIREITO À EDUCAÇÃO E À EDH	
SISTEMA ONU	
1945	Carta das Nações Unidas. Assinada em São Francisco, dia 26 de junho de 1945, após o término da Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional.
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral em sua Resolução de 10 de dezembro de 1948.
1959	Declaração dos Direitos da Criança. Assembleia Geral, Resolução 1386 (XIV), de 1959.
1960	Convenção relativa à luta contra as discriminações em matéria de ensino. Adotada na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em sua 11ª reunião celebrada em Paris de 14 de novembro a 15 de dezembro de 1960.
1963	Declaração a eliminação de todas as formas de discriminação racial. Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, dia 20 de novembro de 1963 [resolução 1904 (XVIII)]
1965	Declaração sobre o fomento entre a juventude dos ideais de paz, respeito mutuo e compreensão entre os povos. Adotada pela Assembleia Geral da ONU, em sua Resolução 2037 (XX), de 07 de dezembro de 1965. Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Adotada e aberta à assinatura e ratificação pela Assembleia Geral em sua Resolução 2106 A (XX), de 21 de dezembro de 1965.
1966	Pacto Internacional Sobre Direitos Civis e Políticos e Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Adotados pela Resolução n.2.200-A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966.
1974	Recomendação a educação para a compreensão, cooperação e a paz internacionais e a educação relativa aos Direitos Humanos e às liberdades fundamentais. Aprovada pela Conferência Geral da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura, em sua 18.ª reunião, dia 19 de novembro de 1974.
1979	Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher. Adotada e aberta à assinatura e ratificação ou adesão pela Assembleia Geral em sua resolução 34/180, de 18 de dezembro de 1979. (art. 10)

1984	Convenção contra tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, através da Resolução n. 39/46, em 10 de dezembro de 1984.
1985	Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores - Regras de Beijing. Adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 40/33, de 29 de Novembro de 1985.
1989	Convenção sobre os Direitos da Criança. Adotada e aberta à assinatura e ratificação pela Assembleia Geral em sua Resolução 44/25, de 20 de novembro de 1989. (art. 29)
1990	Diretrizes das Nações Unidas para a prevenção da delinquência juvenil – Diretrizes de Riad. Adotadas e proclamadas pela Assembleia Geral em sua resolução 45/112, de 14 de dezembro de 1990.
2000	Declaração das ONGs Educação para Todos, Consulta Internacional de ONGS (CCNGO), feita em Dakar, dia 25 de Abril de 2000. Protocolo Facultativo para a Convenção dos Direitos da Criança, Venda de crianças, pornografia e prostituição infantil. Adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 25 de maio de 2000.
UNESCO, OIT E CONGRESSOS INTERNACIONAIS	
1978	Declaração sobre a raça e os prejuízos raciais. Adotada na Conferência Geral da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura, reunida em Paris em sua 20ª reunião, de 24 de outubro a 28 de novembro de 1978.
1989	C169 Convenio sobre povos indígenas e tribais. Convocado em Genebra pelo Conselho de Administração da Oficina Internacional do Trabalho, dia 7 de junho de 1989, em sua 76ª reunião. Convenção sobre o Ensino Técnico e Profissional. Adotada na Conferência Geral da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura, reunida em Paris de 17 de outubro a 16 de novembro de 1989 em sua 25ª reunião.
1990	Carta das Cidades Educadoras. Adotada durante o 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Barcelona - Novembro de 1990. Esta Carta foi revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no de Gênova (2004). Proposta Definitiva datada de Novembro de 2004

	Convênio sobre Reconhecimento de Qualificações relativas à Educação Superior na Região Europeia. Adotado em Lisboa, dia 11 de abril de 1997. Recomendação relativa à Condição do Pessoal Docente do Ensino Superior. Adotada na Conferência Geral da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), reunida em Paris de 21 de outubro a 12 de novembro de 1997, em sua 29ª reunião.
1998	Recomendação revisada relativa ao Ensino Técnico e Profissional, de 2 de novembro de 2001 originária da Decisão 154 EX/4.3 (de maio de 1998)
2001	Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Aprovada na 31ª reunião da Conferência Geral da UNESCO, em 2001.
2007	Marco de princípios reitores. Aprovado pelo Conselho Executivo em sua 177ª reunião (Decisão 177 EX/35 II) de 01 Outubro de 2007.
SISTEMA INTERAMERICANO	
1948	Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem. Resolução XXX, aprovada na IX Conferência Internacional Americana, em Bogotá, em abril de 1948.
1969	Convenção Americana sobre Direitos Humanos – Pacto de San José da Costa Rica. Assinada na Conferência Interamericana de Direitos Humanos em 22 de novembro de 1969.
1985	Convenção Interamericana para Prevenir e Sancionar a Tortura. Adotada em Cartagena das Índias na Colômbia, dia 09 de dezembro de 1985. Durante a 15ª sessão ordinária da Assembleia Geral.
1988	Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, "Protocolo de San Salvador". Adotado em San Salvador, El Salvador, dia 17 de novembro de 1988, no 18º período ordinário de sessões da Assembleia Geral.
1994	Convenção Interamericana para Prevenir, Sancionar e Erradicar a Violência contra a mulher "Convenção de Belém do Pará". Adotada e aberta à assinatura, ratificação e adesão pela Assembleia Geral da OEA em seu 24º período ordinário de sessões, de 9 de junho de 1994, em Belém do Pará, Brasil. Declaração de Princípios – Primeira Cumbre das Américas. De dezembro de 1994, originando o Pacto para o Desenvolvimento e a Prosperidade: Democracia, Livre Comércio e Desenvolvimento Sustentável nas Américas.
1999	Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Adotada na cidade do Guatemala, Guatemala, dia 7 de junho de 1999, no 29º período ordinário de sessões da Assembleia Geral.

1999	Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, “Protocolo de San Salvador” (artigo 13.2). Aprovado no Brasil pelo Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999.
2001	Resolução de San José da Costa Rica – Carta Democrática Interamericana. Aprovada na 4ª sessão plenária, realizada em 5 de junho de 2001. Declaração do México sobre a Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Caribe. Adotada na Conferência Regional de Educação em Direitos Humanos na América Latina e do Caribe, realizada na Cidade do México de 28 novembro a 1 dezembro 2001.
2005	Resolução OEA/AG/RES. 2.066 (XXXV-O/05) , mediante a qual a Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos sugere a incorporação de conteúdos e ações básicas em matéria de direitos humanos nos centros formais de educação.
2008	Resolução OEA/AG/RES. 2.404 (XXXVIII-O/08). Sugere aos Estados Membros que analisem a contribuição da Proposta Curricular do IIHR de incorporar a educação em direitos humano no currículo oficial para crianças na idade de 10 a 14 anos.
2009	Resolução OEA/AG/RES. 2.481 (XXXIX-O/09). Destaca a importância do Programa de Educação em valores e práticas democráticas e o fortalecimento de uma cultura democrática e de não violência na educação formal e não formal.
2010	Resolução OEA/AG/RES. 2.604 (XL-O/10). Adotada na 4ª sessão plenária de 8 de junho de 2010. Sugere aos Estados Membros que incorporem a Educação em Direitos Humanos em todos os níveis do sistema de educação formal.
2011	Resolução OEA/AG/RES. 2.673 (XLI-O/11), adotada na 4a. Sessão plenária em 7.6.2011. Sugere aos Estados que incorporem a educação em direitos humanos em todos os níveis do sistema de educação formal.

Fonte: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>

APÊNDICE II

APÊNDICE 2- CRONOLOGIA DA LEGISLAÇÃO E AÇÕES POLÍTICAS QUE FUNDAMENTAM A EDH NO BRASIL	
1988	Constituição Federal
1989	<p>Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989</p> <p>Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor</p>
1990	<p>Lei 8.069/1990, de 13 de julho de 1990</p> <p>Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente</p> <p>Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.</p> <p>Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança</p>
1992	<p>Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992</p> <p>Promulga a Convenção Americana de Direitos Humanos – Pacto de <i>San Jose</i> da Costa Rica</p> <p>Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992</p> <p>Promulga o Pacto Internacional sobre direitos civis e políticos</p>
1994	<p>Lei nº 10.098/1994</p> <p>Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências</p> <p>Portaria nº 1.793/1994 - Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências</p> <p>Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994</p> <p>Dispõe sobre a política nacional do idoso e cria o Conselho Nacional do Idoso</p>
1995	Criação da Rede Brasileira de Educação em Direitos
1996	<p>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996</p> <p>Estabelece as diretrizes e bases da educação.</p> <p>Decreto nº 2.099, de 18 de dezembro de 1996</p> <p>Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente CONANDA</p> <p>Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996</p> <p>Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH I</p>

	Decreto nº 2.208/1997 Regulamenta a Lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
	Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999 Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais "Protocolo de São Salvador", concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador
1999	Portaria nº 319/1999 Institui no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente
	Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 Política Nacional de Educação Ambiental
2000	Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências
	Lançamento do Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto Juvenil.
2001	Lei nº 10.172/2001 Plano Nacional de Educação (PNE)
	Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001 Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental - Lei Paulo Delgado
	Decreto nº 3.956/2001 (Convenção da Guatemala) Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência
	Decreto nº 3.952/2001 Regulamenta o Conselho Nacional de Combate à Discriminação
2002	Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002 Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 2, instituído pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. (revogado pelo Decreto 7037/09)
	Lei nº 10.436/2002 Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências
	Portaria nº 365, de 12 de setembro de 2002

	Criação da Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil (CONAETI)
2003	Portaria nº 98, de 9 de julho de 2003 Institui o Comitê de Educação em Direitos Humanos
	Portaria nº 66/2003 , da Secretaria Especial dos Direitos Humanos /SEDH – cria o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
	Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003 Cria o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR). Regulamentada pelo Decreto 4.885 de 20 de novembro de 2003
	Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004 Publicado no DOU de 29.7.2004 Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. (art. 29). Revogado pelo Decreto 6.320/2007, que por sua vez foi revogado pelo Decreto 7.480
2004	Decreto nº 5.174, de 9 de agosto de 2004 Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, órgão integrante da Presidência da República, e dá outras providências. Cria a Coordenação de Educação em Direitos Humanos
	Decreto nº 5.089, de 20 de maio de 2004 Dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA, e dá outras providências
	Portaria nº 365, de 12 de setembro de 2002 Lançamento do Plano Nacional de Enfrentamento ao Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente
2005	Decreto nº 5.390, de 8 de março de 2005 Aprova o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – SPM/PR
2006	Lei nº 11.494/2006 Regulamenta o FUNDEB
	Decreto nº 5.948, de 26 de outubro de 2006 Institui a Política Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas
	Lançamento do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária
	Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006 - CONANDA Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

	Decreto nº 6.094/2007 Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
	Parecer CNE/CEB nº 2/2007 Referente à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
	Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007 Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências
2007	Decreto nº 6.230, de 11 de outubro de 2007 Estabelece o Compromisso pela Redução da Violência Contra Crianças e institui o Comitê Gestor de Políticas de Enfrentamento à Violência contra Criança e Adolescente, e dá outras providências
	Decreto s/n de 11 de outubro de 2007 Comissão Intersetorial de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes
	Decreto s/n de 11 de outubro de 2007 Institui a Comissão Nacional Intersetorial para acompanhamento da implementação do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária
	Decreto nº 6.387, de 5 de março de 2008 Aprova do II Plano Nacional de Políticas para Mulheres
	Decreto nº 6.347, de 8 de janeiro de 2008 I Plano Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas (I PNETP)
2008	Decreto nº 6.481, de 12 de junho de 2008 Aprova a Lista de Piores Formas de Trabalho Infantil – Lista TIP
	Decreto nº 6.571/2008 Dispõe sobre o atendimento educacional especializado
	Lei nº 11.645 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”
	Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009

	Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos- PNDH-3 e dá outras providências. (alterado pelo Decreto 7.177/10)
	Resolução CD/FNDE nº 15, de 8 de abril de 2009 Estabelece orientações e diretrizes para a produção de materiais didáticos e paradidáticos voltados para a promoção, no contexto escolar, da educação em direitos humanos
2009	Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências
	Decreto nº 6.872, de 4 de junho de 2009 Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PLANAPIR
	Decreto nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009 Institui a Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua
	Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010 Altera o Anexo do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos-PNDH-3
2010	Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010 Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências
	Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA
	Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Reestrutura a SECADI. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão
	Lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite
	Aprovação do Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes
2011	Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011 Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional
	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências

2012	Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012
	Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

Fonte: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>