

ISSN: 2358-8845

REVISTA DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM 

EDUCAÇÃO ESPECIAL

V. 10, N. 2, 2023



DIADORIM



DOAJ



DRJI



latindex



LatinREV

REDIB

Revista Diálogos e Perspectivas
em Educação Especial

Dossiê
Direitos Humanos,
Inclusão e Educação Especial

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Filosofia e Ciências

Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial

Dossiê
Direitos Humanos,
Inclusão e Educação Especial

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitor

Pasqual Barretti

Vice-Reitora

Maysa Furlan

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Diretora

Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Ana Claudia Vieira Cardoso

Rossana Maria Seabra Sade

Chefe do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano

Copyright© 2021 dos autores

Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial - RDPEE

EDITOR/ EDITORA

Sandra Eli Satoreto de Oliveira Martins

EDITORIAÇÃO DE TEXTO

Amabriane da Silva Oliveira Shimite

ASSESSORIA TÉCNICA

Renato Geraldi

EDITORIAÇÃO ELETRÔNICA

Gláucio Rogério de Moraes

CAPA

Obra da artista Tânia Pardo, denominada "Luz"

Laboratório Editorial - Equipe Editorial – RDPEE

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)

Adriana Lia Frizman de Laplane (Unicamp)

Alexandra Ayache Anache (UFMS)

Antonio Moreira (Universidade Aveiro/Portugal)

Arlete Aparecida B. Miranda (UFU)

David Rodrigues (Universidade de Lisboa/Portugal)

Débora R. P. Nunes (UFRN)

Eric Plaisance (Université René Descartes/Paris V/França)

Gilmar de Carvalho Cruz (Unicentro/PR)

Guilherme Beáton Árias (Universidade de Havana/Cuba)

José Geraldo Silviera Bueno (PUC/SP)

Leonardo Peluso (UDELAR/Uruguai)

Marilda Moraes Garcia Bruno (UFGD)

Rosana Glat (UERJ)

Rosângela Prieto (USP)

Sonia Mari Shisma Barroco (UEM)

Silvia Marcia Ferreira Melletti (UEL)

Soraia Napoleão Freitas (UFMS)

Teófilo Galvão Filho (UEBA)

COMISSÃO EDITORIAL

Eduardo José Manzini (UNESP/campus de Marília)

Eliane Giachetto Saravali (UNESP/campus de Marília)

Fabiana Cristina Frigieri de Vitra (UNESP/campus de Marília)

Fátima Inês Wolf de Oliveira (UNESP/campus de Marília)

Giseli Donadon Germano (UNESP/campus de Marília)

Jáima Pinheiro de Oliveira (UNESP/campus de Marília)

Paulo Sérgio Teixeira do Prado (UNESP/campus de Marília)

Patricia Unger Raphael Bataglia (UNESP/campus de Marília)

Regina de Cássia Rondina (UNESP/campus de Marília)

Rosimar Bortolini Poker (UNESP/campus de Marília)

Rossana Maria Sebra Sade (UNESP/campus de Marília)

Simone Ghedini Costa Milanez (UNESP/campus de Marília)

A Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial é uma publicação semestral do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp, campus de Marília. Destina-se à divulgação de trabalhos científicos originais da área da Educação Especial e Inclusiva. A aceitação de artigos está condicionada à observância das normas editoriais da revista.

Contato para envio de artigos

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/about/submissions>

Copyright© 2021 RDPEE

Política editorial, normas e envio de artigos ao final da revista

Av. Hygino Muzzi Filho, 737

CEP 17525-900 – Marília/SP – Brasil

Tel. 55 (014) 34021331

email: dialogoseperspectivas.marilia@unesp.br

Revista diálogos e perspectivas em educação especial : RDPEE
/ Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e
Ciências. – Vol. 1, n. 1 (2014) – . Marília : Unesp, FFC, 2014-

Semestral.

Publicação do Departamento de Educação Especial para
Educação e Desenvolvimento Humano da Faculdade de Filosofia e
Ciências, Unesp, campus de Marília

e-ISSN 2358-8845

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Educação e
Estado. I. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de
Filosofia e Ciências.

CDD 371.9

DOSSIÊ DIREITOS HUMANOS, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

EDITORIAL

- Apresentação do Dossiê “Direitos Humanos, Inclusão e Educação Especial”
Washington Cesar Shoiti NOZU; Kamila LOCKMANN 07

ARTIGOS

- Justiça Social como igualdade de acesso: por uma abordagem anticapacitista dos Direitos Humanos
Social Justice as equal access: towards an anti-capacitist approach to Human Rights
Gustavo Martins PICCOLO 11
- Assistencialismo e representatividade alegórica das pessoas com deficiência
Assistentialism and allegorical representation of people with disabilities
Viviane Nunes SARMENTO; Wender Paulo de Almeida TORRES 25
- Acessibilidade e Justiça na Educação Superior dos estudantes com deficiência visual: uma questão de direitos humanos
Accessibility and Justice in Higher Education for students with visual disabilities: a human rights issue
José Aparecido da COSTA; Alexandra Ayach ANACHE
Eladio SEBASTIÁN-HEREDERO 39
- Pessoas com deficiência em Programas de Pós-Graduação: falemos de gestão e acessibilidade
People with disabilities in Graduate Programs: let's talk about management and accessibility
André Henrique de LIMA; Leonardo Santos Amâncio CABRAL 51
- Direito à acessibilidade em edificações e transportes escolares: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul
Right to accessibility in buildings and school transportation services: decisions of the Mato Grosso do Sul State Court of Justice
Cristiane da Costa CARVALHO; Washington Cesar Shoiti NOZU
Ana Cláudia dos Santos ROCHA 61

Judicialização da Educação Especial: inclusão escolar na rede regular de ensino em um município de Mato Grosso do Sul <i>Judicialization of Special Education: school inclusion in the regular education network in a municipality of Mato Grosso do Sul</i> Charyze de Holanda Vieira MELO; Mônica de Carvalho Magalhães KASSAR	79
Tendências da judicialização na educação da pessoa com deficiência <i>Trends of judicialization in the education of people with disabilities</i> Sheila Lopes de BARROS; Débora DAINÉZ	93
Direito à educação dos estudantes com deficiência intelectual: percepção dos responsáveis pela educação especial nas coordenadorias regionais de educação da rede estadual de Santa Catarina <i>Right to education for students with intellectual disabilities: perception of responsible for special education in the regional education coordination offices of the state network of Santa Catarina</i> Francislanny Pereira de JESUS; Grazielle Franciosi da SILVA Geovana Mendonça Lunardi MENDES	107
As políticas de inclusão escolar e as narrativas docentes: uma análise a partir dos modelos de deficiência <i>School inclusion policies and teacher narratives: an analysis based on disability models</i> Nadine da Silva SANTOS; Kamila LOCKMANN; Rejane Ramos KLEIN	123
“Omnicrítica”: das culturas, políticas e práticas à perspectiva Omnilética <i>"Omnicritical": from cultures, policies and practices to the Omniletical perspective</i> Allan Rocha DAMASCENO; Mônica Pereira dos SANTOS; Rosângela Costa Soares CABRAL	143
Educação inclusiva, direitos humanos, formação docente e democratização da escola <i>Inclusive education, human rights, teacher formation and school democratization</i> Valdelúcia Alves da COSTA	159
Formação docente em perspectiva inclusiva: retrocessos, lacunas e distanciamentos no contexto brasileiro <i>Teacher training in an inclusive perspective: setbacks, gaps and distancing in the brazilian context</i> Ana Paula Dias Pazzagli ROLDI; Erica Pereira NETO; Décio Nascimento GUIMARÃES	173
Sobre a Revista	189

EDITORIAL

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ “DIREITOS HUMANOS, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL”

Washington Cesar Shoiti NOZU¹Kamila LOCKMANN²

Nos últimos anos, sobretudo a partir da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em dezembro de 2006, os direitos humanos das pessoas com deficiência passam a ser globalmente disseminados e subsidiados em concepções de dignidade, de acessibilidade, do modelo social/biopsicossocial da deficiência e de justiça social.

Nessa perspectiva, os direitos humanos das pessoas com deficiência devem ser concretizados de modo a conjugar os princípios da igualdade e da diferença. Em outras palavras, é preciso articular os direitos humanos clássicos (que tomam a pessoa humana em sentido genérico, universal) e os direitos humanos contemporâneos (que se atentam às especificidades dos seres humanos, considerando os múltiplos processos de desigualdade e exclusão social). Trata-se de uma defesa ao acesso das pessoas com deficiência aos bens materiais e imateriais produzidos pela humanidade e, simultaneamente, o provimento de ações demandadas por suas particularidades. Tal defesa torna-se fundamental para o funcionamento e fortalecimento da democracia, quando esta é compreendida como o que “permite a todos os seus membros uma participação igualitária em seus benefícios e que assegura com flexibilidade o reajuste de suas instituições por meio da integração das diferentes formas de vida comunitária” (DEWEY *apud* DARDOT; VERGNE, 2023, p. 22). Trata-se de compreender, então, que a democracia tem como base a noção de igualdade, como bem nos lembra Brown (2019). Falar em igualdade não é argumentar contra as diferenciações necessárias para garantir a participação de todos; mas assumir, em um Estado democrático, a necessidade de medidas equitativas nos processos, nas práticas e na estrutura das instituições a fim de garantir a participação de todos os seus membros. Igualdade não como norma de partida que regula os processos, mas como fim a ser atingido por uma sociedade que compreende todos os seus membros como sujeitos de direitos.

¹ Doutor em Educação. Professor Adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. E-mail: wcsn1984@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1942-0390>

² Doutora em Educação. Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: kamila.furg@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1993-8088>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n2.p07-10>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

Isso significa dizer que um Estado democrático só existe de fato, uma democracia radical só se efetiva com participação igualitária de todos os sujeitos. Assim, conforme destaca Brown (2019, p. 35), “cultivar a democracia em tais circunstâncias implica uma demanda específica para o Estado, a saber, a de que ele aja deliberadamente para reduzir as desigualdades de poder entre os cidadãos”.

São esses tensionamentos, entre a consolidação e reafirmação dos direitos humanos das pessoas com deficiência, com ênfase no direito à educação, e os processos de in/exclusão vivenciados por tais sujeitos, que nos mobilizam a organizar este Dossiê, que reúne um conjunto de 12 textos de 28 pesquisadoras/es de diferentes instituições de Ensino Superior, de quatro macrorregiões brasileiras (Centro-Oeste, Nordeste, Sudeste e Sul). Trata-se de uma possibilidade de pensar o tema a partir de diferentes contextos brasileiros, com distintos aportes teórico-metodológicos que sustentam as pesquisas aqui compartilhadas.

O primeiro artigo, de Gustavo Martins Piccolo, com o título *Justiça Social como igualdade de acesso: por uma abordagem anticapacitista dos Direitos Humanos*, constitui-se em um ensaio teórico que proclama a necessidade uma crítica radical ao capacitismo como marco fundamental para a luta por direitos humanos e para a produção de uma sociedade justa. O autor argumenta que a justiça social e de acesso se alcançará alterando tanto a forma física do mundo como a maneira pela qual ele é sentido e percebido.

Na sequência, o manuscrito *Assistencialismo e representatividade alegórica das pessoas com deficiência*, de Viviane Nunes Sarmiento e Wender Paulo de Almeida Torres, analisa os retrocessos de direitos das pessoas com deficiência mediante as estratégias de assistencialismo e representatividade alegórica do governo Bolsonaro, problematizando as relações entre o bolsonarismo e o capacitismo.

O texto de José Aparecido da Costa, Alexandra Ayach Anache e Eladio Sebastián-Heredero, intitulado *Acessibilidade e Justiça na Educação Superior dos estudantes com deficiência visual: uma questão de direitos humanos*, aborda aspectos sobre o acesso de estudante com deficiência visual na Educação Superior e a garantia do acesso ao currículo, com ênfase no campo dos Direitos Humanos das pessoas com deficiência, em correlação com a perspectiva da Escola Justa.

André Henrique de Lima e Leonardo Santos Amâncio Cabral, com o estudo *Pessoas com deficiência em Programas de Pós-Graduação: falemos de gestão e acessibilidade*, identificam e analisam fatores que constituem a legitimação do direito de ingresso, de acesso, de permanência e de titulação de pessoas com deficiências em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, desvelando subsídios para diretrizes políticas e para a promoção de acessibilidade.

Em seguida, o trabalho *Direito à acessibilidade em edificações e transportes escolares: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul*, de Cristiane da Costa Carvalho, Washington Cesar Shoiti Nozu e Ana Cláudia dos Santos Rocha, analisa um conjunto de 20 decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul (TJMS) relacionadas ao direito à acessibilidade em edificações e transportes de escolas públicas sul-mato-grossenses.

O artigo de Charyze de Holanda Vieira Melo e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, denominado *Judicialização da Educação Especial: inclusão escolar na rede regular de ensino em um município de Mato Grosso do Sul*, sintetiza resultados de uma pesquisa sobre os processos de judicialização da Educação Especial em um município no interior do estado de Mato Grosso do Sul, no período entre 2009 e 2020.

Sheila Lopes de Barros e Débora Dainez, no manuscrito intitulado *Tendências da judicialização na educação da pessoa com deficiência*, caracterizam as ações judiciais relacionadas à Educação Especial ajuizadas em uma comarca do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, identificando as principais solicitações, as decisões proferidas e as tendências da judicialização nessa área.

O texto *Direito à educação dos estudantes com deficiência intelectual: percepção dos responsáveis pela educação especial nas coordenadorias regionais de educação da rede estadual de Santa Catarina*, de autoria de Francislanny Pereira de Jesus, Grazielle Franciosi da Silva Geovana Mendonça Lunardi Mendes, busca compreender a concepção de educação inclusiva e a forma como as políticas educacionais são interpretadas e traduzidas pelos atores políticos, que atuam em diferentes contextos na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, na garantia do direito à educação dos estudantes com deficiência intelectual.

Por sua vez, as autoras Nadine da Silva Santos, Kamila Lockmann e Rejane Ramos Klein, com o estudo *As políticas de inclusão escolar e as narrativas docentes: uma análise a partir dos modelos de deficiência*, analisam as concepções de deficiência materializadas em documentos oficiais referentes às políticas de inclusão escolar brasileiras, da década de 1990 até a atualidade, assim como em narrativas de duas docentes que atuam junto aos estudantes da Educação Especial em escola comum.

Dando sequência, Allan Rocha Damasceno, Mônica Pereira dos Santos e Rosângela Costa Soares Cabral, em *“Omnicrítica”: das culturas, políticas e práticas à perspectiva Omnilética*, buscam relacionar o conceito de “Inclusão em Educação”, em uma discussão teórico-epistêmica das culturas, políticas e práticas, adotando a “Perspectiva Omnilética” em diálogo com a Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo do pensamento de Theodor W. Adorno.

Valdelúcia Alves da Costa, no trabalho *Educação inclusiva, direitos humanos, formação docente e democratização da escola*, analisa a formação docente, a democratização da escola e a educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos, considerando as demandas humanas no combate ao preconceito contra estudantes com deficiência.

Por fim, o último artigo, sob o título *Formação docente em perspectiva inclusiva: retrocessos, lacunas e distanciamentos no contexto brasileiro*, de autoria de Ana Paula Dias Pazzaglini Roldi, Erica Pereira Neto e Décio Nascimento Guimarães, investiga a forma pela qual o direito à educação das pessoas em situação de deficiência está constituído nos documentos da Política Nacional de Formação de Professores - BNC Formação e BNC Formação continuada.

Os artigos expõem cenários de violações dos direitos humanos das pessoas com deficiência, principalmente o direito à Educação Básica e Superior, problematizando vários contextos brasileiros, bem como os agenciamentos vinculados à judicialização, à política, às práticas, às culturas e à formação docente para a construção de outras realidades possíveis.

Nessa direção, entendemos que o direito humano à educação da pessoa com deficiência constitui-se pelo movimento contínuo de lutas: lutas para a positivação de direitos; lutas para a efetivação de direitos; lutas contra o retrocesso de direitos; e lutas para a ampliação de direitos (NOZU, 2020). Assim, desejamos que a leitura deste Dossiê produza reflexões sobre a tríade Direitos Humanos, Inclusão e Educação Especial e, mais ainda, mobilize ações coletivas e colaborativas para a satisfação da escolarização de estudantes com deficiência no Brasil.

Por fim, gostaríamos de agradecer à artista Tânia Pardo, que gentilmente cedeu o uso da tela “Luz” para a arte da capa deste Dossiê da RDPEE. Que o simbolismo deste artefato artístico possa nos inspirar!

REFERÊNCIAS

- BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*. São Paulo: Politeia, 2019.
- LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. *Educação democrática: a revolução iminente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.
- NOZU, Washington Cesar Shoití. Entre processos marginais e lutas transversais: a escolarização de estudantes camponeses com deficiência. In: SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Claudio Pinto; SILVA, Daniela Oliveira Vidal da (org.). *O protagonismo da Educação do Campo em debate: políticas e práticas*. Salvador, BA: EdUFBA, 2020. p. 87-107.

JUSTIÇA SOCIAL COMO IGUALDADE DE ACESSO: POR UMA ABORDAGEM ANTICAPACITISTA DOS DIREITOS HUMANOS

SOCIAL JUSTICE AS EQUAL ACCESS: TOWARDS AN ANTI-CAPACITIST APPROACH TO HUMAN RIGHTS

Gustavo Martins PICCOLO¹

Resumo: o presente texto trata-se de ensaio teórico erigido mediante revisão literária, a qual objetiva vincular a produção de uma sociedade justa como diretamente relacionado à constituição de interações paritárias entre os mais diversos sujeitos nos mais variados espaços. Referida demanda tem como suposto organizativo a consubstanciação de uma crítica radical ao capacitismo estrutural, o qual, mediante um processo de naturalização de relações assimétricas, despersonaliza e desprestigia a experiência da deficiência como de menor valia, fato que acaba por estreitar as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos que vivenciam esta experiência. Inegavelmente, parte desta marginalização se dá pela exclusão das pessoas com deficiência das arenas políticas/públicas, sendo justamente sobre este conteúdo que o presente artigo desenvolverá suas teses e antíteses, tomando como suposto central a ideia de que a justiça social e de acesso se alcançará alterando tanto a forma física do mundo como a maneira pela qual ele é sentido e percebido.

Palavras-Chave: Direitos Humanos. Acessibilidade. Justiça. Pessoas com Deficiência.

Abstract: the present text is a theoretical essay created through a literary review, which aims to link the production of a fair society as directly related to the constitution of equal interactions between the most diverse subjects in the most varied spaces. This demand has as organizational assumption the embodiment of a radical critique of structural capacitism, which, through a process of naturalization of asymmetrical relationships, depersonalizes and deprives the experience of disability as of lesser value, a fact that ends up narrowing the development possibilities of subjects who live this experience. Undeniably, part of this marginalization is due to the exclusion of people with disabilities from political/public arenas, and it is precisely on this content that this article will develop its theses and antitheses, taking as a central assumption the idea that social justice and access will be achieved altering both the physical form of the world and the way in which it is sensed and perceived.

Keywords: Human Rights. Accessibility. Justice. People with Disabilities.

INTRODUÇÃO

Proclamar a urgência na construção de um arcabouço anticapacitista como marco fundamental na luta por direitos humanos, vinculando-o a feitura de paisagens acessíveis e a materialização da igualdade enquanto princípio regulador das interações sociais, implica o consequente reconhecimento de um conjunto de negações as quais atravancam sistematicamente o direito de diversas pessoas participarem paritariamente da vida ordinária e ocuparem a totalidade das geografias sociais. A este fenômeno, em um sistema dito democrático, chamamos de injustiça.

¹ Doutor em Educação Especial. Universidade de Araraquara. E-mail: gupiccolo@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6078-9176>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n2.p11-24>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

O combate radical às injustiças sociais somente se concretiza quando nosso ponto de partida sobre algum evento ou fenômeno social nos permitem condenar tanto a exclusão como a inclusão de algo menos do que em iguais termos, tal qual assevera Fraser (2007), atribuindo a este fato o nome de paridade de participação, uma categoria que nos possibilita pensar para além das antíteses rígidas do sistema binário inclusão/exclusão.

Se olharmos atentamente pelas lentes da história perceberemos que diversos movimentos sociais, incluso o de pessoas com deficiência desde os anos de 1970, adotaram este padrão normativo como central em suas reivindicações ativistas, cuja materialidade requer redistribuição econômica, reconhecimento cultural e representação política. Não por acaso, a falha na consecução de uma destas esferas gera gravosas formas de injustiça, posto interferir ativamente na maneira pela qual nos relacionamos com outras pessoas como pares em sociedade. As três esferas, embora distintas, se mostram interdependentes, uma vez que progressos ou insucessos na conquista de cada uma destas dimensões impacta decisoriamente na formatação da outra. Logo, melhorias no campo distributivo exerce interferência nas questões de reconhecimento, assim como na majoração de representatividade, e vice-versa (FRASER, 2007).

O empenho ao enfrentamento das barreiras que obstaculizam a consubstanciação destes mecanismos de redistribuição, reconhecimento e representação objetiva, ao fundo e fim, nada além da garantia de direitos essenciais a uma vida social digna, por isso, são chamados de direitos humanos. Tais garantias foram estabelecidas pioneiramente com a promulgação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789, a qual, no fervilhar da Revolução Francesa, celebrou a liberdade, igualdade, a propriedade, as garantias legais e os direitos políticos como condições invioláveis dos homens. Dois anos mais tarde, Olympe de Gouges proclama em 1791 sua célebre Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, cujo teor introduziu as mulheres como autoras/ autoras dos pressupostos já conhecidos do anterior documento.

Com o correr dos tempos e os horrores presenciados nas duas Grandes Guerras Mundiais, insurge a ONU (Organização das Nações Unidas) como Organização cuja função residiria em garantir a paz e promover a cooperação entre os povos, missão mediadora que tem falhado com certa constância. Ainda assim, é das mãos desta Organização que insurge a mais potente Declaração de Direitos Humanos já produzida: a “Declaração Universal dos Direitos Humanos”. Neste documento, para além das conquistas já estabelecidas no texto germinal de 1789, acrescenta-se a garantia ao direito à vida, a não discriminação, ao direito de ser reconhecido como pessoa integral, à liberdade de locomoção, ao direito de tomar parte do governo como dirigente político, ao direito de acesso ao serviço público, ao trabalho, a educação, a saúde, as artes, a ciência e de participar da vida cultural da comunidade.

Ao sentenciar que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, têm direitos políticos, civis, econômicos e culturais assegurados e protegidos, a Declaração de 1948 percebe, direta ou indiretamente, as particularidades dos mais diversos coletivos como inerentes a condição humana. Sob esta perspectiva, tais particularidades não estreitariam os potenciais de alcance social, muito pelo contrário, pois diversificam e alargam as margens do possível, enriquecendo a maneira pela qual os seres humanos se relacionam com o meio.

Todavia, como pontua Lindqvist (2002), em Relatório produzido para a Comissão de Desenvolvimento da ONU, no caso das pessoas com deficiência, tais direitos têm sido sistematicamente negados, negligenciados ou dificultados, o que atravanca as possibilidades de desenvolvimento destes sujeitos. Mesmo em um ordenamento que consagrou o entendimento

das diferenças culturais/humanas como componentes da humanidade, no caso da diferença da deficiência, esta ainda tem sido vista, no mais das vezes, como infortúnio, tragédia e incapacidade, uma condição a ser corrigida mais pela medicina do que pela conquista de direitos. Tal consideração, para Lindqvist (2002), vai na contramão de uma abordagem de direitos humanos ao isentar os governos das mudanças necessárias que devem ser promovidas com vistas a configuração de uma sociedade que responda favoravelmente as variações nas características humanas, culpando a própria vítima pelas opressões vivenciadas. Para Campbell (2009), parte deste suposto, que se apresenta como natural, é historicamente produzido e desenhado pelas lentes do capacitismo, fenômeno bastante difundido, porém ainda pouco compreendido, daí a proeminência de o analisarmos de maneira mais acurada dado seu impacto decisório no conjunto de negações enfrentadas pelas pessoas com deficiência.

Isto posto, este ensaio teórico, erigido mediante revisão literária, objetiva vincular a produção de uma sociedade justa como diretamente relacionado à constituição de interações paritárias entre os mais diversos sujeitos nos mais variados espaços, sendo as arenas políticas um destes espaços a serem ocupados como ato simbólico e material na confecção de uma cultura efetivamente inclusiva.

O CAPACITISMO COMO MÉTODO, A EXCLUSÃO COMO FIM

A invenção do termo capacitismo, cuja utilização ativista se fortalece durante os anos 1980, objetivava disponibilizar uma terminologia que se mostrasse coerente para compreender os insidiosos processos de exclusão sobre as pessoas com deficiência na sociedade contemporânea. Uma iniciativa que, fincada nos constructos apresentados pelos teóricos do modelo social da deficiência, buscava politizar uma questão historicamente apropriada sob vértices da medicina mediante paralelos com o universo literário erigido pelos estudos feministas e sobre o racismo estrutural.

O termo capacitismo, que ganhou larga repercussão com a obra de Campbell (2009), teve sua definição mais consistente até então pelas mãos de Rauscher e McClintock (1997, p.198), que o compreenderam como:

[...] um sistema penetrante de discriminação e exclusão que oprime as pessoas com deficiências mentais, emocionais e físicas. É uma crença profundamente enraizada sobre saúde, produtividade, beleza e valor da vida humana, perpetuados pela mídia pública e privada, e que se combina para criar um ambiente muitas vezes hostil àquelas cujas características físicas, mentais, cognitivas e habilidades sensoriais se mostram desajustadas ao escopo do que é atualmente definido como socialmente aceitável (RAUSCHER; MCCLINTOCK, 1997, p.198).

Por este desígnio, capacitismo poderia ser resumido como um conjunto de pressupostos, práticas e gramáticas as quais conjugam um tratamento diferenciado para as pessoas com deficiência sob alegação de que não se encaixariam no funcionamento normativo típico da espécie, em outros termos, um sistema de discriminação que marginaliza pessoas pelo único motivo de estas serem deficientes.

Campbell (2009) contestou este quadro de disposições simbólicas ao asseverar que o mesmo compreendia parte e não a totalidade da realidade circunscrita sobre a categoria. No entender de referida autora, os dispositivos que alicerçam e dão forma ao conceito de capacitismo se estendem para além da população consignada de pessoas com deficiência. Campbell (2001)

afirma que os vetores do capacitismo, profunda e subliminarmente incorporados à cultura, exercem interferência sobre uma miríade de processos de exclusão operados contra públicos historicamente oprimidos. Sua definição clássica conceitua o capacitismo como “uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de eu e de corpo (o padrão corpóreo) que é projetado como o perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência é apresentada como um estado diminuído do ser humano” (CAMPBELL, 2001, p.44).

Quando analisamos a definição de Campbell (2001), percebemos que o sistema de significados que a compõe já anuncia a intenção da autora em concentrar-se no desvelar dos processos que emolduram a ideia de capacidade, colocando como epifenômeno o estudo da incapacidade. Posteriormente, Campbell (2017, p.287) incorporou novas sentenças a definição de capacitismo, revisando-o como “um sistema de relações causais sobre a ordem da vida que produz processos e sistemas de titularidade e exclusão”, em outros termos, um complexo de práticas divisoras que envolvem diferenciação, classificação, negação e priorização de determinadas formas de vida e de padrões corpóreo-comportamentais, cuja dessemelhança pode levar tais sujeitos a um duplo comportamento que abarca afastamento da coletividade e emulação pela norma capacitista.

A definição de Campbell (2017) compreende o capacitismo como uma estrutura abstrata que permite tratar várias corporalidades como ininteligíveis: corpos femininos, pretos, LGBTQIA+, indígenas e deficientes, sendo estes últimos tidos como a sinédoque do afastamento à norma, mas não os únicos desviantes. No universo mental de Campbell (2017), a ideia de deficiência se materializa como a antítese da capacidade.

Para Campbell (2012), no núcleo de um sistema capacitista se encontram bem apresentados dois elementos: a noção de normativo e a manifesta divisão entre uma condição humana desejável/desenvolvida e uma condição desviante/aberrante, logo, não totalmente humana. Sublinhada divisão é tomada em tons naturalistas e, para além das diferenças corpóreas e comportamentais mais evidentes, se estendem também no sentido de capturar diferenças de sexo, raça, classes sociais e origem em relação ao quadro aspirado pelas classes hegemônicas como normativo, qual seja: homem, branco, heterossexual, saudável, letrado e abastado em termos econômicos.

Nesse sentido, como alerta Campbell (2012), mais que um conjunto de marcadores negativos à determinadas características humanas, o capacitismo é uma trajetória arbitrária que sintetiza uma forma narcisista em se pensar os corpos humanos e pela qual determinadas pessoas são habilitadas e outras excluídas da participação paritária em comunidade. Em suas palavras, o capacitismo funcionaria para inaugurar a norma (CAMPBELL, 2009), posto projetar um tipo particular de eu como ser humano típico e perfeito da espécie. Neste quadro imagético, a deficiência é uma condição inerentemente negativa que precisa de melhoria, cura ou eliminação, suposto que formata boa parte das discriminações sofridas por este coletivo.

Por consequente, ao mesmo tempo em que o capacitismo desaprova certas corporalidades, concomitantemente afirma outras formas existenciais em sentido de sobreposição, comportando relações de poder as quais objetivam asseverar alguns interesses em detrimento de outros.

Pese os elementos originais e produtivos do sistema construído por Campbell (2009; 2017; 2019), os quais apontam para novos desafios e para a necessidade urgente em pensarmos na formatação do conceito de capacidade e como este interfere no desenrolar da vida ordinária das pessoas, entendemos que o conceito precisa ser melhor desenvolvido, além de se mostrar errônea a consideração de que o capacitismo funciona para inaugurar a norma, pois embora o raciocínio seja sedutor e bem elaborado, trata-se de uma interpretação enviesada da história.

Não podemos esquecer, tal qual acentua Davis (1995), que o conceito de norma não existiu desde os primórdios. Muito pelo contrário, sua gênese vincula-se ao sistema capitalista de produção, desdobrando-se em substituição ao conceito de ideal, o qual se compunha como marco referencial da Antiguidade e Idade Média no que diz respeito ao corpo aspirado como perfeito. O sentido de capacidade empregado por Campbell (2009; 2017; 2019) aparece a posteriori ao conceito de norma, por isso, carece de sentido a afirmação da autora. É a norma que cria a ideia de capacidade utilizada pela autora e tão cara a sociedade contemporânea, ideia que se mantém relativamente estável desde a consolidação do capitalismo como sistema econômico predominante e força espiritual hegemônica.

Já no que tange a necessidade de trabalho mais depurado do conceito de capacitismo de forma a inquirir toda e qualquer opressão social, não podemos esquecer a discriminação e marginalização das pessoas com deficiência trata-se de fenômeno estrutural em nossa sociedade, estando integrada nos ritos culturais e interações dialógicas, na organização econômica e política, nos sistemas de educação, saúde e assistência, assim, se manifestam mesmo quando não existe intenção individual para tanto. Este sistema estrutural tem nome: capacitismo. Sob seu enlace, as pessoas com deficiência são objetivadas como incapazes e dependentes pela simples razão de serem deficientes, escancarando um suposto abstrato vinculante de que tais corpos são de menor valia, inferiores, frágeis. Que o capacitismo pode ser útil para analisar outras manifestações preconceituosas não temos dúvida, entretanto, sua origem primeva enquanto categoria tem na deficiência seu campo dileto e seu objeto cardeal de representação imagética.

Feita esta ponderação, consideramos que a apropriação das disposições contidas em Campbell (2001; 2009; 2012; 2017; 2019), ofertam contribuições inequívocas ao campo dos Estudos sobre a Deficiência, dialogando justamente acerca da necessidade em se derrubar as barreiras que compõem a sociedade de forma a tornar suas geografias mais acessíveis, pedra angular do modelo social da deficiência. Mas tal tarefa não deve perder de vista que embora o capacitismo exerça interferência na significação coletiva de todos os grupos identitários, é sobre as pessoas com deficiência que ele se estabelece com maior vigor discriminatório (raciocínio presente, inclusive, na própria Campbell (2017;2019)), produzindo marginalizações e desfiliações as quais nada tem de naturais, pois históricas, intencionais e arbitrárias.

Tal raciocínio é fundamental para pensarmos a deficiência sob a lógica de grupo minoritário, fator tão caro aos movimentos ativistas na busca por direitos políticos. Citada posição comporta uma estratégia de resistência cardeal para compreender os próprios processos formadores do capacitismo e como a estrutura destas práticas impedem as pessoas com deficiência de ascenderem a totalidade dos espaços sociais, dentre eles, o das arenas políticas responsáveis pela formulação de políticas públicas. Uma estrutura apoiada pela caracterização médica e que rejeita as variações existenciais ao vinculá-las sob a lógica de desvios a serem corrigidos. Lastreado nessas disposições, a deficiência foi sendo interpretada como tragédia pessoal, uma experiência individual, fragmentada e desprovida de caracteres políticos, premissa contestada somente a partir dos anos 1970 com o surgimento de movimentos ativistas os quais tomaram esta experiência pelo prisma identitário. Mas afinal, o que significa isso?

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA COMO GRUPO MINORITÁRIO: NADA SOBRE NÓS SEM NÓS

O entendimento da categoria deficiência sob à perspectiva de grupo minoritário implica na contestação de sua definição como falha ou déficit derivados de limitações corpóreas e funcionais, narrativa nominada academicamente de modelo individual da deficiência e cuja concepção vincula tal experiência como resultado direto da existência de comprometimentos (físicos, sensoriais, cognitivos ou psicológicos) que desdobram obrigatoriamente em restrições sociais. Sob este escrutínio, o corrigir precede o participar.

Contra este suposto, pois falso e unilateral, se levantaram movimentos de pessoas com deficiência no sentido de explicitar tal posição como arbitrária. O objetivo projetado por este inovador entendimento consistia em vincular a opressão sofrida pelas pessoas com deficiência às marginalizações experimentadas por negros, mulheres e homossexuais, uma tarefa de largo fôlego, na medida em que a ideia de deficiência, desde a modernidade, é tida quase como uma sinédoque para todas as formas de expressão consideradas, cotidianamente, não normativas.

Romper com este lineamento implicava na radical distinção entre comprometimento e deficiência, posição tornada clássica na definição do grupo ativista UPIAS (1976, p.4), para quem “a deficiência é algo imposto por sobre nossos comprometimentos pela forma como somos desnecessariamente isolados e excluídos da plena participação em sociedade. As pessoas com deficiência são, portanto, um grupo oprimido na sociedade”.

Ao posicionar a deficiência como opressão social, os ativistas sentenciaram o conjunto de denegações que perpassam sobre seus corpos não apenas como contingentes, mas, também, injustas e passíveis de superação. A torção analítica operada por este inaugural entendimento partia da premissa da inexistência de vínculo causal entre corpos com comprometimentos e situação social de não reconhecimento das pessoas com deficiência.

Destarte, as agruras enfrentadas por estes sujeitos deveriam ser explicadas por fenômenos como preconceito, discriminação, exclusão econômica e não sobre uma fisicalidade distinta daquela tida como normativa. Desloca-se, assim, a ação compensatória do individual para o coletivo, do corpo para a sociedade, das práticas de reabilitação para a luta política, uma vez que a justiça social e a igualdade de acesso passam a ser entendidas como possíveis somente quando da mudança da forma do mundo e não da silhueta dos corpos.

No entender de Oliver (1990), a retirada da explicação da deficiência exclusivamente do campo clínico foi uma guinada teórica revolucionária. Não era mais possível justificar a opressão das pessoas com deficiência por uma ditadura da natureza, e, sim, pela injustiça social manifesta em áreas como habitação, emprego, transportes, educação, saúde, arquitetura urbana, etc., uma afirmação com implicações políticas desconcertantes.

A literatura surgida por sobre este sentimento, nominada modelo social, politizou com sucesso as iniquidades contidas em dimensões interacionais e físicas erigidas sobre o tempo presente, chamando a atenção às maneiras pelas quais as gramáticas normativas constituem vastas extensões de espaços como áreas proibidas em serem ocupadas por pessoas com deficiência, o que configura um potente artifício segregacionista de uma parcela significativa da população.

Tal entendimento demarca uma inegável contribuição à compreensão de como os processos de exclusão dispostos através de reprodução e sustentação de práticas incapacitantes se configuram no tempo, na história e também no espaço. As paisagens urbanas, especialmente após a Idade Moderna, edificaram uma série de espaços e relações organizadas de forma a marginalizar,

oprimir e manter as pessoas com deficiência na esfera do privado. Assim, transmitiu-se flagrantemente uma fotografia de que as mesmas não eram bem-vindas aos espaços comuns.

A constatação de desigualdades e diferenciações que atravessam o tecido social pelos mais diversos espaços em nosso país é fato inconteste, estejamos nos referindo a educação, a saúde, a alimentação, ao trabalho, a moradia, ao transporte, ao lazer ou a segurança, tidos como garantias sociais. A violação destas obrigações a parcela da população nacional golpeia com aríete o conceito de liberdade e igualdade em direitos, pedra angular da modernidade e de nossa peça constitucional, e cuja denegação demarca a necessidade candente de transformação social e da consolidação de políticas públicas que minorem quaisquer injustiças.

Tais injustiças devem ser combatidas no seio da sociedade por políticas de redistribuição, seja de renda, de trabalho, de decisões diretivas; por políticas de reconhecimento que impeçam a consubstanciação da diferença como desigualdade e; por políticas de representação que garantam a presença de todos nas arenas que consolidam os direitos nacionais. No que diz respeito as pessoas com deficiência, raros se mostram os estudos que analisam as esferas da representação política e de como vem ocorrendo o processo de ocupação destas arenas no caso do coletivo de pessoas com deficiência (PICCOLO, 2022). Sublinhada constatação acentua a necessidade urgente em se analisar estes dados, uma vez que a ideia angular manifestada pelo ativismo de pessoas com deficiência residia justamente na proclamação de que nenhuma ação, legislação ou decisão geral sobre tal coletivo poderia ser tomada sem a presença do coletivo ao qual tratam. Nada sobre nós sem nós (CHARLTON, 2010).

Isto posto, resta evidente que a inteligibilidade de como as pessoas com deficiência se tornaram marginalizadas e excluídas na sociedade não poder ser arquitetada sem uma apreciação das configurações espaciais que produziram assimetrias e desigualdades dos mais variados tipos. Entre as inúmeras paisagens que apartaram as pessoas com deficiência do coletivo uma delas inquestionavelmente se refere às arenas de representação política.

REPRESENTAÇÃO POLÍTICA E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

É perceptível a sub-representação de pessoas com deficiência nas arenas políticas da sociedade, seja em nível municipal, estadual ou federal, fato este que exerce interferência negativa na criação de mecanismos que combatam discriminações e projetem transformações econômicas e culturais necessárias a uma sociedade efetivamente acessível. Destacada constatação engenhosa como necessária a produção de relações e cenários que rompam o círculo mediante o qual a democracia política institucionalizada reproduz a desigualdade social como fato natural, idealizando um processo inclusivo mais alargado que contribua de jure e de facto para a redução de injustiças estruturais e simbólicas.

Young (2006) destaca como costumazes as queixas de variados grupos sociais acerca do caráter excludente da ocupação dos espaços de representação nas democracias contemporâneas, rememorando que muitas das discussões acerca da construção de políticas públicas se estabelecem à margem dos próprios sujeitos que sofrem o impacto das medidas projetadas. Não por acaso, Miguel (2005, p.26) acentua a necessidade de reordenar conhecidas relações, uma vez que “a familiaridade com que a expressão democracia representativa é recebida, não deve obscurecer o fato de que ela encerra uma contradição. Trata-se de um governo do povo no qual o povo não estará presente no processo de tomada de decisões”.

Como é de comum conhecimento, o grupo de governantes em nossa sociedade, via de regra, é composto majoritariamente por homens, brancos, saudáveis, heterossexuais, oriundos classes econômicas privilegiadas e com alto grau de escolaridade, materializando um falso quadro descritivo do povo brasileiro. Esta esquálida composição representacional tende a produzir políticas públicas que tomam predileções e propensões de um pequeno estrato populacional como se fossem desígnios universais. Tal qual pontua Young (2000, p.109), “em sociedades com alto grau de desigualdade, a não diferenciação tem como consequência o fato de que o interesse dos mais poderosos e ricos tornar-se-ão os interesses comuns”. Contra o caráter ordinário dessa suposição urge como necessário reconfigurar tal espectro representacional.

Para Phillips (2001), mais do que arquitetar mecanismos a fim de que os representantes tenham na inclusão dos desfavorecidos uma bandeira de luta, mostra-se essencial a ocupação dos espaços políticos institucionalizados pelos grupos marginalizados, pois citado empoderamento é pré-requisito para a promoção de transformações estruturais inclusivas desejadas. Evidente que a proposta de inserção de grupos minoritários no cenário político não ocorre sem resistência, na medida em que setores hegemônicos tendem a evitar a redistribuição de poder político e, assim, preservar seus interesses como únicos dignos de nota, elemento que assevera a necessidade em se tornar as formas de representação mais inclusivas, rotativas e assemelhadas à sociedade.

A demanda por presença política, portanto, é uma questão que deve também ser vista sob o prisma da justiça, pois a mesma se mostra cardeal a possibilidade de exercício do poder, cuja concentração em poucas mãos ou monopolização sob a tutela de alguns grupos retrata injustiça política. Pautado neste arcabouço, Young (2006) entende como necessário a uma democracia forte e consolidada que os grupos historicamente marginalizados possam ocupar as arenas do embate público, alargando o espectro de participação social, pois como assevera Pinto (2004, p.105),

[...] o processo de inclusão provoca mudanças radicais que rearranjam a posição relativa dos sujeitos que já estavam plenamente inseridos na sociedade. Tomando o poder como uma equação de soma zero, ver-se-á que para cada sujeito-grupo incluído corresponde alguma perda de poder para um grupo anteriormente incluído. Isso explica em muitas medidas as dificuldades das experiências participativas (PINTO, 2004, p. 105).

É angular que os grupos oprimidos tratem e compreendam o ato de representação política como fundamental em sua luta por reconhecimento na sociedade e peleiem pela implantação de mecanismos redistributivos que garantam aos mesmos acesso a todas as conquistas sociais, daí a necessidade em se ampliar as tensões no campo político mediante a incorporação de interesses outros em relação àqueles perfilhados pelos grupos dominantes de forma a expandir a compreensão sobre a realidade e mover as proposituras em termos de políticas públicas para além de interesses paroquiais dos setores hegemônicos da sociedade. Estes novos interesses, para além de diferentes, denotam uma contraposição marcada pelo signo da subalternidade que tem por função o questionamento dos mecanismos de acesso e controle do poder, denotando uma ruptura que implica a revisão dos privilégios aos grupos dominantes. Exatamente devido a estes elementos, nominamos tais conflitos como sendo de interesses e não de perspectivas, pois envolvem disputa pelo poder.

Poderá se objetar que a simples presença de grupos subalternos nas esferas de representação política não garante por si só que suas agendas transformem as posições definidas pelos setores hegemônicos da sociedade, dado o caráter poroso do campo político, o qual “busca enquadrar as vozes diferentes, forçando adaptações e reduzindo o potencial disruptivo da incorporação de vozes dissonantes” (MIGUEL, 2015, p.198). Entretanto, por mais abrasivo que seja citado campo,

é impossível que o mesmo coopte na totalidade os interesses, posições e discursos dissonantes expressos por grupos subalternos de forma a torná-los mais palatáveis ao status quo vigente. Quando a presença substitui a ausência no palco político, materializam-se efeitos indelévels os quais não podem mais ser reprimidos ou sufocados, pois, na política, voz é poder.

Denotada a importância no que diz respeito à presença de grupos minoritários nos palcos políticos, angular se mostra mapear como têm se materializado esta contenda em diferentes estratos no tempo presente. No caso aqui analisado, interessa-nos analisar a participação do coletivo de pessoas com deficiência no processo eleitoral brasileiro. Um coletivo que, de acordo com a Pesquisa Nacional em Saúde (PNS) ocorrida em 2019 (IBGE, 2021), compreende 17,3 milhões de pessoas acima de dois anos (8,4% da população nacional, número significativamente abaixo das estimativas mundiais estipuladas em 15% (WHO, 2011) e também do último censo nacional de 2010, que estimou a população de pessoas com deficiência como compreendendo 25% dos brasileiros).

Tomaremos a PNS como referência, pois, mesmo que subestimados em termos quantitativos ao esperado globalmente, seus dados são os mais recentes, além de já estarem escorados nos pressupostos da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), o que o torna o primeiro censo consubstanciado a partir das definições expressas no Estatuto da Pessoa com Deficiência. Evidenciado o expressivo número de pessoas com deficiência na sociedade brasileira resta como necessário, em termos de representação democrática, analisar como vem ocorrendo a ocupação de cadeiras eletivas por este coletivo. Para tanto, analisaremos os dados referentes às eleições brasileiras de 2022, primeiro pleito presidencial no qual o Tribunal Superior Eleitoral do Brasil - TSE incluiu a categoria deficiência em sua estratificação estatística.

As eleições de 2022 no Brasil definiram os ocupantes aos cargos de Presidente da República, Senadores, Governadores, Deputados Federais, Estaduais e Distritais, possuindo abrangência nacional. De acordo com TSE (2022), excetuando o cargo de Presidente da República, foram registradas candidaturas de pessoas com deficiência para todos os outros postos em número de 476, contudo, somente 08 destes candidatos foram eleitos, o que representa 0,49% das 1627 vagas em disputa, quantitativo significativamente abaixo àquele apresentado nas eleições municipais de 2020, a qual elegeu 623 (0,9%) pessoas com deficiência como gestores das cidades brasileiras (TSE, 2020). Independentemente do recorte considerado, cabe frisar que a porcentagem de eleitos se encontra em muito abaixo a fração deste coletivo populacional no Brasil, que no menor dado censitário é de 8,4% (IBGE, 2021).

Objetivando fornecer contributos para o aumento destes números, Schur, Adya e Ameri (2015) apresentaram importantes intervenções no sentido de se aumentar a participação política de pessoas com deficiência nos pleitos eleitorais, com destaque para o preparo das urnas e dos espaços de votação com base no conceito de desenho universal, a feitura de campanhas políticas acessíveis em termos comunicativos, o fornecimento de ajudas quando necessárias para a consecução do voto da pessoa com deficiência, a utilização de transportes acessíveis, entre outros.

Muitas destas proposições, inclusive, já são adotadas pelo Tribunal Superior Eleitoral do Brasil (TSE) no intuito de tornar as eleições brasileiras mais acessíveis. Dentre estas podemos citar o atendimento prioritário e a possibilidade conferida à pessoa com deficiência de alterar seu local de votação para uma seção dotada de mecanismos que atendam suas necessidades, ademais, cabe frisar que urnas brasileiras possuem mecanismos avançados de acessibilidade, contendo recursos em braile que variam desde a identificação do teclado até utilização de artifícios sonoros com voz sintetizada para deficientes visuais, entre outros.

Pese as transformações cardeais promovidas pelos órgãos promotores das eleições brasileiras, as quais se mostram essenciais sob qualquer prisma analítico, entendemos que as mesmas versam mais sobre o direito ao voto do que a ser votado propriamente dito. Não por acaso, ainda presenciamos números reduzidos tanto de candidaturas vinculadas às pessoas com deficiência (1,63%) como da ocupação de postos eletivos por este coletivo populacional (0,49%). Cabe assinalar que em nenhum outro coletivo - quando comparado a representação geral de um grupo populacional - a marginalização na ocupação de assentos políticos (0,49%) se mostrou tão prenunciada quanto àquela percebida na categoria de pessoas com deficiência, conforme dados do TSE (2022).

Exemplar, neste sentido, se mostra a análise do processo de composição dos 513 Deputados Federais que constituem à Câmara Federal, responsável pela fiscalização e confecção das políticas públicas nacionais. Com base nos resultados das eleições de 2022, temos que somente duas (02) pessoas com deficiência atuarão na principal arena legislativa do país. Para este mesmo espaço, nos restringindo a apenas grupos historicamente marginalizados, foram eleitas 135 pessoas negras (27 pretos e 108 pardos), 91 mulheres, 03 pessoas amarelas, 05 pessoas de povos indígenas e 02 mulheres trans (TSE, 2022). O conjunto destes elementos exaspera empiricamente a sub-representação na ocupação de postos eletivos pelas pessoas com deficiência no cenário brasileiro, sinalizando a urgência em aumentarmos a representatividade deste coletivo por três motivos.

O primeiro destes trata-se de justiça axiomática e reside no fato de não ser correto que as pessoas com deficiência representem 8,4% da população nacional acima de dois anos e nas estatísticas eleitorais materializarem somente 0,49% do total de eleitos. O segundo motivo está relacionado ao que nominamos como justiça de alteridade e ocorre quando da produção de novas relações sociais a partir do contraste com o outro. Seguramente, a eleição de pessoas com deficiência alterará os espaços físicos e atitudinais dos Congressos e Assembleias nacionais. Já o terceiro motivo está ligado ao que entendemos como justiça de interesse e diz respeito a atenção genuína e especial das pessoas com deficiência em transformar a sociedade e ampliar o campo dos direitos destinados aos deficientes. Tais empenhos devem ser levados em conta, pois se mostram legítimos, quer estejamos falando de mudança nas estruturas produtivas e barreiras físicas ou nas esferas ligadas ao reconhecimento e respeito.

Ao defendermos a valorização da presença e a necessidade de se ampliar o número de pessoas com deficiência eleitas não estamos romantizando a situação, tampouco supondo que todos atuarão de maneira comprometida às bandeiras dos principais movimentos ativistas, pois se assim o fosse comungaríamos de um essencialismo que não se sustenta na prática. Entretanto, para nos valermos de um raciocínio de Young (2006) acerca da necessidade da presença de mais mulheres na política, destacamos que o acesso das pessoas com deficiência ao palco das deliberações públicas se mostra necessário não porque as estas compartilhem de interesses e opiniões análogos, mas fundamentalmente pelo fato de partirem da mesma perspectiva social, vinculada a certos padrões de experiência de vida.

Ainda que não represente qualquer garantia absoluta, a eleição de pessoas com deficiência tende a gerar políticas públicas favoráveis e comprometidas com a questão da deficiência², pois

² Para aqueles que vociferam que a criação de instrumentos legais não necessariamente acarretará transformações na prática cabe ressaltar, nos valendo dos estudos de Quinn *et. al* (2002), que a experiência mostra que mudanças positivas na área dos direitos das pessoas com deficiência ocorrem muito mais rapidamente quando há legislação e políticas domésticas eficazes para promover esses direitos. Não por acaso, a implementação de legislação anticapacitista historicamente se configurou como das principais lutas promovidas pelo movimento ativista de pessoas com deficiência. Mesmo porque, tal como sentenciara Martin Luther King, a

como pontua Phillips (2001, p.3), ao se apropriar de um axioma de John Burnheim, os interesses são mais bem protegidos quando “(...) representados por quem compartilha nossa experiência e interesses, e que esta similaridade de condições é um indicador muito mais confiável do que a eventual comunhão de opiniões que são, na verdade, vacilantes”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É ilusório e fantasioso falar em inclusão social sem igual participação na vida política, portanto, as posições que defendem que os interesses das pessoas com deficiência se encontrariam representadas nas demandas de outros parlamentares ou pela vontade coletiva dos eleitos testemunham uma atitude paternalista acomodada aos interesses da estrutura capacitista que cerca nossa cultura e define a vida da pessoa com deficiência como essencialmente dependente. O sentido de paternalismo aqui adotado baseia-se na descrição de Hahn (1986), para quem:

[o] paternalismo permite que os elementos dominantes de uma sociedade expressem profunda e sincera simpatia pelos membros de um grupo minoritário, mantendo-os, ao mesmo tempo, em uma posição de subordinação social e econômica (acrescentaríamos política). Permitiu que os não-deficientes agissem como protetores, guias, líderes, modelos e intermediários para indivíduos com deficiência que, como crianças, muitas vezes são considerados menos dependentes, assexuados, economicamente improdutivos, fisicamente limitados, emocionalmente imaturos e somente aceitáveis quando discretos (HAHN, 1986, p.130).

Uma sociedade que atravanca as potencialidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência e restringe o acesso destes sujeitos à determinados espaços públicos pela criação de barreiras e obstáculos gestados pelo capacitismo não pode ser justa, tampouco se autorreferenciar como respeitadora dos direitos humanos, uma vez que estes pressuponham como corolário orgânico de sua empiria a vida em igual dignidade. Partindo deste suposto ontológico e tomando como norte a lapidar frase de Judy Heumann (*apud* Shapiro, 1993), qual seja: a deficiência só se torna uma tragédia quando a sociedade falha em fornecer as coisas de que precisamos para levar nossas vidas - oportunidades de emprego ou edifícios sem barreiras, educação e saúde acessível, etc. - teremos a certeza que a sociedade atual continua a conspirar para manter o entendimento da deficiência como vinculado a uma perspectiva trágica que toma a pessoa com deficiência sob a ótica do paciente, despersonalizando-a como sujeito de direitos.

Os dados aqui retratados quanto a ocupação de postos eletivos por pessoas com deficiência, ou melhor, de sua quase absoluta ausência nestes espaços, representam, nestes termos, a violação de um direito: o direito à participação na vida política e pública, cuja garantia compõem um dos artigos centrais da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - CDPD³, o vigésimo nono, o qual assevera que os países signatários “garantirão às pessoas com deficiência direitos políticos e oportunidade de exercê-los (grifos nossos) em condições de igualdade com as demais pessoas” (BRASIL, 2009, s/p). Para tanto, deve-se:

- a) Assegurar que as pessoas com deficiência possam participar efetiva e plenamente na vida política e pública, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, diretamente ou por meio de representantes livremente escolhidos, incluindo o direito e a oportunidade de votarem

moralidade não pode ser legislada, mas o comportamento pode ser regulado. Decretos judiciais podem não mudar o coração, mas podem restringir aqueles que não o possuem.

³ Tratado ao qual o Brasil é signatário e cuja pactuação foi promulgada mediante Decreto n.6949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009).

e serem votadas [...] b) Promover ativamente um ambiente em que as pessoas com deficiência possam participar efetiva e plenamente na condução das questões públicas, sem discriminação e em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, e encorajar sua participação nas questões públicas (BRASIL, 2009, s/p).

Isto posto, nosso clamor neste espaço textual é para que o documento legal seja cumprido, um preceito constitucional pelo fato de a CDPD se tratar de tratado de direitos humanos (o primeiro do século XXI) referendado em cada casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros conforme disposto na Emenda Constitucional n.45 de 2004 (BRASIL, 2004). Com a ausência das pessoas com deficiência das arenas políticas o Brasil descumpre, diretamente, sua própria Carta Magna, tramando contra os ideais nela estabelecidos.

Ademais, cabe frisar que a ausência de pessoas com deficiência das arenas de poder exerce impacto negativo quanto a confecção de dispositivos legais mais acessíveis/inclusivos, desempenhando papel danoso também em termos simbólicos e de representação política para este coletivo, na medida em que a presença destas corporalidades nos espaços de poder nos permitiria, além de desafiar a opressão internalizada⁴ vivenciada por tais sujeitos e as concepções de deficiência que vinculam dita experiência a uma soma de fatos médicos, reformular nossas próprias suposições sobre o que significa ser um ser humano.

Evidente que o ser humano se configura de maneira dialética e complexa, neste sentido, o conjunto de marginalizações experimentadas pelas pessoas com deficiência podem transcender posições capacitistas e contestar o atual estado de coisas, afinal, como pontua Hooks (1990), as margens podem ser, mais que um local de privação, também o local de possibilidades radicais, um espaço de resistência. Entretanto, sempre há necessidade de provocação social para que esta situação apareça, mesmo porque, as injúrias vivenciadas não são elementos fugazes que passam despercebidas pelas pessoas, muito pelo contrário, pois as palavras que ferem nosso ser adentram em nossos membros, dobram nossa espinha e emolduram nossos gestos, margeando os espectros do real.

A presença de pessoas com deficiência nas arenas políticas certamente auxiliará no combate a esta impostura capacitista que deseja confinar a vida deste coletivo a um dique que limita e empobrece as potencialidades de seu desenvolvimento. Este ato é mais que a ocupação de um campo. É preenchimento do ser.

Uma presença que contribui para a superação da ideia da deficiência como tragédia e que pode promover um deslocamento do olhar da análise de uma suposta incapacidade para a crítica dos regimes de produção, operação e manutenção de estruturas capacitistas, as quais cerceiam os direitos das pessoas com deficiência em sociedade, premissa essa que consistia, inclusive, na nuclear preocupação da epistemologia de Campbell (2009), e cuja consecução geraria novos saberes, conceitos e dizeres sobre este fenômeno. Para além disso, entendemos que a presença de pessoas com deficiência em altos postos das arenas públicas, pode funcionar como estopim para que alteremos nosso quadro de referência e encaremos dita experiência por outros ângulos

⁴ Por opressão internalizada entendemos a manifestação de uma reação involuntária na qual grupos oprimidos se culpam e responsabilizam-se pelas marginalizações experimentadas socialmente como se estas fossem um dado natural e não construídas por sistemas políticos, culturais e econômicos injustos/opressivos. No entender de Marks (1999, p.25) “uma vez internalizada a opressão, pouca força é necessária para nos manter submissos. Guardamos dentro de nós a dor e as memórias, os medos e as confusões, as autoimagens negativas e as baixas expectativas, transformando-as em armas para nos ferirmos novamente, todos os dias das nossas vidas” Para Fanon (2008), quando isso ocorre, os valores arbitrários e hegemônicos passam a ser entendidos como universais e não uma posição arbitrária. Em suas palavras, isto ocorre quando os oprimidos admitem em voz alta e inteligivelmente a supremacia dos valores que os marginalizam.

e perspectivas, engenhando a construção de um novo sentido de mundo. É isto que aspiramos quando nos referimos a necessidade de criação de uma cultura inclusiva.

Tal constructo nos rememora a Freire (1974), para quem somente o oprimido pode libertar o opressor. Não por acaso, a construção de uma nova narrativa na história pressupõe o lugar de fala de coletivos marginalizados ou silenciados pelas estruturas hegemônicas, na medida em que o processo de luta por reconhecimento demande tanto denúncia do presente como o anúncio do devir, afinal, nada sobre nós sem nós.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 45, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2004.** “Altera dispositivos dos arts. 5º, 36, 52, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal, e acrescenta os arts. 103-A, 103B, 111-A e 130-A, e dá outras providências.” Brasil, 2004. Disponível em: Emenda Constitucional nº 45 (planalto.gov.br).
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 [internet]. Brasília: 2009.
- BRASIL. **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). Brasília: 2015.
- CAMPBELL, Fiona Kumari. “InciPng Legal FicPons: Disability’s Date with Ontology and the Ableist Body of the Law.” **Griffith Law Review**, London, v. 10, n.1, p. 42-62, 2001.
- CAMPBELL, Fiona Kumari. **Contours of Ableism: The production of disability and abledness.** New York: Palgrave Macmillan, 2009.
- CAMPBELL, Fiona Kumari. Stalking Ableism: Using Disability to Expose ‘Able’ Narcissism. In: Goodley, D., Hughes, B., Davis, L. (eds) **Disability and Social Theory:** Palgrave Macmillan, 2012.
- CAMPBELL, Fiona Kumari. ‘Queer Anti-sociality and Disability Unbecoming An Ableist Relations Project?’ In **New Intimacies/Old Desires: Law, Culture and Queer Politics in Neoliberal Times**, edited by Oishik Sircar and Dipika Jain, 280–316. New Delhi: Zubaan Books, 2017.
- CAMPBELL, Fiona Kumari. ‘Precision Ableism: A Studies in Ableism Approach to Developing Histories of Disability and Aabledment’, **Rethinking History** 23/2, p.135–56, 2019.
- CHARLTON, James. **Nothing about us without us: Disability oppression and empowerment.** Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 2010.
- DAVIS, Lennard. **Enforcing Normalcy: Disability, Deafness, and the Body.** London; New York: Verso, 1995.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: Ed. UFBA, 2008
- FRASER, Nancy. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Revista Estudos Feministas**, v. 15, n. 2, p. 291–308, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- GARLAND-THOMSON, Rosemarie. “Disability Studies: A Field Emerged.” **American Quarterly**, 65.4, p.915-926, 2013.

- HAHN, Harland. 'Public Support for Rehabilitation Programmes: the Analysis of U.S. disability policy'. **Disability, Handicap & Society**, v.1, n.1, 1986.
- HOOKS, Bell. **Yearning: Race, Gender and Cultural Politics**. Boston, South End Press, 1990.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – **Pesquisa Nacional de Saúde de 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.
- LINDQVIST, Bengt. **Thoughts on the elaboration of a disability Convention**, 2002.
- MARKS, Debora. **Disability: Controversial Debates and Psychosocial Perspectives**. London: Routledge, 1999.
- MIGUEL, Luís Felipe. "Impasses da accountability: dilemas e alternativas da representação política". **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, n.25, p.25-38, Nov. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0104-44782005000200004>, 2005
- MIGUEL, Luís Felipe. "Bourdieu e o "pessimismo da razão"". **Tempo soc.**, São Paulo, v.27, n.1, p.197-216, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-207020150111>.
- OLIVER, Mike. **The Politics of Disablement**. Macmillan, Basingstoke, 1990.
- PHILLIPS, Anne. "De uma política de ideias a uma política de presença?". **Revista Estudos Feministas [online]**. v. 9, n. 1 pp. 268-290, 2001.
- PICCOLO, Gustavo Martins. **O lugar da pessoa com deficiência na história: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária**. Appris: Curitiba, Paraná:PR, 2022.
- PINTO, Céli Regina Jardim. "Espaços deliberativos e a questão da representação". **Rev. bras. Ci. Soc. [online]**. 2004, vol.19, n.54, pp.97-113, 2004. ISSN 1806-9053. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092004000100006>.
- QUINN, Gerard. (et al). **Human rights and disability**. New York and Geneva: United Nations, 2002.
- RAUSCHER, Laura; MCCLINTOCK, Mary. 'Ableism Curriculum Design'. In **Teaching for Diversity and Social Justice: A Sourcebook**. Edited by Maurianne Adams, Lee Anne Bell and Pat Griffin, p.198–229. New York: Routledge, 1997.
- SHAPIRO, Joseph. **No pity: People with disabilities forging a new civil rights movement**. New York: Times Books, 1993.
- CHUR, Lisa.; ADYA, Meera.; AMERI, Mason. "Accessible Democracy: Reducing Voting Obstacles for People with Disabilities". **Election Law Journal: Rules, Politics, and Policy**. V.14, n.1 p. 60-65, 2015.
- TSE. Tribunal Superior Eleitoral (TSE). "Estatísticas Eleitorais de 2020 - Divulgação de Candidaturas e Contas Eleitorais". In: **Estatísticas Eleitorais 2020**. Tribunal Superior Eleitoral: Brasília. In: Estatísticas Eleitorais — Tribunal Superior Eleitoral (tse.jus.br), 2020.
- TSE. Tribunal Superior Eleitoral (TSE). "Estatísticas Eleitorais de 2022 - Divulgação de Candidaturas e Contas Eleitorais". In: **Estatísticas Eleitorais, 2022**. Tribunal Superior Eleitoral: Brasília. In: Estatísticas Eleitorais — Tribunal Superior Eleitoral (tse.jus.br), 2022.
- UPIAS. Union of the Physically Impaired Against Segregation. **Fundamental Principles of Disability Union of the Physically Impaired Against Segregation**, Leeds University: London, 1996.
- YOUNG, Iris Marion. **Inclusion and democracy**. Oxford, Oxford University Press, 2000.
- YOUNG, Iris Marion. "Representação política, identidade e minorias". **Lua Nova**. São Paulo, n.67, p.139-190, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0102-64452006000200006>.

ASSISTENCIALISMO E REPRESENTATIVIDADE ALEGÓRICA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

ASSISTENTIALISM AND ALLEGORICAL REPRESENTATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES

Viviane Nunes SARMENTO¹

Wender Paulo de Almeida TORRES²

Resumo: no presente ensaio teórico, buscamos analisar os retrocessos relacionados aos direitos das pessoas com deficiência mediante as estratégias de assistencialismo e representatividade alegórica do governo Bolsonaro e compreender como o bolsonarismo ainda se faz presente nas práticas capacitistas, mesmo com o fim do mandato do ex-presidente Jair Bolsonaro. Desta feita, organizamos as discussões em três pontos cruciais para aprofundamento do tema: 1. Assistencialismo e retirada de direitos, evidenciando retrocessos normativos e/ou sociais durante o período de governo do ex-presidente do Brasil Jair Bolsonaro; 2. Compreensão da representatividade sustentada como bandeira, mas utilizada como alegoria como principal estratégia para implementação do bolsonarismo em relação a pauta das pessoas com deficiência; e, por fim, 3. refletimos sobre a atual conjuntura mediante a retomada das políticas de inclusão. Analisamos que o governo Bolsonaro, de maneira dissimulada, apropriou-se das pautas de representatividade e acessibilidade, fortalecendo no imaginário social a desumanização das pessoas com deficiência, através do discurso sorrateiro do assistencialismo sendo, portanto, violados os direitos sociais, éticos e políticos desses sujeitos. Consubstanciados nesse fato, mesmo com a recente posse de Luís Inácio Lula da Silva – o qual permanece inoperante em relação à temática –, existem inúmeras consequências e encontros às práticas bolsonaristas no que se refere a (re)construção desses retrocessos que precisam ser realizadas.

Palavras-Chave: Assistencialismo. Representatividade Alegórica. Pessoas com deficiência. Bolsonarismo.

Abstract: this theoretical rehearsal, we seek to analyze the setbacks related to the rights of disabilities people through the assistance and allegorical representation Bolsonaro government strategies and to understand how bolsonarismo still present in capacitist practices, even with the end of the President Jair Bolsonaro mandate. This time, we organized the discussions into three crucial points for deepening the theme: 1. Charity and withdrawal of rights, showing normative and/or social setbacks during the period of government of former president of Brazil Jair Bolsonaro; 2. Understanding of representativeness sustained as a flag, but used as an allegory as the main strategy for implementing Bolsonarism in relation to the agenda of people with disabilities; and, finally, 3. we reflect on the current situation through the resumption of inclusion policies. We analyze that the former Bolsonaro government, in a covert way, appropriated the guidelines of representativeness and accessibility, strengthening in the social imaginary the dehumanization of people with disabilities, through the sneaky discourse of welfare, thus violating social, ethical and political rights of these subjects. Embodied in this fact, even with the recent inauguration of Luís Inácio Lula da Silva - who remains inoperative in relation to the theme -, there are countless consequences and confrontations with Bolsonarist practices regarding the (re)construction of these setbacks that need to be carried out.

Keywords: Charity. Allegorical representation. Disabilities people. Bolsonarismo.

¹ Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFape. E-mail: viviane.sarmento@ufape.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1594-5192>

² Pedagogo. Professor Tradutor intérprete de Libras da Rede Municipal de Educação de Pernambuco. E-mail: wenderpaulo20@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0785-520X>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n2.p25-38>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

INTRODUÇÃO

“Agradeço a Deus essa grande oportunidade de poder ajudar as pessoas que mais precisam. [...] É uma grande satisfação, um privilégio, poder contribuir e trabalhar para toda a sociedade brasileira. As eleições deram voz a quem não era ouvido e a voz das urnas foi clara: o cidadão brasileiro quer segurança, paz e prosperidade. Um país em que sejamos todos respeitados. Eu gostaria de modo muito especial de dirigir-me à comunidade surda, pessoas com deficiência e a todos aqueles que se sentem esquecidos. Vocês serão valorizados e terão seus direitos respeitados. Tenho esse chamado no meu coração e desejo contribuir na promoção do ser humano” (Discurso da ex- primeira-dama, Michele Bolsonaro, em 1º de janeiro de 2019).

Entre os anos de 2019 a 2022, o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, de maneira dissimulada, apropriou-se das pautas sobre acessibilidade, usurpando as vidas das pessoas com deficiência e fortalecendo as opressões sociais que as desumanizam.

A partir da imagem constituída no discurso de benevolência, fé e caridade, a potência transformadora das lutas das pessoas com deficiência foi atacada e esterilizada. Suas pautas e bandeiras - inclusive com alguns representantes ocupando espaços de poder -, foram direcionadas a proposições de caráter conservador, retrocedendo as conquistas e direitos desses sujeitos, a partir do controle social sobre seus corpos e vidas.

Nesse sentido, discutimos nesse estudo a estratégia da “representatividade alegórica” utilizada durante o período do ex governo supracitado. Muito embora não tenha sido a nossa pretensão destrinchar alegoria como conceito, utilizamos o termo para intitular esse estudo, pois partimos do pressuposto de que a representatividade defendida e apresentada nesse cenário, segue os moldes de uma alegoria literária que, segundo o dicionário (FERREIRA, 2004), se traduz em um modo de expressão ou interpretação, o qual consiste em representar pensamentos, ideias e qualidades sob forma figurada.

Nos aportamos, portanto, no pressuposto de que os corpos das pessoas com deficiência são utilizados a partir de um caráter assistencialista em defesa de “direitos”, para marcar de maneira figurada uma preocupação com as demandas dessa população, entretanto, suas expressões materiais e objetivas durante o período em xeque, foram duramente marcadas por opressões, infantilização, desrespeito e apagamentos de suas pautas.

Isso posto, na busca por compreender e embasar os diversos fatores referidos acima, desenvolvemos, através desse ensaio teórico, o seguinte objetivo: analisar os retrocessos relacionados aos direitos das pessoas com deficiência mediante as estratégias de assistencialismo e representatividade alegórica do governo Bolsonaro e compreender como o bolsonarismo ainda se faz presente nas práticas capacitistas³, mesmo com o fim do mandato do ex-presidente Jair Bolsonaro.

Desta feita, buscando responder ao objetivo lançado, organizamos o presente estudo na seguinte sistemática: Assistencialismo e retirada de direitos, evidenciando retrocessos normativos e/ ou sociais durante o período de governo do ex-presidente do Brasil Jair Bolsonaro; Compreensão da representatividade sustentada como bandeira, mas utilizada como alegoria, em que desenvolvemos

³ A autora Itxi Guerra (2021) ao discutir o que é capacitismo, diz que este é a opressão que as pessoas com deficiência enfrentam que surge do sistema capacitista, no qual se sustenta uma organização social, política e econômica que discrimina, violenta, marginaliza e assassina pessoas com deficiência pelo fato de o serem. Complementa dizendo que é um sistema no qual corpos e mentes são valorados diante de uma proposição de normalidade, a qual é definida pelo capitalismo e pelo Estado.

uma discussão acerca das estratégias figurativas, em que corpos com deficiência ocupavam espaços de poder, mas concomitantemente tinham seus direitos atacados; e, por fim, refletimos sobre a atual conjuntura governamental, no que se refere a retomada das políticas de inclusão.

ASSISTENCIALISMO E RETIRADA DE DIREITOS

Apresentando a discussão de maneira cronológica, após a sua posse no início do ano de 2019, Jair Bolsonaro, inicia o processo de retirada de direitos da população com deficiência, uma vez que extinguiu o CONADE – Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Após este ato, a população perdeu o direito de ter seus representantes legitimamente eleitos, para que a ex-ministra Damares Regina Alves os engolisse em seu Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, retirando-lhes uma representação duramente conquistada pela militância.

Durante o decurso do supracitado, no mês de dezembro, ainda no ano de 2019, foi anunciada uma emergência na China, do novo coronavírus (SARS-CoV-2), responsável pela pandemia de COVID-19⁴. Diante disso, a humanidade passou a enfrentar uma grave crise sanitária e, impactados pela emergência da situação, buscou por medidas de isolamento, as quais escancararam de maneira escandalosa a desigualdade social existente.

No Brasil, a crise é evidenciada em 2020, no dia 11 de março, em que a Organização Mundial de Saúde caracteriza a COVID-19 como pandemia. Nesse sentido, o país que emergiu desta crise sanitária não conseguiu esconder de si a imagem que revelou as milhões de pessoas que viviam (vivem) desprovidas de condições mínimas, sem possibilidade de cumprimento das normas sanitárias preconizadas para o controle da pandemia, como por exemplo: ficar em casa, manter distanciamento social, lavar as mãos e se alimentar adequadamente (COSTA; RIZZOTTO; LOBATO, 2020).

Diante desse contexto, em 6 de maio do ano de 2020, o Secretário-Geral da ONU (Organização das Nações Unidas), António Guterres, aproximadamente três meses após a situação ser notificada como emergência, reconhece a vulnerabilidade das pessoas com deficiência e lança recomendações para resposta a COVID-19. Dessa maneira, são organizadas ações de enfrentamento e mitigação das consequências do vírus realçando a necessidade de se pensar em estratégias específicas para as pessoas com deficiência (PERREIRA et al, 2021).

No entanto, quando comportamos a situação em um contexto sócio-cultural-econômico, mediante a invisibilidade, opressão e isolamento das pessoas com deficiência, compreendemos que a crise agravou de forma substancial as barreiras atitudinais, comunicacionais, físicas, entre outras, o que potencializou significativamente as situações de vulnerabilidade ainda mais intensificadas pela demora de posicionamentos e resoluções, já que o pronunciamento só ocorre após três meses de silêncio. Sobre isso Perreira et al (2020) afirmam:

Na Argentina, no Brasil, Chile e Peru foram analisados 72 documentos oficiais publicados entre 01/02 e 22/05/2020 com o objetivo de compreender as respostas governamentais para as pessoas com deficiência durante a pandemia [...] mesmo editando recomendações, os países não construíram maneiras concretas de colocar em prática a proteção às pessoas com deficiência. Reconhece-se que questões de ordens política, técnica e logística influenciam na implementação de ações. Entretanto, é importante ressaltar que pouco foi realizado para mudança da realidade das pessoas com deficiência na pandemia (PERREIRA et. al, 2021, p. 14).

⁴ Coronavirus Disease, 2019

Por isso, apesar de estar contido de forma explícita na lei 13.146/15 (Lei Brasileira de Inclusão) no capítulo sobre o Direito à vida, art. 10, que “compete ao poder público garantir a dignidade da pessoa com deficiência ao longo de toda a vida”, especificando em seu Parágrafo único que “em situações de risco, emergência ou estado de calamidade pública, a pessoa com deficiência será considerada vulnerável, devendo o poder público adotar medidas para sua proteção e segurança” (BRASIL, 2015), o silêncio acerca do assunto, evidenciou as faltas.

Isso posto, devemos lembrar que a presença da COVID-19 não fundou a situação de exclusão das pessoas com deficiência, entretanto, a ausência de dados e medidas em relação a estes sujeitos, diante do contexto pandêmico, trouxe em evidência a negação de dignidade as suas vidas, agravada não apenas pela existência da doença, mas também pelas decisões arbitrárias e equivocadas de um Estado e um governo que as desconsiderou como vidas (SARMENTO, 2021).

Sabendo disso, ao voltar nossa análise à educação, mesmo sem amparo para a população de uma maneira geral, o governo decreta a possibilidade de ensino remoto durante esse período, medida esta que necessitaria de recursos como internet, computadores, soberania alimentar, moradia, higiene, etc, os quais a maioria da população não teria acesso.

Nesse sentido, não seria diferente para as pessoas com deficiência, visto que “a falta de condições materiais para acessar as aulas, ausência de conhecimento dos professores para adaptar materiais para esse ambiente, a falta de pessoas próximas com condição de tempo e conhecimento para auxiliar esses estudantes” (PERREIRA *et. al.*, 2021, p. 16), além da ausência de políticas para dirimir esses fatores, eram apenas alguns, dos inúmeros motivos os quais poderiam impedir o processo de escolarização dessa população.

Assim, algumas das reflexões realizadas na época (FUMES, CARMO, 2021) questionavam sobre como um governo em que uma das suas principais pautas era a acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência, as silenciavam e invisibilizavam cada vez mais, fortificando a naturalização destes continuarem sendo exceções aos Direitos Fundamentais, bem como ao princípio ético e político da vida, sendo a educação, portanto, mais uma dessas inúmeras negações (SARMENTO, 2021).

Mesmo com a intensa circulação da COVID-19, as medidas de afrouxamento das práticas de isolamento começam a ser implementadas. Em consonância com isso, o governo, eficiente em seu apagamento, iniciou os programas de “contenção de gastos”, reafirmando a necessidade de uma suposta recuperação econômica.

Assim, suspendeu por impossibilidade ou inconveniência de continuidade da execução, conforme está contido na portaria 1.848 de 2020, publicado no Diário Oficial da União, aproximadamente 70% do orçamento voltado ao programa de apoio à saúde das pessoas com deficiência, impedindo a continuidade de diversas ações, terapias e tratamentos que garantiam a qualidade de vida dessas pessoas durante o período pandêmico.

Mais adiante, foi revogado o art. 11, inciso IX, da Lei 8.429/92 de improbidade administrativa que obrigava os gestores públicos a cumprirem as exigências de acessibilidade sob pena de incorrer em ato de improbidade administrativa. Melhor explicando o art. 11 que antes constava em seu texto:

Constitui ato de improbidade administrativa que atenta contra os princípios da administração pública qualquer ação ou omissão que viole os deveres de honestidade, imparcialidade, legalidade, e lealdade às instituições, e notadamente: IX deixar de cumprir a exigência de requisitos de acessibilidade previstos na legislação (BRASIL, 1992).

Após modificação, fora extraído o inciso IX que exigia os requisitos de acessibilidade, passando a ser regulamentado sem a obrigatoriedade dos requisitos de acessibilidade em logradouros públicos e privados.

Essa medida foi coroada em discurso realizado em 3 de dezembro de 2021, em um evento comemorativo -no qual foram entregues premiações a instituições filantrópicas (associações, ONGS, Institutos, etc) e pessoas físicas com deficiência - organizado pelo programa Pátria Voluntária, presidido na época pela ex primeira-dama Michelle Bolsonaro, transmitido pelo Youtube (2021) no Canalgov. Aqui, destacamos a fala da ex-ministra Damares Regina Alves:

[p]or exemplo: você que tá construindo um restaurante, uma igreja - atenção igrejas, pastores - eu vou nas igrejas e não vejo o banheiro rebaixado, o vaso rebaixado para as crianças com nanismo. E nós estamos fazendo esse apelo todo, porque não precisamos de uma lei para ter acessibilidade. Eu acho que uma nação que precisa de uma lei para impor ao seu povo acessibilidade é uma nação que fica longe do ideal, nós podemos fazer tudo isso sem multa, sem posição e sem penalidade (CANALGOV, 2021).

Essa situação acarretou um grande incentivo para que as obras continuassem sendo realizadas sem nenhum tipo de acessibilidade. Levantaram a bandeira da quebra das barreiras, bem como, da necessidade de uma sociedade mais acolhedora e, como exercício prático acerca da efetivação da situação, substituíram normas instituídas há anos e que são descumpridas diariamente, pelo apelo da ex-ministra em uma cerimônia de premiação sem audiência.

Seguindo o desmonte, ainda no ano de 2020 – e esta discussão perdurou até o fim do mandato do ex-presidente Jair Bolsonaro em 2022 - foi promulgado o fatídico Decreto 10.502\2020, o qual materializou a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, que instituiu o retorno das Instituições Especializadas.

Sobre isso, segundo análise de Pletsch e Souza (2021) o texto da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida (BRASIL, 2020a), fora suspenso, por ser considerado inconstitucional, alvo de críticas não apenas da militância das pessoas com deficiência, como por pesquisadores de todo o Brasil, representantes da ordem dos advogados, entre outros.

Por outro lado, a contra- argumentação dos defensores do decreto tomam como base dados oficiais como, por exemplo, as matrículas insuficientes no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a falta de qualificação dos professores para atuar com esses alunos para justificar e defender a segregação. Nesse momento, as autoras supracitadas Pletsch e Souza (2021) expressaram concordância com a posição do Ministro do Supremo Tribunal Federal, o qual argumenta que esses dados não poderiam ser usados como justificativa para involução dos Direitos Humanos das pessoas com deficiência.

As autoras também chamam atenção para outro aspecto acerca do documento, o qual nega de maneira contundente toda a produção acumulada ao longo de anos no que se refere aos avanços legais, pedagógicos e científicos da população com deficiência. Neste sentido, a proposta representou um retrocesso, o qual, segundo Pletsch e Souza (2021) acarretam três direcionamentos sócio-políticos:

O primeiro é que a proposta do governo rompe com o princípio de educação inclusiva no campo dos Direitos Humanos ao defender fortemente a segregação por meio de escolas especiais, as quais no nosso país, são, em sua maioria, instituições filantrópicas privadas. O segundo se refere ao papel do Estado como fornecedor de educação às pessoas com deficiência, na medida em que a nova política federal institui o primado da família na escolha do tipo de educação a ser oferecida aos seus filhos, segundo o discurso neoliberal da soberania do consumidor em eger livremente o melhor provedor de serviço educacional (SILVA *et. al.*,2020; PEREIRA; PLETSCHE, 2021, no prelo), dessa forma desresponsabilizando o Estado pela educação de crianças e jovens com deficiência. O terceiro se refere a problemas de compreensão conceitual (PLETSCHE; SOUZA, 2021, p. 1296).

A problemática do decreto 10.502/2020 se estendeu em discussão até o momento em que o atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva tomou posse no dia 1º de janeiro de 2023, data em que revogou a lei em questão. No entanto, não foi com o “enterro” da referida normativa que os retrocessos da Educação Especial e/ou dos direitos das pessoas com deficiência de um modo geral tomaram rumos distintos, uma vez que as consequências da barbárie ficaram implementadas no imaginário social.

Acreditamos que um dos caminhos para compreender o quadro social, político e econômico que se desenha no momento, consiste em nos valer de uma das maiores ferramentas para a apropriação das pautas das pessoas com deficiência, a qual, fora utilizada nos últimos anos de maneira extremamente eficaz e que foi fundamental para aplicabilidade do desmonte aqui discutido; a representatividade alegórica.

A REPRESENTATIVIDADE SUSTENTADA COMO BANDEIRA, MAS UTILIZADA COMO ALEGORIA

Gostaríamos de iniciar esse tópico lembrando a fala de Silvio Almeida –Advogado, Filósofo, Professor Universitário e atual Ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil -no programa Roda Viva, exibido em 22/06/2020: “A representatividade importa, mas não resolve os problemas estruturais do racismo”.

Destacamos essa afirmação fazendo uma alusão ao capacitismo, visto que fundamentados no tópico anterior, os retrocessos protagonizados pelo ex-governo foram inúmeros e feriram as várias conquistas em que as pessoas com deficiência lutaram bravamente ao longo dos anos, por outro lado, foi um governo marcado pela pioneira presença de pessoas com deficiência em eventos oficiais, pela presença do intérprete de Língua Brasileira de Sinais, bem como, por espaços de poder ocupados dentro do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos por estes.

Neste sentido, a primeira coisa que nos importa lembrar é que a representatividade desses sujeitos em papéis distintos no (des)governo de Jair Bolsonaro não preconizam uma conquista da sua gestão, tampouco, do ex-presidente individualmente, configura-se sim, no resultado de anos de lutas políticas e de intensas discussões e mobilizações dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, as quais, garantiram a necessidade de leis e debates que versassem sobre acessibilidade, Libras, corponormatividade, direitos sexuais e reprodutivos, cotas, ética do cuidado, entre inúmeras outras reivindicações.

Visto isso, outro ponto que precisa ser levantado é sobre a diferença entre a importância da representatividade institucional e o rompimento dos problemas estruturais. Melhor explicando tomamos as palavras de Almeida (2019) acerca do racismo estrutural quando diz que o fato de uma

pessoa negra estar na liderança, não significa que esteja no poder, e muito menos que a população negra esteja no poder.

Acreditamos que podemos nos aportar na mesma base de discussão quando se trata de pessoas com deficiência, uma vez que não há dúvidas de que a ocupação desses sujeitos em cargos de destaques, políticos ou não, são de grande valia e importância para a luta, visto que esta é sempre uma conquista.

Entretanto, devemos lembrar que tal ocupação é sempre institucional e não estrutural, portanto, estando a instituição a favor de pautas ultraconservadoras e que não atendem a uma agenda emancipatória - tal qual os quatro anos de governo do Bolsonaro -, trata-se de uma alegoria, isto é, uma apropriação a fim de preservar as relações de dominação.

Além disso, Almeida (2019) também nos alerta que apesar da importância, a pessoa em posição de destaque pode não ser um representante no sentido de vocalizar as demandas por igualdade do grupo em questão. Em muitos casos, as pessoas podem ocupar esses espaços, mas não contribuírem em pautas significativas para o combate à desigualdade social, ao racismo, patriarcado e capacitismo, por exemplo, visto que a deficiência não molda um bloco de pensamento, isto é, existem várias camadas interseccionais que não serão totalmente contempladas.

“A representatividade nesse caso tem efeito de bloquear posições contrárias ao interesse do poder instituído e impedir que as minorias evoluam politicamente, algo que só é possível romper com o exercício da crítica” (ALMEIDA, 2019, p. 113). Ainda assim, mesmo havendo o compromisso político do representante com o grupo, isso não implica que ele terá o poder necessário para alterar as estruturas políticas e econômicas que se servem aos modos de dominação (ALMEIDA, 2019)

Compreendemos, portanto, que um espaço de poder ocupado por uma pessoa com deficiência é urgente e importante para um projeto de país democrático e justo, quando sustentado por uma agenda política emancipatória, a qual coloque em debate as formulações históricas do movimento e que garanta seus direitos. Neste sentido, tomamos as palavras da postagem em rede social do Coletivo Hellen Keller (2022) que atua em defesa das pautas das mulheres com deficiência ao se pronunciar sobre ocupar cargos políticos:

Não há dúvidas de que a representatividade de pessoas com deficiência, ocupando cargos no legislativo e executivo é importante para nossa luta, mas precisamos ir além, precisamos de governantes (com e sem deficiência) defendendo uma pauta “emancipatória”. E o que seria isso? Seria a defesa de uma inserção (ou inclusão) de pessoas com deficiência, com uma perspectiva de liberdade e transformação, onde nosso protagonismo tem prioridade, possibilitando que nossos corpos ocupem todos os espaços de acesso à saúde, trabalho, lazer, educação com garantia de acessibilidade, com respeito à dignidade das nossas vidas e das nossas escolhas, proporcionando uma educação inclusiva nas escolas regulares, garantindo nosso direito de ir e vir com meios de transporte acessíveis, fortalecendo as redes de suporte para que o cuidado possa ser um direito básico, dentre inúmeras outras pautas que promovem emancipação e inclusão social de pessoas com deficiência (COLETIVO HELLEN KELLER, 2022).

A lógica bolsonarista, em que as pessoas com deficiência eram apresentadas individualmente – sob uma ótica meritocrática e sem discussões sobre desigualdade de classe, raça e gênero - ou a partir de instituições, - corroborando com espaços historicamente segregadores e orientados pela dominação capacitista – apresentou-se apenas para reforçar a não superação da opressão corponormativa.

A ideia de representatividade como eliminadora do desrespeito moral e histórico, trabalhado na teoria do reconhecimento e valorização social, precisa estar combinado a um sistema socioeconômico que não reproduza os estereótipos e práticas opressoras ao longo dos anos, tais como as ações caritativas e hierárquicas as quais as pessoas com deficiência vivenciaram nos últimos anos, pois é preciso mexer nas estruturas que constroem as desvantagens sociais.

A forma como o governo Bolsonaro expôs as demandas das pessoas com deficiência – tendo como roteiro as aparições sensacionalistas dos seus corpos, ao som dos “louvores de Deus”, sem garantir a escuta das suas lutas históricas –, reforçam a falta de compromisso com uma política emancipatória e/ou libertadora. Devemos lembrar que dar condições de existência, vai muito além da execução de um discurso em Libras, seja ele realizado pelos próprios surdos ou pela ex-primeira-dama. Ser visto não é diretamente proporcional a não ser violentado e descartado (SARMENTO, 2023).

Esse *modus operandi* confundiu, dividiu o segmento e, definitivamente, não o representou, visto que reforça a naturalização do lugar de dependência, divinização e infantilização da pessoa com deficiência, desta forma, despolitizando pautas de máxima urgência, rendendo suas vidas e, conseqüentemente, suas possibilidades e sonhos (SARMENTO, 2023).

Representatividade importa, mas quando apropriada pelas contradições do capital e ultraconservadorismo, os quais orquestram e autorizam a lógica de apagamento, espetacularizando a precariedade vivida pelas pessoas com deficiência, o resultado consiste na naturalização do silêncio diante da condição de dominado.

ATUAL CONJUNTURA MEDIANTE A “RETOMADA” DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

A segregação, exclusão e despojo se confundem com a história imposta à vida das pessoas com deficiência. Ao longo dos anos estas têm se colocado à frente da luta contra os projetos de exclusão os quais, uma vez paramentados em seus corpos, constroem princípios morais e opressores que diagnosticam a normalidade (CANGUILHEM, 2020).

Historicamente, a supremacia da normalidade como estratégia desse projeto de exclusão, consubstancia os seus parâmetros de tempo, funcionalidade e produtividade. Em oposição, no intuito de romper essa estrutura, a luta das pessoas com deficiência avança em alguns aspectos, tais como: o movimento de impulsionar o pensar sociológico acerca da deficiência, fortificando a presença destas pessoas nas escolas, porém compreendendo que este é um, dos múltiplos espaços os quais estes sujeitos possuem o direito de ocupar, pensar e transformar.

A medida em que as pessoas com deficiência crescem politicamente, a ideia de uma inclusão neoliberal surge como um mecanismo que visa controlar a ameaça de revolta dos excluídos, revolta essa que poderia se constituir um problema para as classes que se detêm no poder (JANUZZI, 2004). Dessa forma, as lutas democráticas em defesa de alguns direitos sociais vão sendo capturadas e as bandeiras defendidas incorporadas à lógica capitalista.

Exemplo disso é a maneira como sempre as pautas das pessoas com deficiência foram apreendidas pela política institucional neoliberal conservadora, a partir de um viés caritativo e assistencialista tendo como estratégia a representatividade alegórica ~~conforme discutimos~~. Ao mesmo tempo, diante da mesma ótica capacitista, fora esquecida das agendas progressistas, mas seguem sendo utilizadas como estética na maioria das suas campanhas.

Após os anos do (des)governo de Bolsonaro o qual matou, encarcerou e dividiu o segmento, a escola, por exemplo, antes um espaço conquistado pela militância no qual pessoas com deficiência lutavam por melhorias, hoje, passa a ser um ambiente que coloca em dúvida o seu direito de estudar, visto os efeitos do já revogado decreto 10.502/20 que, apesar de não ter validade no ordenamento atualmente, preconizou o ensejo para que a presença das pessoas com deficiência nas escolas fossem novamente questionadas e, sobretudo, recusadas.

Isso porque a opressão que assolou/a à vida das pessoas com deficiência vai além do ex-presidente individualmente. É certo que sua eleição juntamente aos anos de governo, o qual feriu potencialmente a sociedade, visto suas características fascistas, foi um fator primordial. Entretanto, precisamos falar sobre o bolsonarismo que, apesar de levar o mesmo nome do ex- governante, não é o mesmo que diretamente falar dele ou dos seus eleitores, como nos trouxe Nunes (2022); é muito mais amplo, pois evidencia a convergência real de diferentes tendências da sociedade brasileira:

Bolsonarista refere-se, portanto a um segmento social que, ao longo dos últimos oito e tantos anos, adquiriu uma orientação política explícita por meio de um processo de retroalimentação com lideranças como Bolsonaro - ainda que o fato de que este último tenha vindo a dominá-lo seja em si mesmo contingente (NUNES, 2022, p. 24).

Isso posto, Nunes (2022) sintetiza dizendo que o bolsonarismo é um projeto interclasses sustentado pelas políticas no topo e, por fortes afinidades eletivas na base, o qual conflui uma junção de diferentes elementos: militarismo, anti-intelectualismo, empreendedorismo, anticomunismo, liberalismo econômico, discurso anticorrupção, conservadorismo social, os quais muito se distanciam de qualquer política de emancipação da população e, conseqüentemente, das pessoas com deficiência.

Queremos dizer com isso que: o bolsonarismo não acaba com o fim do governo Bolsonaro, por não ser um movimento de um sujeito individual, com isso, a consequência sobre como o modo fascista impactou e ainda impacta a vida das pessoas com deficiência exige atenção, visto que as subjetividades populares questionam cada vez mais a presença destes e não a sua ausência.

Corroboramos com Mariana Rosa, militante pela luta das pessoas com deficiência, em entrevista cedida ao jornal Carta Capital (2023), quando afirma que:

O bolsonarismo não nos percebe como sujeitos de fato e de direito, mas como pessoas que devem ser alvo de caridade, de beneficência, e eles se colocam no lugar de 'salvadores' dessas pessoas que são vistas como coitadas. Um modelo que imaginávamos já estar superado [...] Mesmo com a sinalização da nova conjuntura do governo Lula, em abarcar uma luta mais ampla por políticas públicas inclusivas, as sementes plantadas no governo da exclusão continuam a reproduzir injustiças, desigualdade e capacitismo, espalhando seus frutos e perpetuando a ideia de desumanização das pessoas com deficiência (ROSA, CARTA CAPITAL, 2023).

O atual quadro situacional se desenha mediante as consequências do pós (des)governo que se estende com o bolsonarismo, somado a atuação do governo Lula, por sua vez, defensor de políticas inclusivas, o qual ainda não se colocou, seja em pronunciamento por novas políticas, ou através da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão), por exemplo, sobre a retomada dos programas que garantem o ingresso e permanência das pessoas com deficiência na escola.

Isso porque a consequência da discussão não se trata apenas de um documento em específico, como o decreto 10.502/2020 que caiu em desuso, mas sim de um projeto de governo que, bem sucedido em sua estratégia, fortificou no imaginário social o assistencialismo e, como consequência desse movimento de naturalização, as portas das escolas e diversos outros espaços sociais têm sido fechados por diversas mãos que apoiam o escaneamento da população com deficiência.

Trabalhando nisso, senadores como Damares Alves (Partido Liberal), Flávio Arns (PSB) e Izalci Lucas (Partido Social Democrático), continuam cumprindo suas agendas a favor das instituições segregadoras, propondo debates e argumentos para a retirada desses sujeitos das escolas.

Recentemente, em 10 de maio de 2023, os políticos acima citados encabeçaram um debate sobre o papel e as condições das escolas e instituições especializadas no atendimento educacional aos estudantes com deficiência, sem a participação efetiva dos movimentos que discutem a deficiência e, tendo como principal motivação, o funcionamento de instituições especializadas no lugar das escolas regulares inclusivas.

Ocorre que a perspectiva anteriormente construída em torno da inclusão, conforme pudemos discutir, sofreu um desmonte, o qual deixou consequências extremamente nocivas, resultantes da usurpação do governo que colocou a exclusão como principal meta e que, para além de ter proliferado a ideia de incapacidade, infantilização e caridade, vinculada à vida das pessoas com deficiência, atacou as conquistas dos seus direitos falseando a discussão sobre representatividade e acessibilidade.

Nesse sentido, tal ataque transformou o direito aos múltiplos acessos e construções sociais dessas pessoas em uma espécie de “escolha” e, por outro lado, determinou quem escolhe, referindo-se à deficiência como um tipo que atrapalha, uma espécie de sigla e/ou situação a ser resolvida. Assim, uma vez subjugados, estes são reafirmados como “problema”, a partir da patologização do laudo, o qual reafirma que seus corpos físicos devem ser identificados e catalogados, para melhor exercer vigilância e garantir seu isolamento, reforçando a lógica da submissão e hierarquização.

Esse movimento não apenas empurra as pessoas com deficiência para instituições incapacitantes, através da lógica da expulsão e marginalização (GUERRA, 2021) – já que no imaginário social está cada vez mais reafirmada a ideia do fracasso tendo por base a deficiência – como também e/ou por consequência disso, as matam, visto à precarização da vida (GUERRA, 2021).

Os direitos das pessoas com deficiência não são negociáveis e quando estão em disputa é porque existem assimetrias de poder que devem ser duramente combatidas. A escolha, como o bolsonarismo simplificou e não genuinamente relativizou ao longo desses anos, não tem sido das pessoas com deficiência, na verdade, elas sempre estiveram do lado das lutas, porque quem escolhe, normalmente, solidifica a supremacia dos corpos e essa história precisa urgentemente de reparação.

Para isso, é urgente que os corpos com deficiência em suas subversões deixem de ser alvo da proposição estética de participação e acessibilidade da política institucional atual, no intuito de reafirmar o seu alcance a todos, passando a ser pauta de uma agenda política séria construída por/com estes de maneira dialógica e interseccional.

Por isso, consideramos que uma das ações mais urgentes nesse momento é a retomada da efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), bem como a reativação de investimentos e ações, no que tange a regulamentação e aplicabilidade dos dispositivos da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), como um importante gesto que o atual governo precisa apresentar o mais rápido possível.

Dito isso, é preciso continuar questionando a ausência desses sujeitos, seja na escola, na vida pública e/ou contexto social e econômico. Isso inclui, sobretudo, continuar tensionando os silêncios e silenciamentos, os quais autorizam as suposições a respeito das suas vidas e de suas identidades. Nesses termos, é fundamental o diálogo “com” e não “sobre” (SARMENTO, 2023).

Por fim, chamamos atenção para o lema utilizado pela militância “Nada sobre nós, sem nós” e reafirmando que este não se trata apenas da representatividade, mas de uma colocação tácita das pessoas com deficiência contra a definição imposta acerca da sua humanidade. Portanto, qualquer lógica que as retire da vida social, seja por meio do discurso esdrúxulo ou do silêncio, é uma forma de apagamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente ensaio, buscamos analisar os retrocessos relacionados aos direitos das pessoas com deficiência mediante as estratégias de assistencialismo e representatividade alegórica do governo Bolsonaro e compreender como o bolsonarismo ainda se faz presente nas práticas capacitistas, mesmo com o fim do mandato do ex-presidente Jair Bolsonaro.

Desta feita, pudemos encontrar diversos retrocessos normativos e/ou sociais durante o período de governo do ex-presidente do Brasil, evidenciando ainda mais a invisibilidade vivida pelas pessoas com deficiência.

A compreensão supracitada partiu do pressuposto de que diversos direitos anteriormente conquistados por esses sujeitos, diante de uma história de opressão/exclusão, foram retirados, a exemplo da extinção do Conselho Nacional das Pessoas com Deficiência, das ações e omissões que durante o período da pandemia da COVID-19 invisibilizaram e intensificaram as situações de vulnerabilidade desses sujeitos, por meio do apagamento em sistemas oficiais e do corte de programas voltados à saúde das pessoas com deficiência.

Em continuidade, ainda durante o governo em questão foi promulgado, mesmo que sendo suspenso para apreciação, por ser considerado inconstitucional, o decreto 10.502/2020, autorizando o retorno das instituições especializadas e colocando em risco a garantia do Direito social à educação até o final do (des)governo em 2022.

Diante dessas situações, analisamos que as estratégias para este fim constituíram-se em torno de práticas fascistas, as quais usurpam a pauta da representatividade que foi sustentada como bandeira durante o período do governo Bolsonaro, apropriando-se de forma alegórica dessa legítima necessidade defendida pela comunidade das pessoas com deficiência, com fins a subverter a ótica da participação plena e efetiva dessa comunidade na sociedade, a uma prática caritativa e hierárquica, materializada através da divulgação da imagem benevolente da ex- primeira-dama Michelle Bolsonaro.

No entanto, compreendemos também que o bolsonarismo vai muito além da figura individual do ex-presidente Jair Bolsonaro, visto que, embora possamos reconhecer que suas práticas fortificaram um projeto de despojo em relação à vida das pessoas com deficiência, também compreendemos que a dimensão desse projeto ultrapassa sua figura autoritária e inconsequente, pois reforça no imaginário popular a ótica de que pessoas com deficiência necessitam de tutela, que serviços direcionados as suas respectivas qualidade de vida (saúde, assistência social, etc) podem

ser mercantilizados e/ou removidos da responsabilidade pública e que a escola não é um lugar para todos. Tais pressuposto perduram e seguem silenciando e apagando vidas.

Por fim, ao voltar o nosso olhar para a atual conjuntura, mediante a retomada das políticas de inclusão, percebemos que mesmo com governo do atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o qual se coloca a favor e, em mandatos anteriores, sancionou diversas normas/ações a fim de atender as solicitações da militância das pessoas com deficiência e efetivar o movimento inclusivo, ainda não há posicionamentos efetivos no combate desse desmonte, como por exemplo, o posicionamento do Ministério da Educação em relação ao retorno das práticas e investimentos orientados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Desta feita, compreendemos que o atual “silêncio”, embora em contextos políticos absolutamente distintos, corrobora com as naturalizações bolsonaristas que ficaram implantadas na sociedade e, por isso, realçamos a importância e urgência da regulamentação e efetivações de leis e práticas que duramente combatam o projeto de apagamento, estigmas e silenciamentos potencializados nos últimos anos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019.
- BRASIL. Constituição (1992). Lei nº 8.429, de 02 de junho de 1992. Rio de Janeiro, 02 jun. 1992.
- BRASIL. Constituição (2008). Política Nacional,, de janeiro de 2008. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023.
- BRASIL. Constituição (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência (Estatuto da Pessoa Com Deficiência)**. Brasília, 06 jul. 2015.
- BRASIL. Constituição (2020). Lei nº 10502/2020, de 30 de setembro de 2020. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília, 30 de setembro de 2020.
- BRASIL. **Constituição** (2020). Portaria nº 1.848, de 27 de julho de 2020.
- CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 7ºed, Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020.
- COSTA, Ana Maria; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon; LOBATO, Lenaura de Vasconcelos Costa. Na pandemia da Covid-19, o Brasil enxerga o SUS. **Saúde em Debate**, [S.L.], v. 44, n. 125, p. 289-296, jun. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0103-1104202012500>.
- ENTREGA do 1º Prêmio de Acessibilidade. Brasília: Canalgov, 2021. (58 min.), color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wyYgvdWWJU4&t=3s>. Acesso em: 25 jul. 2023.
- GUERRA, Ixii. **Luta contra o capacitismo: anarquismo e capacitismo**. Terra sem amos: Brasil, 2021.
- JANUZZI, G. M. Algumas concepções da educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004
- NUNES, Rodrigo. **Do transe à vertigem: ensaios sobre o bolsonarismo e um mundo em transição**. São Paulo: Ubu, 2022.

O PAPEL, e as condições das escolas e instituições especializadas no atendimento educacional aos estudantes com deficiência. Brasília: Tv Senado, 2023. (178 min.), color. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoaudiencia?id=25381>. Acesso em: 25 jul. 2023.

ORLANDO, Rosimeire Maria; ALVES, Suelen Priscila Ferreira; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Pessoas com deficiência em tempos de pandemia da COVID-19: algumas reflexões. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, n. -, p. 1-19, 21 jun. 2021. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x64354>.

PCD, Coletivo Feminista. **Precisamos falar sobre pessoas com deficiência na política**. 2023. Instagram: @coletivohelenkeller. Disponível em: <https://instagram.com/coletivohelenkeller?igshid=MzRlODBiNWFiZA==>. Acesso em: 25 jul. 2023.

PEREIRA, Éverton Luís; ALECRIM, Cecília Gomes Muraro; SILVA, Diego Ferreira Lima; SALLES-LIMA, Adalberto de; SANTOS, Gabriela Crespo Gomes dos; RESENDE, Marineia Crosara de. Invisibilidade sistemática: pessoas com deficiência e covid-19 no Brasil. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [S.L.], v. 25, n. 1, p. 1-7, maio 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/interface.200677>.

PLETSCH, Marcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.L.], p. 1286-1306, 1 maio 2021. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15126>.

ROSA, Mariana. Segregar pessoas com deficiência, nunca mais. **Carta Capital**. p. 1-7. maio 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/segregar-pessoas-com-deficiencia-nunca-mais/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

SARMENTO, Viviane Nunes. Ex/inclusão da pessoa com deficiência em tempos de pandemia: velhos debates, novos desafios. In: FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; CARMO, Bruno Cleiton Macedo do (org.). **DEFICIÊNCIA, EDUCAÇÃO E PANDEMIA: a desigualdade revelada**. Maceió: Edufal - Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2021. p. 1-86.

SARMENTO, Viviane Nunes. A representatividade como alegoria. **Brasil de Fato: Pernambuco**. Garanhuns, p. 1-2. set. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefatope.com.br/2022/09/13/a-representatividade-como-alegoria>. Acesso em: 24 jul. 2023.

SARMENTO, Viviane Nunes. O direito à educação das pessoas com deficiência não é negociável! **Brasil de Fato: Pernambuco**. Garanhuns, p. 1-2. abr. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefatope.com.br/2023/04/11/o-direito-a-educacao-das-pessoas-com-deficiencia-nao-e-negociavel>. Acesso em: 22 jul. 2023.

ACESSIBILIDADE E JUSTIÇA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS

ACCESSIBILITY AND JUSTICE IN HIGHER EDUCATION FOR STUDENTS WITH VISUAL DISABILITIES: A HUMAN RIGHTS ISSUE

José Aparecido da COSTA¹

Alexandra Ayach ANACHE²

Eladio SEBASTIÁN-HEREDERO³

Resumo: o presente artigo tem por objetivo retratar aspectos relevantes sobre acesso do estudante com deficiência visual na Educação Superior e se usufruem das condições que podem assegurar o acesso ao currículo, com ênfase no campo dos Direitos Humanos, em correlação com a Escola Justa, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com deficiência e seu Protocolo Facultativo. A metodologia é pesquisa de natureza qualitativa, sendo de base documental e bibliográfica e de campo com entrevistas. A produção é fundamentada nos aspectos da Justiça distributiva e equiparação de oportunidades. Nos resultados, o artigo revela o desafio presente sobre cumprimento da legislação, o declínio na utilização do Sistema Braille e a ampliação na utilização das TI; resultados identificados com base em entrevistas a seis estudantes com deficiência visual, de universidades públicas e privadas, localizadas no Estado de Mato Grosso do Sul/BRASIL. Este trabalho faz parte da tese defendida em 2021: Acesso do estudante com deficiência visual ao currículo nas universidades na perspectiva da escola justa.

Palavras-Chave: Estudantes com deficiência visual. Acessibilidade. Direitos Humanos.

Abstract: this article aims to portray relevant aspects about the access of visually impaired students to Higher Education. Whether they enjoy the conditions that can ensure access to the curriculum, with emphasis on the field of Human Rights, in correlation with Just School, the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities and its Optional Protocol. The methodology is research of a qualitative nature, based on documents, literature and fieldwork with interviews. The production is based on aspects of distributive justice and equalization of opportunities. In the results, the article reveals the current challenge regarding compliance with legislation, the decline in the use of the Braille System and the expansion in the use of IT; results identified based on interviews with six students with visual impairment, from public and private universities, located in the State of Mato Grosso do Sul. This work is part of the thesis defended in 2021: Access of visually impaired students to the curriculum at universities from the perspective of fair school.

Keywords: Visually impaired students; Accessibility; Humans Rights.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS. Email: jose.costa@uem.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8603-0563>. 1

² Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Email: alexandra.anache@ufms.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7937-4448>

³ Doutor pela Universidade de Alcalá – Espanha. Pós-doutor pela Universidade Estadual Paulista - UNESP; Cátedra distinguida 2016 CETYS Universidad - México. Professor aposentado da Universidad de Alcalá - Espanha. Professor colaborador estrangeiro na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Email: eladio.sebastian@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0293-4395>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n2.p39-50>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como componentes fulcrais vinculados à acessibilidade do estudante com deficiência visual na educação superior, sob a perspectiva dos direitos humanos, visando proporcionar reflexões e estudos relativos aos desafios identificados na trajetória dos aludidos estudantes, inclusive com ênfase no papel da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, documentos estes dos quais o Brasil é signatário.

Portanto, em uma produção, cuja finalidade é a tratativa de relevante matéria, quando se avalia os caminhos para o melhor atingimento e fruição das políticas de cunho educacional, deve se inserir de imediato, a definição de acessibilidade, nos termos do Decreto Federal n. 5296, de 02 de dezembro de 2004. Art. 8º Para os fins de acessibilidade, considera-se:

I - Acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004a, p. 3).

Para além de se focar a atenção no alcance da acessibilidade, torna-se relevante explicitar que a terminologia Pessoa portadora de deficiência se encontra em desuso, sendo correto o emprego da nomenclatura “pessoa com deficiência”, segundo a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), a qual está alinhada com a Convenção Internacional Sobre os direitos da pessoa com deficiência - marco político histórico no campo dos direitos humanos para o público em referência.

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988, p. 18), em seu artigo 5º, especificamente no parágrafo 3º, traz a seguinte redação: “§ 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais.”

O dispositivo supra, permitiu ao país, adotar a Convenção sobre Os Direitos da Pessoa com Deficiência, como o primeiro Tratado de Direitos Humanos com vigência no século XXI. Faz-se necessário enfatizar que tal garantia, se deu por meio do Decreto Legislativo n. 186, de 09 de julho de 2008 e Decreto n. 6949, de 25 de agosto de 2009.

Observados os diplomas legais que conferem lastro à Convenção, se destaca que esta produção trata de forma precípua da relevância da acessibilidade para as pessoas com deficiência, tendo como área fulcral os direitos humanos, se extrai logo do preâmbulo do documento em tela, a convergência constatada no item “v” com o presente trabalho, conforme segue: “Reconhecendo a importância da acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação, para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais” (BRASIL, 2008, p. 2).

A convenção, demonstra o papel da acessibilidade, bem assim, sua abrangência nas transformações pretendidas para o desenvolvimento da cidadania para as pessoas com deficiência, ao sinalizar via campo dos direitos humanos a dimensão dos desafios contidos nessa abordagem. Em consonância com o exposto, no ano de 2006, foi realizada a I Conferência da Pessoa com deficiência, cujo tema central proposto foi: Acessibilidade: Você Também tem Compromisso!

As questões concernentes à acessibilidade das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, assumem condição de destaque enquanto política pública nesses últimos anos, tanto que

dois anos antes da mencionada conferência, foi editado o Decreto n. 5296, regulamentando desta forma, a Lei Federal n. 10098, disciplinando os diversos aspectos da referida matéria.

O binômio acessibilidade e Escola Justa, binômio fundamental para a garantia de equiparação de oportunidades, uma vez que o desenvolvimento de ações tendo como premissa a prática da justiça, requer sempre a busca da equiparação de oportunidades. Deste modo, Dubet, (2004), concebe a Escola Justa essencialmente com equivalência da escola das oportunidades. Embora, de acordo com Valle, (2013), a justiça traz em si dimensão complexa em sua conceituação, conforme segue: “O conceito de justiça apresenta um caráter polimorfo, sendo explicado a partir de diferentes sentidos e abordado por perspectivas epistêmicas diversas, muito próximas dos usos de senso comum [...]” (VALLE, 2013, p. 662).

Dessa forma, em linha com a autora, pode se depreender a dificuldade para se formular o conceito de justiça, sem que tal definição, se isente por completo de cultivar qualquer dúvida. Desse modo, busca-se aporte junto a Dubet (2004), cuja contribuição emprestada para a presente produção, assim se descreve:

[a] escola é gratuita, os exames são objetivos e todos podem tentar a sorte. O quadro formal da igualdade de oportunidades e do mérito foi globalmente instalado em um grande número de países. Porém, esta concepção puramente meritocrática da justiça escolar se defronta com grandes dificuldades e, mesmo que aceitemos o princípio, fica claro que ele deve ser ponderado [...] (DUBET, 2004, p. 542).

Portanto, a Escola justa para ser vivenciada de forma efetiva, necessita de modificações no propor, experimentar, compartilhar outras formas de se compreender o princípio de equidade. Nesta escola, de acordo com Dubet e Rawls, a preocupação deve sempre levar em conta aqueles estudantes que fracassam por escassez de oportunidades. Também é importante sublinhar uma certa crueldade do modelo meritocrático.

[...] Na verdade, quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros [...] (DUBET, 2004, p. 543).

Por outro lado, há necessidade de se vincular a equidade à acessibilidade. Tal aspecto, é confirmado pela Declaração de Incheon, ao priorizar a acessibilidade como explícita este trecho do item 10. “Tecnologias de informação e comunicação (TIC) devem ser aproveitadas para fortalecer os sistemas de educação, a disseminação do conhecimento, o acesso à informação, a aprendizagem de qualidade e eficaz e a prestação mais eficiente de serviços” (DUBET, 2015, p. 2).

O dispositivo supra, responde por um conjunto de metas previstas para vigência até o ano de 2030. Nele, se apresentam os componentes fundamentais para a inclusão das pessoas com deficiência, com ênfase na educação ao longo da vida. Deste modo, é inescapável a constatação da relevância da acessibilidade, permeada pela a busca da efetivação da justiça na Educação Superior, tendo como fatores basilares o comprometimento dos Estados e de políticas efetivas que concebam lócus de destaque às inovações tecnológicas.

MÉTODO

Este artigo se encontra baseado na Tese: “Acesso do estudante com deficiência visual ao currículo nas universidades na perspectiva da escola justa”. Ressalta-se que a mesma, recebeu avaliação e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a partir do Parecer Consubstanciado n. 2519765, de 28 de fevereiro de 2018, respaldado pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética 82928218.7.0000.0021, de acordo com o estabelecido pelas normas brasileiras de pesquisa – Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, Ministério da Saúde do Brasil –, que diferencia e especifica normas para a pesquisa com seres humanos nas áreas da Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas – Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, Ministério da Saúde, (BRASIL, 2013c; 2016a).

A metodologia utilizada no presente trabalho é de natureza qualitativa, caracterizada como descritivo-analítica, englobando entrevistas semiestruturadas e fontes primárias, sendo de base bibliográfica e documental. Inspira-se na abordagem histórico-cultural e contou com a participação de seis estudantes com deficiência visual com (cegueira e baixa visão), de universidades públicas e privadas.

Com o propósito de se oferecer informações gerais sobre características e perfis do conjunto dos discentes de forma sintética estes foram:

- No que se refere aos cursos frequentados, participaram dois estudantes do curso de Direito, um do de Psicologia, um de Tecnologia em Processos Gerenciais, um de Fisioterapia e um do curso em Letras.
- No tocante à idade dos entrevistados variou entre 21 e 51 anos, sendo 4 participantes do sexo masculino e dois do feminino.
- Já quanto à condição visual, 5 são pessoas com cegueira e um com baixa visão.

Em referência aos critérios para inclusão na pesquisa, o balizamento se referenciou em que fossem discentes com deficiência visual (cegueira ou baixa visão), e ainda que utilizassem recursos do campo da Tecnologia Assistiva, tais como: aplicativos para telefones celulares (TalkBack ou Voiceover), programas leitores de telas, ampliadores de tela, Dosvox, Balabolka, Mecdaisy, display Braille, Sistema Braille, dentre outros. Se enfatize que todos os participantes responderam ao mesmo conjunto de questões e que, assinaram Termo Esclarecido de Livre Consentimento.

Deve se explicitar que com a finalidade da garantia de sigilo, os estudantes respondentes, foram designados pela consoante “P”, acompanhada de dezenas com variação de 10 a 60. Sublinha-se que para o trabalho original foram estabelecidas 6 categorias estruturais, no entanto, devido à finalidade que norteia esta produção, e por questão vinculada à abordagem proposta, serão desenvolvidas as últimas três categorias presentes na tese, cujo conjunto, assim se apresenta:

- A. Serviços de apoio disponibilizados pelas instituições de educação superior;
- B. Conhecimento das grafias Braille;
- C. Forma de acesso e resolução relativa ao processo avaliativo.

AFINAL COMO SE APRESENTAM AS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR COM BASE NOS RELATOS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL?

Neste tópico, visando adensar a compreensão sobre a realidade dos estudantes com deficiência visual, se traz à baila suas constatações, tendo como componentes basilares, suas experiências vivenciadas nos espaços das universidades. No rol das condições citadas, são investigadas a existência de serviços de apoio, a forma e suporte para a efetivação do processo avaliativo e o acesso às grafias para a escrita no Sistema Braille.

A primeira categoria elegível para este artigo, denomina-se Serviços de Apoio para Atendimento aos Estudantes com Deficiência Visual na Educação Superior. A abordagem assume destacada importância, vez que nas últimas duas décadas, tem se acentuado a adoção de iniciativas, tendentes a se efetivar a disponibilidade de serviços para os estudantes com deficiência visual que se responsabilizem pela oferta de condições compatíveis com a viabilidade de acesso e permanência com o devido aproveitamento no desenvolvimento dos estudantes dos quais trata o presente trabalho. Tal ênfase foi concebida, de modo singular pela publicação do Decreto Federal n. 7611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

No contexto da análise deste diploma legal, é significativo se enfatizar que o mesmo se encontra em linha com a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, documento já mencionado nesta produção, sendo também salutar referenciar seu fundamento na área dos Direitos Humanos. Para além do exposto, se confere ênfase ao seu inciso VI, do artigo primeiro, com redação assim insculpida: “adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena” (BRASIL, 2011, p. 1)

De forma que, para o cumprimento do amplo objetivo proposto no excerto legal sublinhado, não há dúvida da adoção das medidas caracterizadas no campo da acessibilidade, fator que guarda profundo vínculo com a promoção da justiça na ambiência universitária.

Na mesma esteira, se empresta para este trabalho, o disposto no artigo 5º, parágrafo 5º do aludido Decreto, cuja transcrição, assim se apresenta: “Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011, p. 3)

A redação supra, não abriga qualquer dúvida, que ao menos do ponto de vista formal, os estudantes com deficiência, de modo singular nos limites da proposta deste artigo, aqueles com deficiência visual, se encontram respaldados nas garantias concernentes à acessibilidade no campo da formação acadêmica e social.

Após o registro de dispositivos legais, se torna relevante se identificar a percepção dos estudantes com deficiência visual para poder melhor se precisar o impacto sob o ponto de vista fático. Destarte, vamos encontrá-la de início no posicionamento da estudante P50, cujo teor aqui se insere na busca da melhor explicitação:

Dentro da universidade não tem algum atendimento, tem o núcleo de apoio. Mas ele é principalmente para auxiliar nas provas ou em algo que eu precise, que seja mais extraordinário. Por exemplo, quando preciso adaptar alguma coisa porque ela é muito visual, posso procurar o núcleo de apoio. Mas não existe um atendimento fora do horário e/ou sala de aula (Trecho relato estudante P50).

Ao se focar na fala da estudante P50, se identifica certa ambiguidade na compreensão da atuação do núcleo disponível na instituição de educação superior. Fica evidenciada a compreensão de um espaço com atuação *particionada ou mesmo restrita. De forma que a acessibilidade em tal condição fica prejudicada, dificultando assim, tratativa lastreada no fundante princípio da equiparação de oportunidades.*

Se insere neste artigo a expressão da estudante P10. Em sua manifestação, ao ser indagada sobre a disponibilidade de local para frequência e garantia de apoio em termos de atendimento educacional especializado, se observa também a compreensão limitada, quando se considera a possível dimensão que poderia ser exercida pelo núcleo. De modo que, ao ser inquerida sobre a referida questão, P10 assim nos informa:

Frequentar algum atendimento, não. Mas aqui na faculdade tem o núcleo de apoio pedagógico. Então, quando preciso de algo, geralmente peço. Quando eu estava no segundo (ou terceiro, ou quarto) semestre, pedi alguns textos em Braille e fizeram. Eles têm uma impressora em Braille. Era ótimo, com o tempo parei de pedir. Acredito que eles ainda fariam caso eu solicitasse. O NUMAP [Núcleo Municipal de Apoio Psicopedagógico] eu contato mais para pedir atendimento para as provas. Eles sempre auxiliam quando preciso (Trecho relato estudante P10).

Em relação à declaração desta estudante, ao menos ela explicita que o espaço se encontra à disposição para o atendimento das suas necessidades acadêmicas. Este ponto merece destaque, já que os núcleos têm sido implantados de forma gradual, havendo diferentes situações bem distintas no que tange as suas estruturas, requerendo desta forma, determinado período para a formação de equipes atuantes, com as implicações relativas ao tempo para difusão e conseqüente estabilização.

Apresentada a questão sobre a existência de local que ofereça atendimento aos estudantes com deficiência visual na instituição de educação superior e se havia a utilização desse espaço, por parte do discente entrevistado, o respondente P60, assim argumentou:

Na realidade, não. Tem um núcleo na Universidade, o NAP [Núcleo de Apoio Pedagógico], mas ultimamente não tem oferecido muito apoio. Como Direito é um curso que proporciona essa autonomia, que é a legislação e a doutrina [livros dos autores jurídicos], então eu acabo conseguindo ter acesso por conta própria. Não necessito tanto do apoio como, talvez em outros cursos, as pessoas precisem. Talvez um curso que tenha uma incidência maior de exatas, por exemplo, precisaria de adaptações. O direito, como ele é um curso praticamente todo teórico, acaba por facilitar nesse sentido. Então eu diria que hoje não recebo nenhum tipo de apoio da universidade (Trecho relato estudante P60).

Da exposição de P60, se notabiliza a descrença no trabalho prestado pelo núcleo. Pode-se atribuir esta condição ao desenvolvimento autônomo de P60. No entanto, ao se trazer o enfoque em locus específico para tal atendimento, resta prejudicada a ampla acessibilidade, com reflexos e impactos na redução concernente à equiparação de oportunidades.

Nessa esteira, representa bem tais falhas estruturais, a produção de Ciantelli e Leite (2016, p. 424), por meio do levantamento procedido, encaminharam questionários a 55 instituições de educação superior, desse total, acabaram por contar com o retorno de 17, por meio das quais, tiveram a possibilidade da efetivação da pesquisa que, assim aborda as questões e lacunas constatadas.

[...] Os resultados mencionados podem também ser classificados como “barreiras invisíveis” (conteúdos de leis, decretos, portarias, normas, regulamentos, entre outros) que muitas vezes deixam de fomentar ações que garantam a permanência do estudante com deficiência no Ensino Superior [...] (CIANTELLI; LEITE, 2016, p. 424).

Portanto, ao se encerrar a análise da primeira categoria abordada nesta produção, a partir dos levantamentos identificados, deve se registrar a necessidade da recorrente atenção, pois, desta forma, se pode obter constante processo que tenha por propósito a contínua implementação dos núcleos existentes nas instituições de educação superior.

A categoria B, segunda a ser considerada no presente trabalho, trata do acesso às grafias Braille na formação dos estudantes com deficiência visual na etapa da educação superior. A rigor, a relevância desta questão pode ser justificada já que o sistema de escrita e leitura Braille, tem longa utilização, estando próximo de completar seu bicentenário de criação, o que ocorrerá em 2025. Para além do exposto, o aludido sistema, segue tendo papel fundamental, sobretudo quando levada em conta o domínio ortográfico oportunizado pela leitura realizada pela anagliptografia (escrita em relevo).

Quanto ao conjunto das grafias vigentes na atualidade, é preciso informar que este se constitui pelas seguintes publicações: Grafia Braille para a Língua Portuguesa, Grafia Braille para a Química, Código Matemático Unificado (CMU), Grafia Braille para a Música ou Musicografia, Grafia Braille para a Informática, Estenografia (Código para representação gráfica por meio de abreviaturas).

Com base nas publicações supramencionadas, o estudante P30 foi indagado sobre quais grafias ele tinha acesso. Respondeu da seguinte forma: “Língua portuguesa” (Trecho relato estudante P30).

Assim, pode-se constatar que apesar do significativo conjunto de grafias disponíveis, o estudante entrevistado, teve acesso exclusivo a Grafia Braille para a Língua Portuguesa. Nesta curta afirmativa, fica demonstrada profunda lacuna relativa ao domínio da escrita no Sistema Braille. Trata-se de aspecto que inspira preocupação, sobretudo porque em outro ponto da entrevista, o mesmo estudante confirmou que teve como primeiro acesso no processo de escolarização, justamente via escrita em relevo.

Por outro lado, P10, informou que aprendeu o Sistema Braille, quando tinha a idade de 5 anos. Inquerida diretamente em relação ao conhecimento das grafias braille, assim se posicionou:

“Quanto ao código matemático, não tenho muita certeza, alguns símbolos (não sei se isso é grafia Braille) relacionados à informática, talvez” (Trecho relato estudante P10).

Mais uma vez, temos confirmação de maneira inequívoca da ausência da acessibilidade na compreensão dos códigos que respaldam as grafias Braille. Como este artigo versa fundamentalmente sobre acessibilidade, não se pode deixar de se notabilizar tal circunstância. E, a identificação das lacunas no campo do acesso às grafias, não para aí. Agora, tem-se a expressão do estudante P50:

“Ultimamente estou usando pouco o Braille, uso mais para anotar questões básicas (como resumo) ou coisas antes da prova, anotações em sala de aula” (Trecho relato estudante P50).

Deve se sublinhar que P50, afirmou ter aprendido o Braille com 5 ou 6 anos de idade. Entretanto, confessa realizar a utilização em aspectos pontuais. De forma, que pode se constatar a gradual falta da utilização daquela circunstância em que alguns pesquisadores denominam de “fenômeno da desbraillização”. De acordo com esses estudiosos, tal situação pode ser explicada principalmente por meio da ampliação no uso da tecnologia assistiva.

Para arrematar a reflexão no que diz respeito a categoria relativa às grafias Braille, ou, melhor se explicitando, em relação ao acesso dos estudantes com deficiência visual ao conjunto dessas produções, se insere neste contexto, a contribuição de uma publicação que versou sobre o aproveitamento da literatura em Braille constante em uma biblioteca especializada: com o propósito de melhor se elucidar a questão, se transporta para esta produção fragmento do trabalho de Fialho e Silva (2012), que acerca da presença de publicações na aludida forma de comunicação, assim registram: Conforme a bibliotecária, não é interessante ter atualmente acervo impresso em Braille na biblioteca, com exceção dos livros de literatura. Os principais motivos são o trabalho empreendido, inclusive equipamentos adequados e profissionais preparados para utilizá-los, bem como o volume enorme que ocupam nas estantes.

Desse modo, pode se registrar que nem sempre as inovações tecnológicas, são responsáveis únicas pela diminuta fluidez na usabilidade das edições ofertadas no Sistema Braille. Tal percepção não pode ser negligenciada em termos de acesso, sobretudo porque incide nas condições de acessibilidade à informação, à cultura, à cidadania, à educação e conhecimentos obtidos pelos estudantes com deficiência visual.

Na terceira categoria abordada nessa produção, a temática é Forma de Acesso e Resolução Relativa ao Processo Avaliativo. O acesso é condição determinante seja para a garantia do cumprimento da etapa referenciada para verificação do aproveitamento do discente em sua formação acadêmica, seja para assegurar as condições básicas culturais, profissionais, sempre permeadas pelos princípios éticos presentes na dimensão dos Direitos Humanos. Por outro lado, o desenvolvimento da avaliação por parte do estudante com deficiência visual, sempre se constituiu em desafio, fosse na busca da melhor forma da promoção do acesso ao estudante com deficiência visual, perpassando pela realização de avaliação de maneira oral, procedida em momento distinto, geralmente posterior, quando comparada com os demais estudantes presentes em sala de aula, com transcrição para o Sistema Braille, ou ainda, conforme se identifica mais recentemente, distribuída para o cursista em mídia com o propósito de assegurar o procedimento avaliativo, caso o estudante tenha conhecimento das ferramentas computacionais.

De toda sorte, esta é uma questão de difícil equação, já que tem efetivamente dependência multifatorial, sobretudo em decorrência das alternativas que possam melhor se coadunar com as condições de formação pretéritas no que concerne ao discente e ainda, pelas possibilidades de real interação apresentadas pelo professor.

Nesta última categoria abordada no presente artigo, temos o depoimento do P40 em relação ao desenvolvimento do processo avaliativo. Em tempo, deve-se observar que P40 é um estudante de universidade pública, sendo também dentre os 6 participantes da pesquisa o único com baixa visão.

Quando questionado como se dava sua resolução do processo avaliativo, inclusive se a realização deste ocorria de maneira concomitante aos demais discentes, ele apresentou a seguinte resposta:

“Para o processo avaliativo, geralmente peço ao professor para ampliar as provas. A diferença entre os demais colegas é apenas essa ampliação dos textos. Eu realizo as avaliações no mesmo tempo dos demais” (Trecho relato estudante P40).

Mediante a resposta de P40, se constata que o estudante realiza seu processo avaliativo, sem que requeira qualquer outra medida mais específica. Não solicitou tempo adicional, tampouco, requisitou o desenvolvimento do processo avaliativo em outro período. De forma que a acessibilidade no caso dele, foi satisfeita apenas com a adoção de escrita ampliada.

Já o estudante P20, conserva a autonomia. No entanto, explicita a condução do processo avaliativo, da seguinte maneira:

“As minhas avaliações são adaptadas. Por exemplo, eu peço a prova em PDF ou em arquivo. Meus professores levam a prova em arquivos no pen drive e eu realizo a prova no computador. Digitalizo tudo, salvo e devolvo o pen drive para meus professores. Assim eu também desenvolvo meus trabalhos [seminários, entre outros]” (Trecho relato estudante P20).

Este estudante ressalta que utiliza fones de ouvidos durante a resolução da avaliação, informa que raramente solicita tempo adicional e enfatiza seu estado de contentamento por desenvolver sua prática avaliativa de forma simultânea com os demais estudantes em suas salas de aulas.

Outro estudante, P50, também apresenta diferenças na condução do processo avaliativo. Portanto, se constata a realização de forma dinâmica na abordagem desta categoria. O registro do estudante, assim se apresenta:

“Preciso avisar com antecedência o núcleo de apoio, informar as datas, e eles vão disponibilizar alguém para me auxiliar. Geralmente, eu faço pelo computador e fica alguém observando. Às vezes, pode acontecer de o professor não conseguir disponibilizar o pen drive e alguém ter que ler a prova para mim. Nesse caso, dito as respostas e a pessoa vai e escreve” (Trecho relato estudante P50).

No caso de P50, fica evidenciada a participação do núcleo de apoio da instituição de educação Superior para a efetivação da etapa avaliativa. Também a explicitação da garantia da presença de um profissional para observação no desenvolvimento do processo em tela. Se sublinha este fator, já que se constitui em diferencial, conforme as declarações dos demais estudantes. No que concerne ao momento do procedimento avaliativo, P50, relata que a ação avaliativa, ocorre em paralelo com os demais discentes.

Apesar da forma autônoma e fluída identificada no processo avaliativo registrado para esta produção, por vezes este se dá em arena de conflitos e desafios. É o que se constata na publicação de Silva Junior, (2013, p. 187), circunstância na qual ao se tratar do processo em tela, houve intenso embate entre discente e docente. E coisas assim desse tipo, professores que queriam que eu escrevesse a prova. Então até tu enfiar na cabeça do “viventé” que não tinha como eu escrever a prova.

Ah, mas então outra pessoa vai fazer a tua prova, eu não posso te facilitar. Tã, mas, alguém tem que ler as questões e eu ditar as respostas, ou então me ditar a pergunta e eu escrever à máquina ou colocar o computador à disposição (Trecho do relato de SM1).

Portanto, ao se analisar a conjuntura na dimensão do desenvolvimento das condições presentes na etapa da avaliação, para que os melhores caminhos possam ser encontrados, deve-se valorizar todas as nuances e alternativas, inclusive não se descuidando das eventuais tensões que podem permear tal etapa. A reflexão nesse sentido, deve sempre identificar os papéis dos discentes e docentes na construção do processo avaliativo que venha sempre a propugnar pela evolução de todas as práticas e acessibilidade que podem ser estabelecidas no entendimento crescente.

Assim, o que venho discutindo chama a atenção, também, para um dos nossos grandes equívocos na avaliação escolar: procura-se, sempre, verificar o que os estudantes fazem com os conteúdos e ignora-se o que os conteúdos e o currículo estão fazendo com os estudantes (COSTA, 2005, p. 55).

De modo que, as dimensões do currículo, sejam vivenciadas também na construção da etapa avaliativa, procurando sempre promover por meio da autonomia do estudante com deficiência visual, na perspectiva da expansão da acessibilidade que venha a contribuir para transformações na etapa do processo avaliativo. Poder promover acessibilidade, objetivando-se o alcance da justiça, com a preocupação do reconhecimento dos direitos humanos em tempos de ampla polarização, é de fato compreender a educação superior, enquanto etapa que tem a propensão de assegurar melhores tempos concernentes à equiparação de oportunidades para os estudantes com deficiência visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o desenvolvimento da análise relativa as três categorias apresentadas no presente trabalho, busca se trazer síntese que tenha a capacidade de registrar com a maior precisão possível, os resultados advindos das expressões dos estudantes que participaram da pesquisa por meio das entrevistas, levadas à efeito com ênfase na acessibilidade, justiça na educação promovida pelas universidades, com abordagem centrada no campo dos Direitos Humanos.

No que se refere aos aspectos identificáveis por intermédio da produção, deve se sublinhar a presença dos núcleos ou laboratórios de apoio e atendimento educacional especializado que, ainda que de forma gradual, sobretudo a partir da edição do Decreto Federal n. 7611, de 17 de novembro de 2011, vão se constituindo em lócus referenciais na promoção da garantia da acessibilidade para os estudantes com deficiência visual na disponibilidade dos requisitos fundamentais para o acesso e possibilidade de êxito na formação dos citados estudantes.

Nesta produção foi caracterizado o atual estágio marcado pela redução da utilização dos componentes constitutivos da escrita e leitura desenvolvida por intermédio do Sistema Braille. Tal ocorrência, designada como “fenômeno da desbrailização”, foi exposta na presente produção, caracterizando desta forma, marcante crescimento no aporte das ferramentas computacionais em detrimento dos conhecimentos específicos observáveis, quando se buscou se aquilatar o nível de utilização e mesmo do domínio das grafias Braille pelos estudantes com deficiência visual.

A produção demonstrou que ao realizar suas avaliações, os discentes com deficiência visual apresentam amplo repertório de alternativas, elevado grau de autonomia e um processo de resolutividade marcado pelo dinamismo e considerável criatividade.

Demonstraram ainda, elevada capacidade de diálogo com seus professores. Assim, esta produção, identificou significativos avanços na caminhada dos estudantes com deficiência visual na formação universitária, com elevada utilização dos recursos tecnológicos presentes nessa ambiência educacional. De sorte que, foram verificadas condições fáticas de acessibilidade, aproximando desta maneira, a presença da universidade que cultiva a justiça, encaminhando desse modo, cada vez mais as práticas concebidas na esfera das universidades pela trilha dos Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 1988. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e n. 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 3 dez. 2004a. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Senado Federal. Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 jul. 2008b. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 nov. 2011a. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 13 jun. 2013c. Disponível em: http://bvsm.s.saude.gov.br/bvsm/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso: 15 de julho de 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei n. 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto n. 5.839, de 11 de julho de 2006, [...]. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 de maio 2016a. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html Acesso em: 18 jul. 2023.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n3/1413-6538-rbee-22-03-0413.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: COSTA, M. V. (Org). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 37-68.

DECLARAÇÃO DE INCHEON. *Declaração de Incheon: educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Incheon: World Education Forum, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-9d97320b-9d73-4acf-b59d-1f08bbd19842. Acesso em: 18 jul. 2023.

DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

DUBET, F. Estigmas e discriminações: a experiência individual como objeto. [Entrevista cedida a] Éder da Silva Silveira. *Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 157-161, 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/17781/12763>. Acesso em: 18 jul. 2023.

FIALHO, J.; SILVA, D. O. Informação e conhecimento acessíveis aos deficientes visuais nas bibliotecas universitárias. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 153-168, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pci/v17n1/a09v17n1.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

SILVA JÚNIOR, B. S. *Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski*. Orientadora: Magda Floriana Damiani. 2013. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1684/1/Bento%20Selau%20da%20Silva%20Junior_Tese.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

VALLE, I. R. (In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 659-672, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1147.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO: FALEMOS DE GESTÃO E ACESSIBILIDADE

PEOPLE WITH DISABILITIES IN GRADUATE PROGRAMS: LET'S TALK ABOUT MANAGEMENT AND ACCESSIBILITY

André Henrique de LIMA¹

Leonardo Santos Amâncio CABRAL²

Resumo: a presente pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar fatores que constituem a legitimação do direito de ingresso (direito formal), de acesso (direito material), de permanência e de titulação de pessoas com deficiências em programas de pós-graduação – PPGs *stricto sensu*. Atendendo aos princípios éticos em pesquisa, realizamos um estudo de caso, de caráter exploratório e qualitativo. A coleta de dados ocorreu na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, na modalidade *online*, e contou com a participação de oito coordenadores de PPGs e de dois gestores da Pró-Reitoria de Pós-graduação – ProPG. Os dados foram tratados à luz da abordagem da análise de conteúdo e sua análise foi fundamentada nos compêndios da teoria da Análise Institucional de Gregório Barenblitt. Os resultados desvelam alguns subsídios para o aprimoramento de diretrizes para a implantação de políticas e práticas para a promoção da acessibilidade em programas de pós-graduação.

Palavras-Chave: Educação Especial. Pessoa com deficiência. Pós-graduação. Acessibilidade. Gestão.

Abstract: the present research had the general objective of identifying and analyzing factors that constitute the legitimation of the right of entry (formal right), access (material right), permanence and title of people with disabilities in postgraduate programs – PPGs *stricto sensu*. In compliance with ethical principles in research, we carried out a case study, of an exploratory and qualitative nature. Data collection took place at the Federal University of São Carlos – UFSCar, in the online modality, with the participation of eight PPG coordinators and two managers of the Pro-Rectorate of Graduate Studies – ProPG. The data were treated in light of the approach of content analysis and its analysis was based on the compendia of the theory of Institutional Analysis by Gregório Barenblitt. The results reveal some subsidies for the improvement of guidelines for the implementation of policies and practices to promote accessibility in postgraduate programs.

Keywords: Special Education. Disabled person. Postgraduate studies. Accessibility. Management.

INTRODUÇÃO

Em 2021, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP indicaram que cerca de 18.680 (0,913%) estudantes matriculados nas Instituições Federais da Educação Superior – IFES declararam possuir algum tipo de deficiência (INEP, 2021).

¹ Mestre em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. E-mail: andrehdlima@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9554-7150>

² Doutor em Educação Especial. Professor Adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. E-mail: leonardocabral@ufscar.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3520-3687>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n2.p51-60>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

Esse caminho de ingresso (direito formal) tem sido pavimentado, principalmente, por meio da implantação de políticas de ações afirmativas, as quais têm possibilitado o acesso (direito material) de pessoas com deficiências em IFES. Esse acesso se dá não só em cursos de graduação, mas em Programas de Pós-graduação *stricto sensu* – PPGs, aos quais, particularmente, vem configurando mais interesse e adesão dessa minoria político-social (ZILLOTTO; JORDÃO, 2017; CABRAL, 2017; 2021; MACHADO, 2022).

O direito formal se refere ao conjunto de respaldos legislativos que as pessoas com deficiências podem ter para que suas trajetórias educacionais sejam equânimes em detrimento a outros pós-graduandos sem deficiências. O direito material trata sobre a identificação de possibilidades e a formulação cooperativa de estratégias legítimas e cumpram os direitos formais. Esse conglomerado de direitos deve ser concretizado paralelamente com aspectos que se relacionam a acessibilidade dos contextos pertencentes à pós-graduação das mais diversas áreas do conhecimento (MACHADO, 2022).

Estamos falando, portanto, da importância de se preconizar o direito cidadão não apenas em relação ao fomento do ingresso (direito formal) dessa população na Educação Superior, mas de legitimar o direito de acesso (direito material) e de acessibilidade das pessoas com deficiências que almejam ingressar em cursos ofertados por PPGs.

As estratégias para a materialização desses direitos referentes à acessibilidade precisam ser postas em xeque pelas coordenações de PPGs e pela gestão das pós-graduações de IFES, uma vez que o gerenciamento de subjetividades e de atravessamentos atitudinais precisam estar em pauta nos diálogos institucionais presentes em ambientes de gestão democrática (reuniões, assembleias, conselhos, etc.) da instituição (LIMA, 2020; BRANCHER; PIECZKOWSKI, 2022).

É previsto na gestão e nas coordenações que haja uma elaboração cooperativa de projetos políticos institucionais e de projetos pedagógicos na abordagem democrática, bem como nos momentos decisórios que considerem a construção de práticas acessíveis em vias de acessibilizar o ambiente e cumprir com os interesses da comunidade (EBERSOLD, 2021; PEREIRA, 2021; ALMEIDA; MACHADO; CABRAL, 2022).

A gestão democrática fundamenta a organização de tempos e espaços, tal qual a construção do corpo gestor e docente sob a abordagem da cooperação e biopsicossocial. Nessa direção, possibilita a materialização do direito formal frente as articulações de recursos humanos, materiais, tecnológicos e normativos ao decorrer de todo esse processo. Assim, evitando que os direitos das minorias sócio-políticas sejam negligenciados ou omitidos no contexto de instituições tradicionalmente hegemônicas em suas lógicas e culturas (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018; CARDOZO; COLARES, 2020; MACHADO; CORTE, 2020).

Esse contexto indica que gestão democrática sob a perspectiva da cooperação é uma temática que deve ganhar força e espaço, principalmente no que tange a acessibilidade de pessoas com deficiências na pós-graduação.

Assim, é preciso que estudos apresentem como as IFES vêm se organizando para receberem, no momento do processo seletivo e do ingresso, as pessoas com deficiências. Para, a partir disto, compreender quais constituintes democráticos dão sustentação para a articulação de estratégias institucionais que visem trabalhar a permanência e a titulação na pós-graduação dessa parcela de sujeitos.

Nessa direção, a presente pesquisa disserta sobre a gestão democrática dedicada à promoção da acessibilidade em contextos de programas PPGs, configurando um objetivo geral ao qual visa identificar e analisar fatores que constituem a legitimação do direito de ingresso (direito formal), de acesso (direito material), de permanência e de titulação de pessoas com deficiências em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

MÉTODO

Atendendo aos princípios éticos em pesquisa (CAAE: 54436221.7.0000.5504), caracterizamos essa pesquisa enquanto um estudo de caso, de caráter exploratório e qualitativo, uma vez que nos propomos a reunir, sistematizar, analisar e discutir os dados com a literatura, primordialmente sob as junções das lentes científicas dos autores Baremlitt (2002) e Franco (2005). A coleta de dados ocorreu na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, na modalidade *online*.

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

A pesquisa contou com a participação de oito coordenadores de PPGs de todas as áreas do conhecimento e de dois gestores da Pró-Reitoria de Pós-graduação – ProPG, todos vinculados à UFSCar. Na pesquisa, houve um coordenador legalmente compreendido enquanto pessoa com deficiência.

Os gestores da ProPG tinham presencialmente seu exercício de trabalho no *campus* de São Carlos – isto, não interferindo na pesquisa, por ter sido realizada de maneira *online*. Enquanto participantes da pesquisa, haviam coordenadores vinculados tanto ao *campus* de São Carlos quanto ao de Sorocaba. Entre todos os participantes, dois eram de Sorocaba e oito de São Carlos.

Os gestores da ProPG foram caracterizados pelas siglas G1 e G2. Os coordenadores de PPGs foram caracterizados com base na área de conhecimento ao qual o Programa pertence, totalizando: dois coordenadores da área das Ciências Biológicas (B1 e B2); quatro coordenadores da área das Ciências Exatas (E1, E2, E3 e E4) e; dois coordenadores da área das Ciências Humanas (H1 e H2).

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Na intenção de nos aproximarmos dos relatos dos participantes da pesquisa, realizamos de maneira *online*: a) três reuniões institucionais com gestores da ProPG e; b) dez *brainstorms*, na intenção de investigar discussões que cooperassem com o contexto universitário e que dessem subsídios para a formulação de diretrizes práticas de acessibilidade para o contexto dos PPGs. Todos esses momentos foram gravados em vídeo para posterior tratamento e análise.

O *brainstorm* é um modo de compartilhamento de ideias presentes em um diálogo coletivo, ideias que perpassam por consensos e dissensos. Tais consensos e dissensos são mediados pela técnica que leva o nome de *brainstorm*. O *brainstorm* possui teor e rigor de um procedimento científico que, a partir de instrumentos norteadores de diálogos em grupos, “(...) busca levantar de forma bastante livre um conjunto grande e abrangente de opiniões dos participantes em torno de um tema” (TINÔCO, 2018; BARBOSA *et al.*, 2021, p. 116).

Para esses dois momentos, foram utilizados dois instrumentos: a) durante a realização das reuniões institucionais, diários de campo para anotações e registros das colocações postas pelos gestores da ProPG, aos quais foram analisados para subsidiar os resultados e discussões dessa pesquisa e; b) roteiros norteadores no formato de *slides* para a mediação da técnica *brainstorm* com participantes dos encontros (coordenadores).

Os dez *brainstorms* foram diluídos em cinco semanas (entre abril e maio), sendo dois por semana com o mesmo tema. Esses encontros foram realizados duas vezes por semana, na segunda-feira e na quinta-feira. Esses dois dias continham um montante diferente de participantes, mas com o mesmo tema-foco. Logo, os participantes ficaram em dois grupos distintos, aos quais, em cada semana, participavam de encontros com o mesmo tema. Sendo assim:

- a) Semana 01 com dois encontros sobre o tema “Processo seletivo e ingresso”;
- b) Semana 02 com dois encontros sobre o tema “Permanência”;
- c) Semana 03 com dois encontros sobre o tema “Titulação e perspectivas acadêmico-profissionais”;
- d) Semana 04 com dois encontros sobre o tema “Orientação científica com pessoas com deficiências” e;
- e) Semana 05 com dois encontros sobre o tema “Devolutivas e refinamentos da diretriz de acessibilidade formulada na perspectiva da cooperação” com base nos diálogos dos encontros 01, 02, 03 e 04.

O *brainstorm* pertencente à essa pesquisa foi formulado pelos próprios pesquisadores, e teve a intenção de investigar discussões que cooperassem com o contexto universitário e que dessem subsídios para a formulação de diretrizes práticas de acessibilidade para o contexto dos PPGs (BARBOSA *et al.*, 2021).

PROCEDIMENTO DE COLETA E TRATAMENTO DE DADOS

Para coletar os dados nas reuniões e nos encontros *brainstorms*, os pesquisadores foram mediadores, com a função de registrar e sistematizar as ideias de todos os participantes, estimulando-os a cooperar entre si na partilha de informações. Essa escolha metodológica foi tomada em razão de que os pesquisadores teriam abordagens apuradas para o problema em foco – logo, evitando que os diálogos se afastassem do tema alvo e, também, propondo questões que promovessem reflexões que pudessem favorecer o adensamento de argumentos.

A mediação se deu para nortear temas macro, sendo que os subtemas foram derivados das vivências e demandas dos coordenadores de PPGs e dos gestores da ProPG da UFSCar. Logo, não induzindo, mas conduzindo os participantes para que não houvessem desvios dos alvos e aprofundamentos dos elementos à construção de diretrizes de acessibilidade na Pós-graduação da UFSCar.

Uma vez que todos os dados foram coletados, foi organizado um tratamento prévio dos dados por meio de anotações enquanto os participantes emitiam as ideias sobre a temática debatida (FRANCO, 2005). Essa estratégia foi posta em prática na intenção de haver uma devolutiva dinâmica e organizada sobre as principais inferências e ideias dos participantes expostas nos encontros.

Esse tratamento prévio resultou em um tratamento sistematizado por meio dos preceitos da análise de conteúdo, possibilitando que diretrizes de acessibilidade pudessem ser organizadas e devolvidas aos participantes da pesquisa no Encontro 05. Nesse caminho, o tratamento dos dados foi feito a partir de: a) discussões semanais no Grupo de Pesquisa Identidades, Deficiências, Educação e Acessibilidade – GP-IDEA da UFSCar e; b) consultas com consultores cooperativos (duas pessoas, um mestrando com deficiência da universidade e uma professora da UFSCar da área da Psicologia).

FUNDAMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

Os dados da pesquisa foram analisados e discutidos com base nos compêndios da Análise Institucional, de Gregório Baremlitt (2002).

Os fundamentos para a Análise Institucional possibilitam um caráter analítico dos elementos que integram uma instituição. A Análise sugere às comunidades acadêmico-científicas ferramentas que contribuam para conhecer a estruturação, evolução, organização e óticas que transversalizam diversas realidades sociais. Quando elencamos os compêndios da Análise com preceitos da alteridade e das subjetivações, podemos compreender melhor os facilitadores inclusivos e os mecanismos excludentes institucionais (BAREMBLITT, 2002).

Os compêndios da Análise Institucional notoriamente têm a potencialidade de desvelar de forma material o campo da acessibilidade na pós-graduação, uma vez que possibilitam analisarmos criticamente os elementos que compõem os objetivos e as atribuições de um PPG.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente artigo se fundamenta em dois princípios da área do direito, o direito formal e o direito material. Logo, os resultados e discussões são atravessados por esses dois elementos fundamentais, principalmente pelo fato de termos nos proposto a desvelar e, posteriormente, discutir sobre alguns subsídios para o aprimoramento de diretrizes que podem implantar políticas e práticas para a promoção da acessibilidade em PPGs.

As presentes diretrizes fundamentam princípios inerentes à gestão democrática na perspectiva da acessibilidade, subsidiando, assim, a concretização de práticas que visem superar eventuais barreiras e/ou identificar facilitadores que possam se apresentar nos diversos tempos, espaços, relações e trajetórias acadêmicas, de formação e de atuação profissional.

Isso foi possível a partir do mapeamento dos direitos formais das pessoas com deficiências na pós-graduação, direcionando a busca de subsídios práticos inerentes às possibilidades de materialização dos direitos materiais dessa parcela da população.

Os subsídios de acessibilidade advêm de demandas e questionamentos empíricos de atores institucionais vinculados à UFSCar a nível de pós-graduação.

Para essa pesquisa, as subjetivações dirimidas de relatos de gestores da ProPG e de coordenadores de PPGs serão sistematicamente dialogadas com a literatura e apresentadas. Isso porque, parte dos participantes elucidaram alguns preceitos que podem ser elencados com a gestão democrática enquanto ferramenta para a compreensão coletiva dos direitos formais e para a concretização dos direitos materiais (LIMA; CABRAL, 2020; BRANCHER; PIECZKOWSKI, 2022).

Entre esses princípios, os participantes B2, E3, G1 e H1 consideram que os diálogos intra são fundamentais. Apesar de dificultosos de serem realizados, os diálogos intersetoriais também foram destacados pelos participantes da pesquisa, principalmente os que objetivam construir cooperativamente estratégias que efetivem a participação da maior parcela de atores institucionais no processo de legitimação dos direitos cabíveis às pessoas com deficiências, estejam elas na posição de discentes ou de gestores, coordenadores, docentes ou técnicos administrativos (AGUIAR, 2016; ROTHEN; GOMES; OLIVEIRA, 2022).

A gestão democrática na perspectiva da acessibilidade deverá envolver grande parte dos atores institucionais durante os planejamentos das ações para a superação de barreiras, bem como a atuação dos recursos humanos, a gestão dos tempos, dos espaços e das relações, além das estratégias e instrumentos avaliativos (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018; LIMA, 2020).

Conforme E3, H1 e H2, é importante, ao nos referirmos sobre envolvimento, considerar a maior parte dos atores institucionais (se possível, todos), inclusive os com deficiências. As pessoas com deficiências devem estar envolvidas nos processos decisórios. Não necessariamente de modo exclusivo, mas de uma forma que as demandas e responsabilidades não sejam somente centralizadas na pessoa com deficiência. Afinal, apesar de funções muitas vezes distintas, todas as unidades e setores da universidade possuem e precisam exercer suas responsabilidades institucionais (ZILIOOTTO; JORDÃO, 2017; OLIVEIRA; ANDRADE, 2018).

A descentralização das demandas de uma só figura não fragiliza a construção da acessibilidade em IFES, pelo contrário. A descentralização distribui demandas e responsabilidades cabíveis para cada um dos atores institucionais, estimula a distribuição de afazeres e a cooperação, podendo, assim, dar margem para o envolvimento não só do estudante e do professor, mas também do gestor, coordenador, técnico administrativo e colegas de classe (RAMOS; RIBEIRO, 2019; CABRAL, 2021).

Nesse sentido, tudo o que tange a cidadania de estudantes com ou sem deficiências na universidade deve ser tratado em cooperação por um conjunto de atores, aos quais precisam exercitar e articular preceitos de alteridade diante das tomadas de decisões e ações inerentes à acessibilidade de modo ético (KÖCHE, 2017).

O conceito da corresponsabilização se mostrou em necessidade de estar conjunto ao conceito da ética. Todos os participantes da pesquisa pontuaram como primordial a conexão e a coerência entre o que os atores institucionais propõem e se dispõem a fazer sobre a inclusão de pessoas com deficiências na pós-graduação. Nessa direção, então, a acessibilidade deve ser movida mais por um interesse coletivo do que por um interesse advindo de campos políticos ou burocráticos ou advindo de concepções caritativas ou capacitistas (SPINOZA, 2009; CABRAL; PICCOLO, 2021; OMOTE; CABRAL, 2021).

Por meio dos relatos dos participantes B1, E1, E2, E4 e G2, desvelamos que um interesse coletivo acerca de uma demanda institucional pode fortalecer princípios da gestão democrática na perspectiva da acessibilidade, como os diálogos intra e intersetoriais, o envolvimento de grande parte dos atores institucionais, a descentralização de demandas / distribuição de afazeres, a alteridade, a corresponsabilidade e a ética (KÖCHE, 2017; CARDOZO; COLARES, 2020; MACHADO; CORTE, 2020; MACHADO, 2022).

Diante esse escopo da materialização da acessibilidade, conseguimos registrar alternativas empíricas de gestão democrática. Contudo, tivemos a viabilidade de também reunir questionamentos e barreiras institucionais que coordenadores e gestores possuem no cotidiano de IFES.

Parte dos desafios podem derivar, com base na Análise Institucional de Baremlitt (2002), de culturas tradicionais de funcionamento da instituição. Prova disso é que identificamos que parte dos participantes já tiveram desafios em gerenciar, por falta de oportunidades ou de especializações na área, caminhos institucionais a serem traçados para materializar os direitos formais do alunato com deficiências. Isso impacta na cooperação, no envolvimento coletivo e na participação diária para a construção dialogada da acessibilidade (OLIVEIRA; ANDRADE, 2018; RAMOS; RIBEIRO, 2019).

Esse cenário de não haver um diálogo estreitado no dia-a-dia pode impactar no planejamento, desenvolvimento e gerenciamento de recursos materiais, humanos e financeiros, que acabam por ficar ausentes na realidade dos PPGs de coordenadores e na própria gestão da ProPG (CABRAL, 2017; LIMA; CABRAL, 2020).

Uma vez que esses e outros elementos são identificados, nota-se indícios de que algumas mudanças nas práticas gestoras são precisas para uma melhor orquestração da acessibilidade no cenário institucional de IFES (EBERSOLD, 2020).

Nesse sentido, algumas práticas que compõem a engrenagem representativa da gestão democrática precisam ser revistas de modo propositivo, em vias de materializar a acessibilidade, de potencializar as práticas já existentes e de criar alternativas para desvelar as práticas ainda não tão comuns. Logicamente, considerando que isso é de modo paulatino e que cada universidade possui suas particularidades no que diz respeito a mudanças estruturais, atitudinais e culturais (BAREMBLITT, 2002; AGUIAR, 2016).

Os próprios participantes dessa pesquisa, coordenadores de PPGs e gestores da ProPG, pontuaram essa necessidade de mudança e de aproximação com uma abordagem social da deficiência, se propondo a trabalhar coletivamente em possibilidades futuras, se colocando à disposição para apoiarem premissas de equidade e alteridade, visando a promoção da autonomia e da legitimação de direitos dessa minoria sócio-política (OMOTE; CABRAL, 2021).

Dentre as possibilidades levantadas, existe a de orquestrar ações institucionais que visem conscientizar e ressignificar parte das práticas de acessibilidade individuais e, processualmente, coletivas, dirimindo eventuais barreiras estruturais e sociais na universidade. Isso porque, fomentar estratégias coletivas para a formação inicial e continuada de servidores e alunos com e sem deficiências pode refletir em uma formação de uma ou mais redes de contatos, que sirvam de apoio cooperativo, podendo valer para os momentos de ingresso, de permanência e de titulação das pessoas com deficiências na pós-graduação (EBERSOLD, 2020; 2021).

Dessa maneira, compreende-se que é preciso que sejam discutidas proposições e possibilidades de como construir uma engrenagem que possa promover, processualmente, o envolvimento e a corresponsabilização entre recursos humanos da pós-graduação. Pois, são esses direcionamentos rumo a mudança que apoiam a materialização da acessibilidade dos contextos das IFES, ainda mais quando são analisados processualmente pelos próprios atores institucionais. É essa auto-organização institucional que pode ser um passo inicial para a paulatina construção e concretização de espaços e atitudes acessíveis. Não é uma ciência exata a execução das mudanças, e sim um exercício frequente de ponderação, o qual revisa constantemente as práticas que fazem e

que não fazem sentido para o contexto da instituição, bem como para as vivências e demandas de seus atores (BAREMBLITT, 2002; EBERSOLD, 2021; CABRAL, 2021).

Dentro de todo esse contexto, precisamos, então, enfatizar a importância da utilização das políticas de ações afirmativas já existentes e a necessidade de elaborações de novas políticas internas por parte dos PPGs, da ProPG, para que o contexto da pós-graduação se torne um local acessível e acessível, ao qual considere as subjetivações presentes em sua comunidade, bem como a alteridade e os preceitos de equidade (CABRAL, 2017; ALMEIDA; MACHADO; CABRAL, 2022).

É compreensível pensar que talvez não esteja tão próximo um funcionamento que lance mão de uma organização interna que discuta a criação de novas políticas e a materialização das já existentes. Mas, enquanto os esforços institucionais não estiverem voltados para isso, mais distante isso ficará da realidade das IFES (PEREIRA, 2021; ROTHEN; GOMES; OLIVEIRA, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo procurou conhecer e compreender fenômenos relacionados a gestão democrática para a acessibilidade em PPGs, a qual se mostrou uma filosofia de trabalho que pode identificar e organizar aspectos que tangenciam o ensino e a formação de pós-graduandos com deficiências para a ciência.

O conhecimento científico que esse estudo ofereceu foi o de identificar que práticas coletivas, realmente, potencializam as discussões de diretrizes internas. Essas práticas de diálogos coletivos entre os coordenadores de PPGs resultaram em um espaço de partilha de informações sobre perspectivas e potencialidades acessíveis e acessíveis.

Então, podemos propor ulteriores possibilidades de investigação, as quais busquem compreender mais ainda esse contexto brasileiro tão pouco explorado que é a acessibilidade na pós-graduação. Atinente a isto, a área da Educação e da Educação Especial precisam se debruçar mais sobre a acessibilidade na pós-graduação, investigando seus planejamentos, desenvolvimentos, implementações, gerenciamentos e avaliações a um curto, médio ou longo prazo. Isso, em benefício da equidade no ensino e na formação de pessoas com deficiências.

É um estudo que, dentro do contexto ao qual foi desenvolvido, contribuiu com o aumento da discussão sobre gestão democrática para a acessibilidade no âmbito da pós-graduação. Nesse escopo, podemos compreender que os discursos podem se aproximar de uma perspectiva biopsicossocial cada vez mais, e parte disso se dá com a produção de pesquisas aplicadas as quais, academicamente, contribuam não só com a instituição, mas também com o sujeito com deficiência, professores, técnicos administrativos, coordenadores e gestores de pós-graduação.

Concluindo, endossamos a importância de preconizarmos trajetórias acadêmicas dignas e cidadãs, de modo a garantir as suas formações, profissionalizações e titulações. Isso, com a cooperativa participação das gestões, das coordenações e dos estudantes universitários com deficiências.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. C. C. Um olhar sobre desafios da gestão didático-pedagógica no Ensino Superior. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 221-236, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072016000300221&lang=pt>. Acesso em: 18. Ago. 2022.

- ALMEIDA, L. S. L.; MACHADO, J. M. ; CABRAL, L. S. A. . Cães-guia em contextos educacionais. **Diálogos E Perspectivas Em Educação Especial**, v. 9, p. 53-70, 2022. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/13762>>. Acesso em: 14 jan. 2023.
- BARBOSA, S. D. J.; SILVA, B. S. DA; SILVEIRA, M. S.; GASPARINI, I.; DARIN, T.; BARBOSA, G. D. J. **Interação Humano-Computador e Experiência do usuário**. Autopublicação. 2021.
- BAREMBLITT, G. **Compêndio de análise institucional e outras correntes teoria e práticas**. 5 ed. Belo Horizonte: Instituto Felix Guatarri. 2002.
- BRANCHER, J. J. L.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Inclusão de estudantes com deficiência intelectual na educação superior e processos de subjetivação.. In: Tania Mara Zancanaro Pieczkowski; Leonel Piovezana; Ivo Dickmann.. (Org.). **Pesquisa na Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação: dez (10) anos do PPGE da Unochapecó**.. 1ed. Chapecó: ARGOS, v. 1, p. 278-298, 2022.
- CABRAL, L. S. A. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação Puc-Campinas**, v. 22, n. 3, p. 371-387, 2017. Disponível em: <<https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/3826>>. Acesso em: 09 jul. 2022.
- CABRAL, L. S. A. Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IR-BrM), Diferenciação e Acessibilidade Curricular. **Cadernos Cedex**. v. 41, n. 114. 2021.
- CABRAL, L. S. A.; PICCOLO, G. M. Apresentação da Coleção. In: Omote, S.; Cabral, L. S. A. (Orgs). **Trajetória de Construção de uma Abordagem Social das Deficiências**. (1a ed.). São Carlos: EdEsp, v. 1. Coleção Sadao Omote. 2021.
- CARDOZO, M. J. P. B.; COLARES, M. L. I. S. Gestão democrática na mesorregião Oeste Maranhense: enfoques e destaques nas leis dos Sistemas Municipais de Educação. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 36, e69405, 2020 . Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602020000100201&lang=pt>. Acesso em: 27.dez.2022.
- EBERSOLD, S. **Ecole inclusive**, Société de la connaissance et Impératif d'accessibilité. Carnets Rouges, n. 18, 2020.
- EBERSOLD, S. The Grammar of Accessibility. In **Accessibility or Reinventing Education**, S. Ebersold (Ed.). 2021. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781119817956>>. Acesso em: 14 jan. 2023.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro. 2005.
- INEP (Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo da Educação Superior**. 2019.
- KÖCHE, R. **Direito da alteridade: democracia e desigualdade nos rastros da (in)diferença**. São Paulo: LiberArs, 2017.
- LIMA, A. H.; CABRAL, L. S. A. Gestão democrática na educação superior para a diferenciação e acessibilidade curricular. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], p. 1104-1117, sep. 2020. ISSN 1519-9029.
- LIMA, A. H. **Entre sons e silêncios: a orquestração da acessibilidade na Educação Superior**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13595>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

MACHADO, C. M. F.; CORTE, M. G. D. Fortalecimento dos conselhos escolares no cenário da gestão democrática da rede municipal de ensino de Santa Maria – RS. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 522-538, fev. 2020.

MACHADO, J. M. **Ingresso das pessoas com deficiências na Educação Superior**: atos e agentes administrativos em tela. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16378?locale-attribute=pt_BR>.

OLIVEIRA, A. B.; ANDRADE, W. M. L. Gestão democrática: princípios que norteiam o cotidiano da escola. In: RAMOS, Isolda Ayres Viana; RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Teorizando a prática e praticando a teoria**: expressões de docência. João Pessoa. Editora do CCTA, 2018.

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 876-900, 2018.

OMOTE, S.; CABRAL, L. S. A. **Trajatória de Construção de uma Abordagem Social das Deficiências**. 1. ed. São Carlos: EdEsp, 2021, v. 1. 140 p. Coleção Sadao Omote. Disponível em: <<https://www.idea.ufscar.br/materiais/memorial/sadao-omote-acessiveis/omote-cabral-volume-01-trajetoria-de-construcao-de-uma-abordagem-social-das-deficiencias.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2023.

PEREIRA, C. S. T. **Inovação, Ensino E Pesquisa**: A Visão Dos Gestores Dos Programas De Pós-Graduação Do Abc Paulista. 2016. [85f]. Dissertação(Administracao) - Universidade Metodista de Sao Paulo, [São Bernardo do Campo] . Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/METO_07aeaaca9427fc2889eed9ab1c84d8db> . Acesso em: 23 ago. 2022.

RAMOS, D. K.; RIBEIRO, F. L. Por uma gestão mais democrática na educação: contribuições de uma formação a distância para atuação profissional de seus egressos. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba , v. 24, n. 3, p. 766-784, Dec. 2019 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772019000300766&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2023.

ROTHEN, J. C.; GOMES, L. R.; OLIVEIRA, M. E. N. . A autonomia-heterônoma na gestão da pós-graduação no Brasil: o caso PPGE-UFSCar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, p. e08515, 2022. DOI: 10.18222/ea.v33.8515. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/8515>>. Acesso em: 24 jan. 2023.

SPINOZA, B. Ética. Trad.: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TINÔCO, S. **Inclusão escolar**: análise de consensos e dissensos entre pesquisadores brasileiros da educação especial. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: . Acesso em: 03 fev. 2023.

**DIREITO À ACESSIBILIDADE EM EDIFICAÇÕES E TRANSPORTES ESCOLARES:
DECISÕES DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MATO GROSSO DO SUL**
*RIGHT TO ACCESSIBILITY IN BUILDINGS AND SCHOOL TRANSPORTATION SERVICES:
DECISIONS OF THE MATO GROSSO DO SUL STATE COURT OF JUSTICE*

Cristiane da Costa CARVALHO¹
Washington Cesar Shoiti NOZU²
Ana Cláudia dos Santos ROCHA³

Resumo: o direito à acessibilidade da pessoa com deficiência, em suas variadas dimensões (urbanística, arquitetônica, mobiliária, de transporte, de informação e de comunicação, dentre outras), é garantido pelo ordenamento jurídico brasileiro. Em face das previsões normativas, a não efetivação desse direito tem ensejado o fenômeno da judicialização. Nesse sentido, o presente artigo almeja analisar decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul (TJMS) relacionadas ao direito à acessibilidade em edificações e transportes de escolas públicas sul-mato-grossenses. Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental no sítio eletrônico do TJMS, com seleção de 20 decisões referentes à temática. Os resultados foram apresentados por meio de três eixos analíticos, com a caracterização das decisões e a síntese dos entendimentos do TJMS sobre o direito à acessibilidade em edificações e transportes escolares, nos sistemas estadual e municipais de ensino. Espera-se que o estudo contribua para divulgar o posicionamento atual do Poder Judiciário estadual sobre a tutela desse direito e debater as possíveis repercussões dessas decisões na elaboração e concretização das políticas públicas voltadas para a acessibilidade de estudantes com deficiência.

Palavras-Chave: Direitos Humanos. Pessoas com Deficiência. Condições de Acesso e Permanência na Escola. Judicialização.

Abstract: the right to accessibility for people with disabilities, in its various dimensions (urban planning, architecture, furniture design, transport, information and communication, among others), is guaranteed by the Brazilian legal system. Because of the normative provisions, the non-realization of this right caused the phenomenon of judicialization. In this sense, this article aims to analyze decisions of the Court of Justice of Mato Grosso do Sul State (TJMS) related to the right to accessibility for students with disabilities in public school transportation services and public school's buildings in its territory. To this end, a documentary research was carried out on the TJMS website, with a selection and analysis of 20 Court decisions related to the theme. The results were presented through three analytical axes, with the characterization of the decisions and the synthesis of the understandings of the TJMS on the right to accessibility in buildings and school transportation services, in the state and municipal education systems. It is hoped that the study will contribute to publicizing the current position of the state Court of Justice on the protection of these rights and to discuss the possible repercussions of these decisions in the elaboration and implementation of public policies for school accessibility to assist students with disabilities.

Keywords: Human rights. People with disabilities. Conditions of Access and Permanence at the School. Judicialization.

¹ Mestra em Fronteiras e Direitos Humanos. Procuradora do Estado de Mato Grosso do Sul. E-mail: criscarvalho@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7559-9842>

² Doutor em Educação. Professor Adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. E-mail: wcsn1984@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1942-0390>

³ Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, campus de Três Lagoas (CPTL). E-mail: ana.c.rocha@ufms.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3591-1341>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n2.p61-78>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

INTRODUÇÃO

O direito à acessibilidade da pessoa com deficiência, em suas variadas dimensões (urbanística, arquitetônica, mobiliária, de transporte, de informação e de comunicação, dentre outras), é garantido pelo ordenamento jurídico brasileiro.

A legislação brasileira da década de 1980 não diferenciava acesso de acessibilidade (MANZINI, 2010), como é possível verificar na Constituição Federal de 1988, que estabeleceu, em seu artigo 227, § 2º, que a lei iria dispor sobre “normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras deficiência” (BRASIL, 1988).

Sobre o alcance das terminologias, Manzini (2010) opera diferenciações entre os conceitos de acesso e de acessibilidade: “a palavra acesso parece estar relacionada a criar condições legais e de direitos igualitários, encerra a busca de algo que discrimina, encerra a necessidade de luta, encerra movimentação social e legal para garantir direitos” (p. 284); ao passo que a palavra “acessibilidade se refere às questões concretas relacionadas ao cotidiano” (p. 285). Dessa maneira, “a palavra acesso implica processo de mudança, de busca. A palavra acessibilidade indica um produto concreto” (MANZINI, 2010, p. 285).

Na década de 1990, o tema acessibilidade passa a ser discutido com o Projeto de Lei n.º 4.767/1998, com a Portaria n.º 1.679/1999 e com o Decreto n.º 3.298/1999 (MANZINI, 2010), para garantir às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida a utilização dos ambientes, mobiliários e serviços, com autonomia e segurança, sem segregação social (BEZERRA, 2007).

Na década seguinte, a acessibilidade ganha maior notoriedade, sendo expressamente prevista nas Leis Federais n.º 10.048 e n.º 10.098/2000 e no Decreto n.º 5.296/2004, regulamentando as condições que impactam a vida cotidiana das pessoas com deficiência (MAIOR, 2017). Houve, nesse contexto, a adoção de normas simétricas nos estados brasileiros. Mato Grosso do Sul, por exemplo, editou o Decreto Estadual n.º 10.015/2000, para que os órgãos e as entidades da Administração Pública Estadual direta e indireta adotassem providências para garantir a acessibilidade e a utilização dos bens e serviços à pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas e obstáculos, bem como evitando a construção de novas barreiras.

Em 25 de agosto de 2009, o Decreto n.º 6.949 promulga a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que adentrou ao ordenamento jurídico brasileiro com *status* constitucional (BRASIL, 2009). Este Decreto reconhece, em seu Preâmbulo, “a importância da acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação, para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais” (BRASIL, 2009). O documento, em seu artigo 1º, define que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Com a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, a compreensão da deficiência evoca a preocupação com a acessibilidade, relacionando-a à identificação e eliminação de barreiras para garantir plena e efetiva participação e igualdade de oportunidades entre todas as

peças, com ou sem deficiência (BORGES, 2019). Além disso, a acessibilidade constitui-se em um dos princípios gerais da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, previstos no artigo 3º (BRASIL, 2009).

Mais recentemente, a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), definiu, em seu artigo 3º, inciso I, a acessibilidade como:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Dada a sua imprescindibilidade para a promoção da inclusão da pessoa com deficiência, a terminologia “acessibilidade” aparece 72 vezes na LBI (BRASIL, 2015). Operando como antônimo de acessibilidade e de alvo a ser identificado e eliminado, tem-se as barreiras, definidas no artigo 3º, inciso IV, como:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...] (BRASIL, 2015).

O mesmo artigo e inciso, conceitua as barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas. Considerando a ênfase deste artigo, destacam-se os conceitos de: barreiras urbanísticas – “as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo”; barreiras arquitetônicas – “as existentes nos edifícios públicos e privados”; e de barreiras nos transportes – “as existentes nos sistemas e meios de transportes” (BRASIL, 2015).

No que concerne ao direito à educação, o artigo 28, inciso II, da LBI traz a incumbência de o poder público aprimorar os 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” (BRASIL, 2015). Por fim, salienta-se o inciso XVI, também do artigo 28, que prevê a incumbência de o poder público prover “acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino” (BRASIL, 2015).

O direito à acessibilidade das pessoas com deficiência está previsto no ordenamento jurídico brasileiro há mais de duas décadas. Entretanto, dados do Censo Demográfico informam que não existe no país um ambiente acessível para a mobilidade das pessoas com deficiência (OLIVEIRA, 2012).

Particularmente quanto às escolas brasileiras localizadas em assentamentos, terras indígenas, áreas remanescentes de quilombos e unidades de usos sustentáveis, Ribeiro (2020) evidencia, por meio dos microdados do Censo Escolar, no período de 2008 a 2018, a acessibilidade dos banheiros e das dependências destas instituições de ensino.

No período, as escolas que obtiveram o maior índice de acessibilidade foram as localizadas em assentamentos, em 2018: 15,71% indicaram possuir acessibilidade nos banheiros e 9,17% nas dependências (RIBEIRO, 2020). Além de problematizar a ausência de acessibilidade na maioria das escolas localizadas no meio rural, o autor questiona aquilo que denomina de “acessibilidade meramente formal”: o fato de o índice de acessibilidade nos banheiros ser superior ao das dependências escolares (RIBEIRO, 2020). Em suas palavras:

[...] realizam-se adequações em ambientes específicos, a fim de atender alguma demanda “urgente” e mantém-se o entorno inacessível a estudantes com mobilidade reduzida, se utilizarmos o exemplo desses sujeitos. É nesse cenário que podemos supor situações em que a escola possui um banheiro acessível em seu interior, mas o aluno sequer consegue adentrar sozinho ao ambiente escolar para utilizá-lo (RIBEIRO, 2020, p. 165-166).

Essa situação preocupa no que tange ao exercício da cidadania da pessoa com deficiência, pois, se não houver acessibilidade, os outros direitos – como a educação – não poderão ser concretizados (BEZERRA, 2007). Neste contexto, o Poder Judiciário pode ser provocado, por meio de ações individuais ou coletivas, para exigir que Estados e Municípios garantam a acessibilidade, em suas variadas dimensões, na rede pública de ensino – condição indispensável para a promoção da escolarização de estudantes com deficiência (CARVALHO; NOZU; ROCHA, 2023). Isso porque:

Como parte do fenômeno da judicialização da educação, podemos considerar desde intervenções judiciais no currículo e na avaliação escolar até ações destinadas a assegurar condições de exercício do direito à educação, com garantia de vagas, transporte, insumos e seu financiamento (XIMENES; SILVEIRA, 2019, p. 309).

Diante dessas premissas, o presente artigo objetiva analisar decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul (TJMS) relacionadas ao direito à acessibilidade em edificações e transportes de escolas públicas sul-mato-grossenses.

MÉTODO

O trabalho pautou-se em uma abordagem qualitativa, tendo como materialidade documentos jurídicos, públicos, escritos e disponíveis integralmente *on-line* (MARCONI; LAKATOS, 2003). Precisamente, os documentos são tipificados como acórdãos⁴ e decisões monocráticas⁵ produzidos pelo TJMS.

A base de dados para o levantamento das decisões foi o sítio eletrônico oficial do TJMS (www.tjms.jus.br). Conforme Carvalho, Nozu e Rocha (2023, p. 323), “na Justiça Estadual de Mato Grosso do Sul, todos os processos atualmente são digitais e os acórdãos são disponibilizados na íntegra na internet”, ressalvados os casos de ações que tramitam em segredo de justiça.

No sítio eletrônico do TJMS, foi acessado o Portal *e-SAJ*, a partir do qual selecionou-se a aba Consultas, em seguida Jurisprudência e, por fim, Consulta Completa (<https://esaj.tjms.jus.br/cjsg/consultaCompleta.do>).

⁴ Sempre que o pronunciamento, independentemente de sua natureza, for proferido por um órgão colegiado, será proferido um acórdão, que é a decisão – interlocutória ou final – representativa de qualquer decisão colegiada proferida nos tribunais (NEVES, 2018).

⁵ Decisões unipessoais do relator, do presidente ou do vice-presidente do tribunal (NEVES, 2018).

Considerando o propósito desta investigação, em Consulta Completa, elegeu-se o campo Pesquisa Livre e nele se digitou o termo “acessibilidade” com o filtro “e”. Em seguida, na Pesquisa por Campos Específicos, no item Ementa, foi digitado apenas o termo “ação civil pública”. O mesmo procedimento foi feito com a palavra “escola” no campo Pesquisa Livre. Além disso, foram considerados mais três critérios de seleção das decisões.

Um critério relacionado à natureza das ações que ensejaram as decisões do TJMS: todas caracterizavam-se como ações civis públicas⁶ que tutelavam direitos coletivos, não tramitaram em segredo de justiça e estavam disponíveis para consulta pública na íntegra. Ações individuais para a defesa de interesses de um único estudante com deficiência não foram incluídas na pesquisa⁷.

Outro critério afeito à dependência administrativa das escolas públicas envolvidas nos processos: a seleção restringe-se às escolas das redes estadual e municipais de ensino de Mato Grosso do Sul; os institutos federais, por exemplo, também são escolas públicas, mas demandas que os envolvam não são apreciadas em Tribunais de Justiça Estaduais e sim nos Tribunais Regionais Federais. Nesse contexto, ações que versavam sobre direitos de estudantes com deficiência em instituições privadas sem fins lucrativos, também foram excluídas da análise.

Por fim, o último critério refere-se a um recorte temporal: o marco inicial foi estabelecido a partir de 2001 – quando entraram em vigor as Leis Federais n.º 10.048/2000 e n.º 10.098/2000 e o Decreto Estadual n.º 10.015/2000, versando sobre acessibilidade – até maio de 2023, tomado como marco final, tendo em vista a data do último levantamento desta pesquisa.

Em face desses critérios, foram selecionadas para análise 20 decisões do TJMS, relacionadas às ações civis públicas, que tutelavam direitos coletivos, sobre acessibilidade em edificações e transportes escolares dos sistemas estadual e municipais de ensino de Mato Grosso do Sul.

A análise das decisões será apresentada, na sequência, em três eixos: a) caracterização geral das decisões, com ênfase no objeto do recurso, na data de distribuição junto ao TJMS e na data de seu julgamento; b) da causa de pedir, do pedido e da fundamentação das decisões; e c) das tendências e das repercussões das decisões do TJMS sobre o direito à acessibilidade escolar.

CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS DECISÕES

Os 20 (vinte) acórdãos e decisões monocráticas foram pronunciados em recursos ou reexames necessários⁸ relativos a decisões de primeira instância, proferidas em ações civis públicas, interpostas, em sua totalidade, pelo Ministério Público Estadual, um dos legitimados para a propositura dessas demandas, nos termos do artigo 5º, da Lei n.º 7.347/1985 – lei da ação civil pública (BRASIL, 1985).

⁶ A Lei n.º 7.347 de 24 de julho de 1985 disciplina as ações de responsabilidade por danos morais e patrimoniais causados a interesses difusos ou coletivos, dentre outros (BRASIL, 1985). As ações civis públicas constituem-se em espécie do gênero ações coletivas, que objetivam a proteção dos direitos e interesses transindividuais, difusos, coletivos e individuais homogêneos, que podem ter por objeto condenação em dinheiro ou o cumprimento de obrigação de fazer ou não fazer e geralmente são propostas pelo Ministério Público (SANTOS, 2012).

⁷ Para a compreensão das ações individuais no TJMS, relacionadas ao direito à educação de estudantes com deficiência, recomenda-se a Dissertação de Mestrado de Coimbra Neto (2019).

⁸ Remessa necessária ou reexame necessário não é um recurso, mas uma condição de eficácia de algumas sentenças proferidas contra a Fazenda Pública (NEVES, 2018).

Os acórdãos são decisões proferidas pelo TJMS em decorrência da remessa necessária, que é o reexame obrigatório das decisões contrárias à fazenda pública, nos moldes do artigo 496 do Código de Processo Civil (CPC) (BRASIL, 2015), ou de recursos voluntários de alguma das partes. Os recursos voluntários apreciados pelo Tribunal de Justiça, nesses casos, foram os agravos de instrumentos, apresentados contra decisões interlocutórias que concederam liminares desfavoráveis ao poder público, ou recursos de apelação, interpostos contra sentença.

Acerca dos recursos, observa-se que: 11 foram interpostos pelo Estado de Mato Grosso do Sul; cinco foram interpostos pelos Municípios; um foi interposto em litisconsórcio⁹ entre Município e Estado; dois decorreram de remessa necessária; e apenas um interposto pelo Ministério Público Estadual.

As 20 decisões dizem respeito a 19 processos, pois um desses processos gerou dois recursos: um contra uma decisão interlocutória e outro contra a sentença.

Ainda, 7 processos tinham o Estado de Mato Grosso do Sul como agente não cumpridor do direito à acessibilidade escolar; oito diziam respeito a algum Município do interior do Estado de Mato Grosso do Sul; e quatro tinham litisconsórcio entre Estado e Município.

Esses quatro processos em litisconsórcio tratavam de edificações em escolas municipais ou transporte escolar, atribuições constitucionais dos municípios, mas que nas decisões foram ampliadas como ônus também para o Estado, na impossibilidade de o Município as atender satisfatoriamente. Assim, em duas ações judiciais o Estado foi demandado mesmo quando se visava reforma em escola municipal.

Dos recursos interpostos: dois foram providos; 16 não providos; e dois providos em parte. Destaque-se que o não provimento ao recurso, quando o recorrente é o ente público, significa que a decisão que lhe era desfavorável foi mantida, ou seja, o órgão colegiado do TJMS confirmou a decisão do juiz de primeira instância que acolheu o pedido do Ministério Público Estadual, na tutela da garantia do direito à acessibilidade escolar.

Assim, da primeira análise dos dados, percebe-se que a atuação do Ministério Público Estadual, na tutela dos interesses difusos e coletivos, atinentes ao direito à acessibilidade escolar, foi um instrumento relevante na consecução da garantia desse direito humano e fundamental.

As ações civis públicas foram precedidas de inquérito civil, procedimento administrativo instaurado pelo Ministério Público Estadual para apurar os fatos e ouvir as autoridades, nos termos do artigo 8º da lei da ação civil pública (BRASIL, 1985). Os desdobramentos possíveis para os inquéritos civis são: seu arquivamento, quando são feitos esclarecimentos ou solucionados os problemas apontados; realização de uma composição, por meio de um termo de ajustamento de conduta, em que a parte investigada assume um compromisso; ou a distribuição de uma ação civil pública.

As decisões analisadas neste artigo serão apresentadas em ordem cronológica crescente, considerando a distribuição do processo principal do qual se originou o recurso, na primeira instância. A intenção foi analisar o fato mais antigo que deu causa à propositura da ação, inclusive para verificar o tempo de duração do processo até sua solução.

O número do recurso não identifica o processo mais antigo. É necessário consultar, no próprio sítio do TJMS, a data de distribuição do processo na primeira instância. Nessa investigação

⁹ O litisconsórcio é a pluralidade de sujeitos em um ou nos dois polos da relação jurídica processual que se reúnem para litigar em conjunto (NEVES, 2018).

foram destacados o objeto do recurso, a data de distribuição no Tribunal de Justiça e seu julgamento. Serão adotadas as seguintes siglas: AgR – Agravo Regimental¹⁰; AC – Apelação Cível¹¹; AI – Agravo de Instrumento¹²; RN – Remessa Necessária¹³.

- 1. AgR 0026575-89.2010.8.12.0000: acessibilidade universal nas escolas para inclusão de idosos e “portadores de necessidades especiais”. O recurso foi distribuído em 05/05/2010 e julgado em 20/07/2010. Mencionava desavença sobre prova pericial nas instalações da escola, sendo possível extrair do seu teor o objeto da ação. O processo de primeira instância tramitava desde o ano de 2005, sob o n.º 0002641-15.2005.8.12.0021, em desfavor do Estado e do Município.
- 2. AgR em AC 0002641-15.2005.8.12.0021: obras necessárias nas escolas para acesso de pessoas “portadoras de necessidades especiais”. Trata-se do mesmo processo do item 1, que foi distribuído em 2005. Esse acórdão diz respeito à apelação contra sentença. O recurso de apelação foi acolhido de plano, em decisão monocrática do relator, para reconhecer a perda do objeto superveniente à propositura da ação. O Ministério Público apresentou agravo regimental distribuído dia 17/07/2015 e julgado em 24/04/2018. O acórdão foi proferido nesse agravo.
- 3. AC 0000633-89.2006.8.12.0034: reforma de prédio de escola pública. O acórdão se ateve à tese de que não poderia haver interferência do Poder Judiciário no mérito administrativo e, portanto, não poderia o judiciário ordenar a concretização de uma obra para reformar o prédio de uma escola pública. A ação principal, em desfavor do Estado, foi distribuída em 2006, o recurso em 24/08/2009 e o julgamento ocorreu em 09/03/2010.
- 4. AC 0800021-33.2011.8.12.0038: reforma de escola municipal. O acórdão menciona que favorecerá todos os estudantes e não somente os “alunos especiais”. A ação originária, em desfavor do Estado e do Município, foi distribuída na primeira instância em 2011, o recurso de apelação em 27/06/2019 e julgado em 13/08/2019.
- 5. AI 0025496-07.2012.8.12.0000: reforma em unidade escolar municipal. A decisão se ateve à liminar concedida, que foi revogada sob o argumento de que não poderia haver interferência do Poder Judiciário nos atos discricionários da administração pública. Foi utilizado o temo acesso de “pessoas portadoras de deficiência”. A ação originária, em desfavor do Município e do Estado, tramitava na primeira instância desde 2011, sob n.º 0800021-33.2011.8.12.0038. O recurso foi distribuído em 19/03/2012 e o julgamento ocorreu em 17/01/2013.
- 6. AC 0802097-04.2013.8.12.0024: obras de adaptação em escolas da rede municipal para assegurar acessibilidade aos “portadores de necessidades especiais”. A ação, em desfavor do Município, tramitava desde 2013. O recurso foi distribuído em 17/11/2014 e julgado em 24/02/2015.

¹⁰ Recurso contra decisão monocrática preferida pelo relator (NEVES, 2018).

¹¹ Recurso cabível contra a sentença (BRASIL, 2015).

¹² Recurso cabível contra algumas decisões interlocutórias de juiz de primeiro grau, interposto de forma autônoma diretamente no Tribunal de Justiça (NEVES, 2018).

¹³ Não é um recurso, mas uma condição de eficácia de algumas sentenças proferidas contra a Fazenda Pública (NEVES, 2018).

- 7. AI 1403887-75.2015.8.12.0000: obras de adaptação em escolas da rede estadual para assegurar acessibilidade aos “portadores de necessidades especiais”. Essa ação, em desfavor do Estado, tramitava desde 2015 e a liminar foi deferida. O recurso de agravo contra a decisão que deferiu a liminar foi distribuído em 09/04/2015 e julgado em 02/06/2015.
- 8. AI 1405529-83.2015.8.12.0000: acessibilidade arquitetônica. A ação originária foi distribuída em 2015, em desfavor do Município, e teve liminar. O recurso foi interposto pelo Município de Caarapó e não foi conhecido. O recurso foi distribuído em 20/05/2015 e julgado em 13/07/2015, em decisão monocrática.
- 9. AC 0801461-38.2014.8.12.0045: acessibilidade arquitetônica. Foi utilizado o termo “pessoa com deficiência” simultaneamente com “portadores de necessidades especiais” para se referir ao acesso à escola municipal. A ação originária, em desfavor do Município, era do ano de 2014. O recurso de apelação, contra a sentença, foi distribuído em 11/04/2016 e julgado, por decisão monocrática, em 25/05/2016.
- 10. AC 0801462-23.2014.8.12.0045: obras de adaptação em escolas da rede estadual para assegurar acessibilidade aos “portadores de necessidades especiais”. A ação principal foi distribuída em 2014, em desfavor do Estado. O recurso contra sua sentença foi distribuído em 19/04/2016 e julgado em 05/07/2016.
- 11. RN 0800514-70.2015.8.12.0005: fornecimento de transporte escolar regular, contínuo e ininterrupto aos “portadores de necessidades especiais”. A ação principal, em desfavor do Município, é do ano de 2015 e, após a sentença, a remessa necessária chegou ao Tribunal de Justiça em 09/10/2017, sendo apreciada, em decisão monocrática, em 06/12/2017.
- 12. AI 1410509-39.2016.8.12.0000: reserva de vagas em estacionamento de escola estadual para “deficientes” físicos, pessoas com mobilidade reduzida e idosos. A ação principal foi distribuída em 2016, em desfavor do Estado, o recurso contra a decisão que deferiu a liminar foi distribuído em 21/09/2016 e julgado em 01/02/2017.
- 13. AI 2000849-17.2018.8.12.0900: transporte escolar adequado para os estudantes “portadores de necessidades especiais”. A ação principal, em desfavor do Estado e do Município, é de 2018, o recurso de agravo contra a decisão que deferiu a liminar foi distribuído em 18/12/2018 e julgado em 25/06/2019.
- 14. AI 2000174-20.2019.8.12.0900: projeto arquitetônico de acessibilidade em escolas estaduais aos “portadores de necessidades especiais”. A ação principal, em desfavor do Estado, é de 2019 e o recurso de agravo contra a decisão que conferiu a liminar foi distribuído em 28/02/2019 e julgado em 13/08/2019.
- 15. AI 2000545-65.2019.8.12.0000: adaptações em escolas públicas estaduais para assegurar acessibilidade aos “deficientes” físicos e “portadores” de mobilidade reduzida. A ação principal, em face do Estado, é de 2019, o recurso contra a decisão liminar foi distribuído em 28/06/2019 e julgado em 15/10/2019.

- 16. AC 0800738-89.2018.8.12.0041: adequação dos prédios públicos a fim de garantir a acessibilidade em escolas estaduais dos “portadores de necessidades especiais”, além de idosos e pessoas com mobilidade reduzida. A ação, em desfavor do Estado, foi distribuída em 2018. O recurso de apelação foi interposto em 04/03/2021 e julgado em 30/04/2021.
- 17. RN 0900051-16.2018.8.12.0011: fornecimento de transporte escolar público e gratuito aos “alunos rurais portadores de necessidades especiais”. Ação distribuída em 2018 em desfavor do Estado e Município. Recurso encaminhado em 11/03/2022 e julgado em 13/04/2022.
- 18. AC 0800130-88.2018.8.12.0042: acessibilidade para “pessoas com deficiência” em escola municipal, de acordo com normas técnicas. A ação principal foi distribuída em face do Município em 2018. O recurso foi apresentado em 02/06/2022 e julgado em 01/08/2022. Embora a intenção tenha sido atender aos “portadores de deficiência”, a decisão deixou expresso a abrangência ampla ao afirmar que “incumbe ao poder público assegurar acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações”.
- 19. AC 0900006-48.2020.8.12.0041: obras de adaptação em unidade de educação infantil para assegurar acessibilidade aos “portadores de necessidades especiais”. A ação em desfavor do Município é de 2020. O recurso foi distribuído em 28/10/2020 e julgado em 23/02/2021.
- 20. RN 0900069-40.2020.8.12.0052: obras de adaptação em escolas da rede municipal para assegurar acessibilidade aos “portadores de necessidades especiais”. O processo principal, em desfavor do Município, é do ano de 2020, a remessa necessária foi encaminhada para o TJMS em 01/08/2022 e julgada em 23/09/2022.

Para o adensamento analítico das 20 decisões relacionadas ao direito à acessibilidade em edificações e transportes escolares, no sistema público de ensino, no Estado de Mato Grosso do Sul, serão abordados, na sequência, os seguintes elementos: a causa de pedir; o pedido; e a fundamentação.

DA CAUSA DE PEDIR, DO PEDIDO E DA FUNDAMENTAÇÃO DAS DECISÕES

A causa de pedir são os fatos que motivaram a propositura das ações e sua proteção em nosso ordenamento jurídico, nos termos do artigo 319, inciso III, do CPC (BRASIL, 2015). O pedido, previsto nos artigos 222 a 229 do CPC (BRASIL, 2015), é a providência que se pede ao Poder Judiciário para que este conceda o resultado prático para satisfazer um direito (NEVES, 2018). Por sua vez, a fundamentação, prevista no artigo 282, inciso III, do CPC (BRASIL, 2015), é a indicação das referências legais e da argumentação jurídica.

As 20 decisões se originaram de processos nos quais o Ministério Público Estadual suscitou a falta de acessibilidade na rede pública de ensino no Estado de Mato Grosso do Sul. A causa de pedir foi a falta de acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares ou a ausência de transporte escolar público acessível.

Neste sentido, os recursos alhures apresentados com número 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 19 e 20 versavam sobre acessibilidade em edificações onde estavam instaladas as escolas públicas; e os recursos de número 11, 13 e 17 sobre acessibilidade em transportes escolares públicos.

Constata-se que as causas de pedir das ações civis públicas, analisadas em sede recursal, abordavam a deficiência a partir do paradigma do modelo social, que destaca as barreiras ambientais – acessibilidade arquitetônica e de transporte – como os principais fatores para a exclusão da pessoa com deficiência.

Observa-se, ainda, que 85% (oitenta e cinco por cento) dos feitos analisados tinham como pedido ao Poder Judiciário que se exigisse do Poder Executivo Municipal e/ou Estadual a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares e 15% (quinze por cento) dos feitos tinham como pedido o fornecimento de transporte público escolar acessível para estudantes com deficiência.

Todos os pedidos indicaram, pormenorizadamente, as alterações necessárias a fim de garantir acessibilidade em edificações e transportes escolares. Houve, em alguns feitos, a realização de perícia judicial para comprovar o alegado nos autos das ações civis públicas, tal como ocorreu no processo que gerou as decisões 1 e 2, cuja perícia apontou a necessidade das modificações nos espaços escolares. Não é mencionada a qualificação técnica do perito nas decisões.

Ademais, as decisões nos recursos de número 1, 2, 3, 4, 6, 12, 14, 15, 16 e 18 indicaram que as ações civis públicas apresentavam pedidos de reformas nos prédios de escolas da rede pública de ensino atinentes à acessibilidade, sem especificar prazos ou condições.

Por seu turno, nos recursos de número 5, 7, 8, 9, 10, 19 e 20, o Ministério Público Estadual, provavelmente para evitar a tese de defesa de reserva do possível, pautada em falta de previsão orçamentária, optou pela estratégia de pedir apresentação de projeto de reforma da estrutura física e do prazo de execução das obras. Percebe-se a adoção dessa estratégia resultou em uma padronização pelo TJMS de conceder prazo de 120 dias para apresentação do projeto e 180 dias para início da execução as obras.

Nos recursos enumerados na relação como 11, 13 e 17, os pedidos referiam-se à garantia do transporte escolar e à necessidade de modificações nos veículos. O pedido nos autos do processo de número 12 se referia especificamente à reserva de vagas no estacionamento da escola para pessoas com deficiência.

Como última categoria de análise dos recursos, os fundamentos apresentados para decidir os casos merecem ser examinados para entender as motivações legais e os argumentos jurídicos apresentados.

A análise da fundamentação demonstrou que o TJMS pautou suas decisões sobre acessibilidade arquitetônica dos prédios e de transporte escolar nos dispositivos da Constituição Federal de 1988 (artigos 227, §2º, e 244), na legislação pátria sobre acessibilidade (Lei n.º 10.098/2000, Lei n.º 10.172/2001, Decreto n.º 5.296/2004 e a Lei n.º 13.146/2015) e nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). O Decreto estadual não foi mencionado.

Em recursos antigos, de número 1 e 3, foi mencionada a teoria da “independência e separação dos poderes” interpretada de modo a vedar a interferência do Poder Judiciário nos atos discricionários da Administração Pública. Assim, o Estado ou o Município é que deveriam decidir quando e como reformar as escolas, por exemplo.

No recurso de número 2, houve o reconhecimento de que o Estado e o Município haviam cumprido o pedido e haveria “perda superveniente do objeto”, no curso da ação. O Ministério Público, vencido, argumentou que não houve “perda do objeto”, mas reconhecimento do pedido e cumprimento da decisão liminar. Abstraída essa discussão terminológica, o fato é que a decisão confirmou que a acessibilidade nas escolas foi atendida, em seu aspecto arquitetônico, no curso do processo.

A tese da impossibilidade de interferência do Judiciário nos atos administrativos, em decorrência do princípio da separação dos poderes, deixou de ser considerada nas decisões mais recentes. A tese chamada “reserva do possível”, segundo a qual o cumprimento de alguns direitos sociais depende da existência de recursos financeiros disponíveis, também foi superada.

Acatou-se o entendimento de doutrinadores como Ingo Wolfgang Sarlet (2007) e Robert Alexy (2008), bem como o posicionamento do Supremo Tribunal Federal (STF), de que tal teoria não pode ser invocada pelo poder público como escusa para o não cumprimento de obrigações constitucionais que integrem o mínimo existencial, para a efetivação dos direitos sociais, como é o caso do direito à educação.

DAS TENDÊNCIAS E DAS REPERCUSSÕES DAS DECISÕES DO TJMS SOBRE O DIREITO À ACESSIBILIDADE ESCOLAR

Nesta seção, buscar-se-á sintetizar – tendo em vista a caracterização geral das decisões e a elucidação de suas causas de pedir, de seus pedidos e de suas fundamentações – algumas tendências e repercussões do TJMS sobre o direito à acessibilidade escolar.

Os resultados das decisões proferidas pelo TJMS sobre acessibilidade em edificações e transportes escolares públicos evidenciaram que quase todas as ações coletivas que visavam obrigar os gestores públicos a cumprir a lei foram julgadas procedentes.

Apenas duas ações antigas não acolheram o pedido do Ministério Público Estadual, autor de todas as demandas, sob o argumento de que o princípio constitucional da separação de poderes impossibilitaria a intervenção nos atos administrativos e impediria que o poder judiciário exigisse a concretização de reformas em escolas ou providências semelhantes. Essa interpretação do princípio, que orientou decisões mais antigas, está superada nas decisões recentes.

As 20 decisões analisadas são evidências de que houve omissão, por parte de Municípios e Estado, na garantia de acessibilidade escolar, tratada como direito fundamental em nosso ordenamento jurídico (MADRUGA, 2021; CARVALHO, 2022). Essa omissão foi a motivação para que os entes públicos fossem demandados, em ações judiciais, a cumprirem a legislação vigente.

Nas últimas duas décadas, portanto, o TJMS firmou o entendimento de que deve ser garantida a acessibilidade escolar para consecução do direito à educação na rede pública de ensino.

Apesar de o presente estudo ter se adstrito à seleção e à análise de decisões relacionadas às dimensões da acessibilidade das edificações e dos transportes escolares, que, inclusive, são hegemônicas na apreciação do TJMS (CARVALHO; NOZU; ROCHA, 2023), há registros incipientes de duas ações civis públicas sobre acessibilidade curricular, via discussão de planejamento de ensino voltado a estudantes com Síndrome de Down. Essas duas ações deram ensejo a propositura dos recursos de agravo de instrumento n.º 147057-50.2018.8.12.0000 e n.º 1406881-71.2018.8.12.0000, ambos em desfavor do Município de Campo Grande, capital do Estado.

Cumpra registrar que a perspectiva de atuação do Poder Judiciário é direcionada pelos pedidos das partes, ou seja, os julgadores somente podem decidir nos limites dos pedidos que lhes são feitos.

Assim, é possível que haja, futuramente, uma ampliação de ações reivindicando outras dimensões da acessibilidade no âmbito das escolas públicas estaduais e municipais de Mato Grosso do Sul. Conquanto a eliminação das barreiras nas edificações e nos transportes escolares seja indispensável para a promoção da inclusão de estudantes com deficiência, a concepção de acessibilidade não pode ser restringir somente a estas dimensões. Isso porque a perspectiva da inclusão em educação pressupõe uma série de medidas para remoção de barreiras arquitetônicas, materiais, humanas, didático-pedagógicas e atitudinais (NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017).

Trata-se, portanto, de transformações necessárias nos sistemas de ensino, nas unidades escolares, na atuação dos gestores e na prática pedagógica (GONÇALVES; NOZU; MELETTI, 2021), tendo em vista que o direito à educação dos estudantes com ou sem deficiência só pode ser efetivado “[...] quando lhes são asseguradas todas as condições materiais e imateriais à sua escolarização” (AGRELOS; CARVALHO; NOZU, 2021, p. 223).

Um aspecto interessante é que, dentre as 20 decisões, 19 relacionaram em seus processos a acessibilidade das edificações e dos transportes escolares aos estudantes com deficiência, mobilidade reduzida ou idosos. Apenas uma, indicada alhures com o número 4, trouxe uma concepção de acessibilidade mais genérica quanto à tutela coletiva, não enfatizando determinados grupos sociais.

Contudo, adverte-se que as ações civis públicas examinadas não mencionam se há ou não estudantes com deficiência matriculados e tampouco trazem pedidos individuais, para atender a algum estudante que apresente laudo médico de sua deficiência, por exemplo. Mesmo nas ações que tratam do transporte escolar, não há individualização de sujeitos com deficiência, mas o pedido genérico de se atender à lei e providenciar transporte acessível escolar. A motivação para as ações é que a lei exige a acessibilidade das edificações e dos transportes, sendo irrelevante o fato das comprovações de matrículas escolares de estudantes com deficiência.

Considerando a causa de pedir e o pedido, as decisões se concentraram no exame da legislação, com menção principalmente à Constituição Federal de 1988, à LBI e às leis federais sobre acessibilidade. Poucas decisões mencionaram a realização de perícia na fase judicial, circunscrita a uma única dimensão da acessibilidade. Não houve articulação com outras áreas do conhecimento, como a Pedagogia e a Educação Especial, com vistas a ampliar as concepções de acessibilidade, de deficiência e de desenho universal.

A pesquisa em outras áreas do conhecimento, voltadas para os assuntos discutidos, seria fundamental, porquanto a análise das decisões permite constatar que o Poder Judiciário não dialoga com a área educacional e, muitas vezes, não considera a realidade pedagógica dos contextos escolares (COIMBRA NETO, 2019).

A Educação Especial e a inclusão escolar são temas complexos, que exigem uma reflexão com base na expertise de profissionais que, via de regra, não são do meio jurídico. Diante dessa situação, destaca-se a pesquisa de Barros (2023), cujos dados evidenciaram que as ações judiciais sobre o direito à educação da pessoa com deficiência, em uma comarca do Estado de São Paulo, têm sido produzidas considerando o parecer de peritos pedagógicos para avaliação educacional do processo.

Outro ponto que cabe problematização é o uso recorrente de nomenclaturas relacionadas à pessoa com deficiência, indicadas na legislação anterior ao Decreto n.º 6.949/2009 e à LBI/2015, tais como “portadores de necessidades especiais”, “portadores de deficiência”, “deficientes”. Tratam-se de terminologias cujas cargas semânticas têm sido rechaçadas pelos movimentos sociais das pessoas com deficiência, que reivindicam a adoção do termo “pessoas com deficiência”, posicionado inclusive para demarcar a condição de sujeitos de direitos e de dignidade.

Embora todas as decisões tenham sido proferidas depois do Decreto n.º 6.949/2009 e 14 delas depois da entrada em vigor da LBI/2015, todas contêm termos desatualizados, com o uso das palavras “alunos especiais” ou “portadores de necessidades especiais”, ainda que as mais recentes também reproduzam a terminologia “pessoas com deficiência”.

Quanto ao tempo de trâmite dos processos, nem sempre o recurso mais antigo recebeu julgamento anterior, principalmente porque cada recurso é encaminhado para um órgão de julgamento distinto (Turma ou Câmara), com características de celeridade distintas. Os recursos vinculados a processos mais recentes tiveram um trâmite mais célere. O fato de terem tramitado integralmente em ambiente virtual pode ter contribuído com maior rapidez na sua movimentação, pois os processos anteriores a 2010 eram físicos (recursos 1, 2 e 3).

Algumas das decisões analisadas nesse trabalho foram proferidas em processos que tramitaram por entre oito ou 10 anos (decisões de número 1, 2 e 4). Entretanto, Carvalho, Nozu e Rocha (2023, p. 339) entendem que as decisões do TJMS:

[...] ainda que passíveis de crítica pela morosidade, repercutem positivamente na sociedade, pois podem funcionar como precedentes judiciais a serem considerados por outros magistrados, persuadir a atuação futura dos gestores públicos e, quiçá, colaborar para a qualificação e aprimoramento do processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência.

Outro aspecto intrigante dos resultados é que nenhuma das ações que desencadearam os acórdãos identificados e decisões monocráticas se desenvolveu na capital do Estado de Mato Grosso do Sul. A pesquisa localizou decisões em ações civis públicas distribuídas para discutir acessibilidade de edificações e de transportes apenas na rede pública regular de ensino em cidades do interior. Há suposições para essa situação, como o fato de a capital ser um município com mais recursos, ou ter recebido mais recursos federais para implementar reformas em prédios escolares de sua rede pública municipal e estadual. Outra hipótese é que na capital tenha se operado a solução dos problemas na esfera administrativa, após seu apontamento no inquérito civil que precede a todas as ações coletivas interpostas pelo Ministério Público Estadual.

Não é incomum que no curso da ação o Município ou o Estado atendam o pedido contido na inicial, reformando a escola, por exemplo. Foi o que ocorreu no processo que motivou os acórdãos de número 1 e 2. No segundo acórdão houve o reconhecimento da “perda superveniente do objeto” da ação, pelo seu cumprimento. De fato, se houver um diálogo institucional no curso do processo, em que os demandados atendam o pedido, o processo será mais célere e o Poder Judiciário terá sido apenas um espaço para a mediação entre o Ministério Público e o poder executivo municipal ou estadual.

Os acórdãos que acataram os pedidos contêm um comando para que gestores municipais e estaduais implementem a acessibilidade escolar nas situações abordadas. No entanto, se não houver cumprimento espontâneo desse comando, um pedido de “cumprimento de sentença” deve ser feito. Assim, mesmo que a decisão seja definitiva e dela não caiba mais recurso, pode surgir

um desdobramento do processo, que continuará com o nome procedimental de cumprimento da sentença. Essa possibilidade de continuidade do processo deve ser um estímulo a uma tentativa de solução administrativa dessas questões e de tratativas extrajudiciais.

Destaca-se que a propositura de ações civis públicas, abordadas neste artigo, tem um outro aspecto positivo. Entende-se que as decisões nas ações coletivas têm maior possibilidade de acarretar uma repercussão positiva para a sociedade do que uma decisão em ação individual, circunscrita à esfera de interesse da parte beneficiada. Essa reflexão instiga a valorizar as ações coletivas relacionadas ao direito à educação escolar de estudantes com deficiência, pois seu comando se prolonga no tempo, projeta efeitos para o futuro e tem o potencial de beneficiar um maior número de pessoas (CARVALHO; NOZU; ROCHA, 2023).

Inobstante essa constatação, o debate nos processos que deram origem às decisões estudadas faz transparecer a pertinência de se compreender a deficiência na concepção do modelo social, que exige que o poder público e a sociedade prevejam mecanismos para identificar e eliminar as mais diversas barreiras, de modo que as escolas possam avançar na perspectiva da acessibilidade, da inclusão e da diversidade em educação.

Considerando que o TJMS confirmou todas as sentenças recentes que impuseram a obrigação de reforma e adaptação nos prédios escolares da rede pública e o oferecimento de transporte acessível, os gestores sabem que se novas ações forem propostas terão, provavelmente, o mesmo desfecho. Dessa forma, as decisões do TJMS podem passar a orientar a conduta dos gestores daqui em diante e servem de estímulo ao cumprimento da lei para se evitar a judicialização.

Atendidas as dimensões da acessibilidade quanto às edificações e aos transportes, não haverá necessidade de propositura de novas ações judiciais para esse fim. Contudo, outras dimensões da acessibilidade poderão ser reivindicadas, como já é possível identificar em buscas recentes pelo sítio eletrônico do TJMS. Assim, se não houver garantia para os alunos com deficiência de acessibilidade espacial, mobiliária, de equipamentos, de edificações, de transporte, de informação e de comunicação, curricular, dentre outras, novas ações poderão ser propostas, de natureza individual ou coletiva, para obrigar as escolas públicas a eliminar barreiras que obstruem o direito à educação. Nesse processo, destaca-se a atuação necessária de associações ou instituições como Ministério Público e Defensoria Pública.

Num primeiro momento a sociedade, representada pelo Ministério Público, provocou o Poder Judiciário para exigir dos poderes públicos municipais e estadual a garantia de acessibilidade de edificações e de transporte. A partir de agora, abre-se espaço para novas problematizações.

CONCLUSÃO

Este artigo buscou analisar decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul (TJMS) relacionadas ao direito à acessibilidade em edificações e transportes de escolas públicas sul-mato-grossenses.

O levantamento de 20 decisões – 17 relacionadas às edificações e três aos transportes – sugere possível falha na implementação de políticas públicas voltada à acessibilidade escolar de estudantes com deficiência na rede pública de ensino de Mato Grosso do Sul, entre 2001 e maio de 2023.

Das ações que deram ensejo às decisões analisadas, a mais antiga começou a tramitar no ano de 2005. Os julgamentos pela Corte Estadual ocorreram a partir de 2010 (sendo as decisões mais recentes proferidas no ano de 2022). Ainda que as sentenças sejam posteriores ao Decreto n.º 6.949/2009 e à LBI/2015, todas as decisões fizeram uso de vocábulos equivocados ou desatualizados, com reprodução de terminologias utilizadas pelas partes em suas manifestações, tais como “deficientes”, “alunos especiais”, “portadores de deficiência” ou “portadores de necessidades especiais”.

As decisões levantadas versaram sobre as dimensões da acessibilidade escolar no que tange às edificações e aos transportes, tidas como as mais recorrentes no TJMS (CARVALHO; NOZU; ROCHA, 2023). Entretanto, em caso de violação ou não cumprimento de dever do poder público, outras ações podem demandar a garantia de outras dimensões da acessibilidade relacionada ao direito à educação.

No que diz respeito à necessidade de perspectivas interdisciplinares para a abordagem da acessibilidade em educação, vale aludir, por analogia, a existência no Poder Judiciário de um Fórum Nacional da Saúde do Conselho Nacional de Justiça. A Resolução n.º 238 de 6 de setembro de 2016 dispõe sobre a criação e manutenção pelos Tribunais de Justiça e Regionais Federais de Comitês Estaduais da Saúde, para monitorar as ações e solucionar as demandas de prestação de serviços médico-hospitalares.

Assim, atualmente, todos os Tribunais devem compor um Núcleo de Apoio Técnico para elaborar pareceres e orientar juízes e demais profissionais da área jurídica que irão se manifestar nos processos que discutam assuntos de saúde. O comitê é chamado em Mato Grosso do Sul de Câmara Técnica em Saúde e auxilia o Poder Judiciário nas demandas de medicamentos e tratamentos médicos. Sua composição é heterogênea, com participação de diferentes profissionais da área de saúde.

A exemplo deste comitê, poder-se-ia pensar na criação de um núcleo ou órgão consultivo sobre acessibilidade, inclusão escolar e Educação Especial, inclusive em parceria com universidades e movimentos sociais. Outra opção seria a elaboração de um manual, com orientações sobre os direitos das pessoas com deficiência e a terminologia correta a lhes ser dirigida. Este documento orientaria todos os envolvidos no processo: partes, representantes, serventuários da Justiça e magistrados.

A discussão do direito à acessibilidade, em suas múltiplas dimensões, pela via judicial é possível, mas outras formas de solução podem ser mais céleres. Todas as decisões mencionam que houve um inquérito civil administrativo prévio antes da distribuição das ações. Neste inquérito, os gestores e o Ministério Público se comunicaram e prestaram esclarecimentos através de ofícios e reuniões documentadas em atas. Se nesta fase as conversas e tratativas tivessem repercutido para uma solução, a judicialização poderia ter sido evitada.

Espera-se que este artigo contribua para divulgar o entendimento atual do TJMS sobre o direito à acessibilidade em edificações e transportes escolares, bem como as possíveis repercussões das decisões na elaboração e concretização das políticas públicas voltadas para a garantia do direito à educação, em particular de estudantes com deficiência.

A identificação e a eliminação das diversas barreiras na sociedade são imposições normativas orientadas por uma compreensão da deficiência que enfatiza que o Estado e a comunidade têm a obrigação de promover a acessibilidade, a inclusão e a equidade, atuando em prol da justiça social.

REFERÊNCIAS

- AGRELOS, Camila da Silva Teixeira. **Configurações dos serviços de apoio na classe comum nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados**. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.
- AGRELOS, Camila da Silva Teixeira; CARVALHO, Cristiane da Costa; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Direito humano à inclusão escolar: da previsão à judicialização. *In*: NOZU, Washington Cesar Shoiti; PREUSSLER, Gustavo de Souza (Orgs.). **Educação, direitos humanos e inclusão**. Curitiba: Editora Íthala, 2021. p. 217-229.
- ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. Trad. Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008.
- BARROS, Sheila Lopes de. **Direito à educação da pessoa com deficiência: ações judiciais em uma comarca do Estado de São Paulo (2015-2020)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023.
- BEZERRA, Rosângela Maria Neves. A acessibilidade como condição de cidadania. *In*: GUGEL, Maria Aparecida; COSTA FILHO, Waldir Macieira da; RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. (Orgs.). **Deficiência no Brasil: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007. p. 273-296.
- BORGES, Jorge Amaro de Souza. **Política da pessoa com deficiência no Brasil: percorrendo o labirinto**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.
- BRASIL. Lei n.º 7.347, de 24 de julho de 1985. **Disciplina a ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio-ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico e dá outras providências**. Brasília, 1985. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7347orig.htm. Acesso em 22 set. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988. Acesso em 23 jul. 2021.
- BRASIL. Lei nº10.098, de 19 de dezembro de 2001. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.HTM. Acesso em 22 set. 2020.
- BRASIL. Decreto Federal nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em 15 dez. 2020.
- BRASIL. Decreto Federal n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.
- BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 02 jun. 2020.

BRASIL. **Código de Processo Civil**. São Paulo: Saraiva, 2016.

CARVALHO, Cristiane da Costa. **Direito à acessibilidade de estudantes com deficiência em escolas públicas**: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

CARVALHO, Cristiane da Costa; NOZU, Washington Cesar Shoiti; ROCHA, Ana Cláudia dos Santos. Ações civis públicas sobre acessibilidade escolar de estudantes com deficiência em Mato Grosso do Sul. **Revista Direito Público**, v. 20, n. 105, p. 319-344, Jan./Mar. 2023. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/6944>. Acesso em: 9 jun. 2023.

COIMBRA NETO, João Paulo. **Discurso jurídico da educação especial**: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2019.

GONÇALVES, Taisa Grasiela Gomes Liduenha; NOZU, Washington Cesar Shoiti; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Estudantes da educação especial e o direito à escola. **Revista Brasileira de Educação Básica – RBEB**, ano 6, Número Especial Educação Especial Escolar, mar. 2021.

MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos**: ótica da diferença e ações afirmativas. 4. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 28-36, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 17 jun. 2023.

MANZINI, Eduardo José. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 281-289.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATO GROSSO DO SUL, Decreto n. 10.015, de 2 de agosto de 2000. **Dispõe sobre a Política Estadual para a Promoção e Integração Social da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências**. Disponível em <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/b80580d3a3725d0604256c220052b8f2?OpenDocument&Highlight=2,10.015>. Acesso em 15 jul.2023.

NEVES, Daniel Amorim Assumpção. **Manual de direito processual civil**. 10. ed. Salvador: JusPODIVM, 2018.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; ICASATTI, Albert Vinicius.; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, v. 11, n. 1, p. 21-24, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4076>. Acesso em: 17 jun. 2023.

OLIVEIRA, Luiza Maria Borges. et al. **Cartilha do Censo 2010**: pessoas com deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência, Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

RIBEIRO, Eduardo Adão. **Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas da Região da Grande Dourados**. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

SANTOS, Enoque Ribeiro dos. **Microsistema de tutela coletiva: parcerização trabalhista**. São Paulo: LTr, 2012.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 8. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

XIMENES, Salomão Barros; SILVEIRA, Adriana Dragone. Judicialização da educação: caracterização e crítica. In: OLIVEIRA, Vanessa Elias (Org.). **Judicialização de políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2019. p. 309-332.

JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE REGULAR DE ENSINO EM UM MUNICÍPIO DE MATO GROSSO DO SUL

JUDICIALIZATION OF SPECIAL EDUCATION: SCHOOL INCLUSION IN THE REGULAR EDUCATION NETWORK IN A MUNICIPALITY OF MATO GROSSO DO SUL

Charyze de Holanda Vieira MELO¹

Mônica de Carvalho Magalhães KASSAR²

Resumo: a literatura já publicada indica o crescimento de processos de Judicialização no campo da educação no Brasil, inclusive no campo da educação especial. Diante desse panorama, este artigo relata uma pesquisa, cujo objetivo foi investigar se ocorrem processos de Judicialização da Educação Especial em um município no interior do Estado de Mato Grosso do Sul. O recorte temporal localiza-se entre 2009 e 2020. A pesquisa teve caráter analítico e explicativo e foi realizada por meio de levantamento bibliográfico e documental. Foram encontradas e analisadas nove decisões judiciais da comarca do município no período pesquisado, provenientes de três ações judiciais. Todos os processos iniciaram-se por solicitações de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) que reivindicaram para si acompanhamento de profissional de apoio na escola. Dessas ações, duas foram favoráveis ao estudante PAEE. As análises dos processos indicaram que, nas decisões judiciais, o que de fato importou para a intervenção ou não do Poder Judiciário foi a constatação de acesso a atendimento educacional especializado ao estudante PAEE, independentemente se estava matriculado na rede pública ou privada. Concluiu-se que, no período investigado, houve baixo índice de Judicialização sobre a inclusão do PAEE e que o oferecimento institucional de alguma forma de atendimento educacional especializado foi reconhecido, pelo Judiciário, como serviço prestado.

Palavras-Chave: Educação Especial. Judicialização. Inclusão.

Abstract: the literature already published indicates the growth of Judicialization processes in the field of education in Brazil, including in the field of special education. Given this panorama, this article reports a research, whose objective was to investigate whether there are processes of Judicialization of Special Education in a municipality in the interior of the State of Mato Grosso do Sul, Brazil. The time frame is located between 2009 and 2020. The research was analytical and explanatory and was carried out through bibliographic and documentary surveys. Nine judicial decisions of the county of the municipality were found and analyzed in the period studied, from three lawsuits. All processes were initiated by requests from Public-Target Students of Special Education (PAEE) who claimed to support professional monitoring in school. Of these actions, two were favorable to the EEAP. The analysis of the lawsuits indicated that, in the judicial decisions, what imported to the intervention or not of the Judiciary was the finding of access to specialized educational care to the student PAEE, whether it was enrolled in the public or private network. It was concluded that, in the period investigated, there was a low rate of Judicialization on the inclusion of PAEE and that the institutional offer of some form of specialized educational service was recognized by the Judiciary as a service provided.

Keywords: Special education. Judicialization. Inclusion.

¹ Mestre em Educação. Bacharel em Direito. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. E-mail: charyze@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5436-8853>

² Doutora em Educação. Professor Titular da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. E-mail: monica.kassar@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5577-6269>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n2.p79-92>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

INTRODUÇÃO

A literatura especializada vem registrando a presença do tema “judicialização na educação” ou “judicialização escolar” no Brasil (CURY; FERREIRA, 2009; MAITO, 2017; OLIVEIRA, 2018) e, neste contexto, a Judicialização relacionada a aspectos do atendimento ao público-alvo da Educação Especial (PAEE) (AGRELOS; CARVALHO; NOZU, 2021). Em atenção a este panorama, o presente artigo relata uma pesquisa desenvolvida na área da Educação Social, cujo estudo pautou-se pela investigação da Judicialização da Educação Especial no Município de Corumbá, do Estado de Mato Grosso do Sul (MS).

Para Barroso (2012), a Judicialização é um termo que teve culminância com a Constituição Federal de 1988 e “envolve uma transferência de poder para juízes e tribunais, com alterações significativas na linguagem, na argumentação e no modo de participação da sociedade” (BARROSO, 2012, p. 24).

A pesquisa partiu da relação entre as áreas da Educação e do Direito, materializada na ação de pessoas físicas pela busca ao Poder Judiciário para garantir atendimentos, entendidos como necessários pelos solicitantes, para a frequência adequada de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, ou seja, Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)³, na rede regular de ensino. Analisaram-se a aplicabilidade das leis e normas constitucionais pela via das decisões judiciais prolatadas no período de 2009 a 2020, a partir da Judicialização da Educação Especial, dirigidas às escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, no município de Corumbá (MS).

ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O recorte espacial da pesquisa circunscreve-se ao município de Corumbá-MS por ter sido um município escolhido, pelo Governo Federal, como polo para a implantação de programas e projetos de educação especial na perspectiva inclusiva, desde 2003. Com o Programa Educação Inclusiva: o direito a diversidade, do governo federal, cujo objetivo foi “disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2006 p. 1), Corumbá assumiu a responsabilidade de realizar as formações a 12 (doze) municípios de abrangência.

Quanto ao recorte temporal, a obtenção dos dados da pesquisa ora relatada iniciou-se em 2009 por ter sido o ano posterior à publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/PEI) de 2008 e o marco final ocorreu em 2020 por ter sido o prazo para a coleta de dados da pesquisa. Consoante informações citadas pelo Ministério Público de Mato Grosso do Sul durante a pesquisa, haveria uma tendência ao aumento dos casos judicializados, proveniente da existência de Procedimentos Extrajudiciais em trâmite na Promotoria

³ O glossário da Educação Especial de 2022 (BRASIL, 2022), produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) descreve a Educação Especial como modalidade escolar que promove, entre outras ações, o atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Este documento explica que esses alunos constituem o “público-alvo da educação especial”, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e com o Decreto Federal nº 6571/2008, posteriormente substituído pelo Decreto Federal nº 7611/2011. Ainda, há o registro de que, na coleta de dados do Censo Escolar de 2019, o termo “transtorno global do desenvolvimento (TGD)”, anteriormente utilizado, foi substituído “transtorno do espectro autista (TEA)”, “em consonância com as alterações nas normativas legais nacionais (Lei nº 12764/2012) e internacionais (DSM V)” (BRASIL, 2022, p. 5).

de Justiça daquele município sobre o tema, somados à existência de dificuldades nas escolas públicas e privadas de Corumbá para a implementação adequada da inclusão desses alunos nas salas de aulas comuns da rede regular de ensino. É este que o aspecto que nos propusemos a investigar.

Com a intenção de capturar características da materialização do direito à educação na região, foram acessados os processos de Judicialização da Educação Especial, distribuídos no Tribunal de Justiça do Estado de Mato Grosso do Sul, e analisadas as decisões judiciais relativas à inclusão escolar do PAEE na rede regular de ensino naquele município a partir de eixos descritivos presentes nas Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008): alunado (se PAEE), local da matrícula (se em classe comum) e forma de atendimento educacional especializado (se em salas de recursos multifuncionais).

O estudo foi realizado sob uma perspectiva qualitativa, de cunho analítico e explicativo, por meio de pesquisa bibliográfica e documental. O objeto da pesquisa foi a Judicialização da Educação Especial para a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, na rede regular de ensino no município de Corumbá (MS) a partir da aplicabilidade dos direitos legais e garantias constitucionais.

A pesquisa configurou-se em duas etapas, realizadas das seguintes formas: A primeira etapa refere-se à busca de literatura especializada, por meio da revisão bibliográfica, sobre a Judicialização e a efetivação da Educação como Direito Humano na perspectiva da Educação Inclusiva; e levantamento documental de normas federais, estaduais de Mato Grosso do Sul e municipais de Corumbá, protetoras dos direitos do PAEE e sua inclusão. A segunda etapa voltou-se ao conhecimento dos processos propriamente dito, com levantamento documental de: a) decisões judiciais proferidas pelo Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, pelo Superior Tribunal de Justiça (STJ) e Supremo Tribunal Federal (STF) sobre os casos de Judicialização em que alunos do PAEE no município de Corumbá necessitaram da tutela jurisdicional para a aplicabilidade da inclusão escolar como direito legal e constitucional; b) levantamento de dados junto ao Ministério Público Estadual da Comarca de Corumbá (MS) na 7ª Promotoria de Justiça de Proteção à Infância e Juventude, ao Idoso e à Pessoa com Deficiência, com informações sobre a existência de casos de judicializados naquele município, no período de 2009 a 2020, provenientes da não inclusão do público-alvo na rede regular de ensino; e c) verificação junto ao Ministério Público Estadual da Comarca de Corumbá (MS) sobre as possíveis dificuldades nas escolas públicas e privadas do município para a inclusão de crianças da Educação Especial na rede regular de ensino.

Além desses dados, foram buscadas informações na jurisprudência pátria, para os subsídios necessários à construção do trabalho. Logo, o recorte institucional da pesquisa aconteceu no âmbito do banco de dados publicados do Ministério Público, Poder Judiciário, Ministério da Educação e Diários Oficiais do Estado de Mato Grosso do Sul e do Município de Corumbá. As decisões judiciais aqui analisadas foram localizadas no portal de serviços do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul (TJMS), através de publicações no Diário Oficial de Justiça, na Biblioteca Dr. Arlindo de Andrade Gomes do TJMS e, também, através de e-mail solicitado junto ao Departamento de Pesquisa e Documentação da Secretaria Judiciária do referido Tribunal de Justiça.

JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Apesar de a literatura especializada registrar a presença de artigos que se referem ao crescimento de processos de Judicialização no campo da educação, verificamos que no período de

2009 a 2020 houve pouca produção de referenciais que abordassem tal temática sob o olhar da Educação, ou seja, sob a perspectiva de análise educacional.

Segundo Silveira (2011), algumas pesquisas e estudos, nos últimos anos, analisam, especificamente, o comportamento do Judiciário frente às demandas educacionais, por meio da análise de suas decisões (CURY; FERREIRA, 2009; GRACIANO; MARINHO; FERNANDES, 2006; LOPES, 2006; MACHADO JÚNIOR, 2003; MACHADO, 2003; PANNUNZIO, 2009; PIOVESAN, 2007; RANIERI, 2009). O levantamento bibliográfico analisado e construído pela pesquisa explicou que estudos acerca da garantia de direitos do público-alvo da Educação Especial para a inclusão na rede regular de ensino através da Judicialização caracterizam-se como uma área do campo científico ainda não esgotada, pois a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 foi que o Poder Judiciário passou a exercer um papel mais ativo e diferenciado com relação à educação, passando a julgar litígios e requerimentos que buscavam a regulação, concretização e efetividade desse direito (SCAFF; PINTO, 2016).

Silveira (2010) realizou um levantamento e verificou que até aquele período as pesquisas desenvolvidas no país sobre as decisões judiciais em matéria educacional ainda eram incipientes. Corroborando com esse entendimento, Joaquim (2009, p. 18), informa que o direito à educação é um “tema interdisciplinar e pouco explorado na literatura jurídica brasileira, o que lhe confere um caráter inovador à sua análise e contribuição efetiva para o direito à educação e a cidadania”.

Contudo, nos últimos dez anos, muitos autores (BARROSO, 2012; CURY; FERREIRA, 2009; GARCIA, 2015; LIMA; SORATTO; QUEIROZ, 2012; MADRUGA, 2019; PINTO; CINTRA, 2013, dentre outros) já tratam dessa temática em suas obras e algumas dessas abordagens serviram de embasamento para a inspiração e consolidação da pesquisa realizada. Esses autores informam que a legislação brasileira é garantidora do direito educacional especial inclusivo, entretanto, a sua execução, seja pela rede pública ou rede privada de educação, ainda é precária, ocasionando a busca pelo Poder Judiciário para a concretização dos direitos legais e constitucionais existentes.

A busca pela justiça refere-se à solicitação de várias ordens, como: a efetivação da própria matrícula do aluno, o recebimento de atendimento educacional especializado, a necessidade de adequações arquitetônicas, a contratação de professor especializado ou profissional de apoio, entre outras. Vê-se, portanto, que a precariedade presente em muitas redes de ensino explica o fenômeno da Judicialização da Educação Especial, cujo intuito, entre outros, é justamente o acesso do PAEE ao atendimento educacional especializado, às condições estruturais, ao acompanhamento de profissional de apoio, dentre outras garantias, nas escolas comuns. Conscientes das solicitações existentes em diferentes regiões do país, buscamos verificar como o município em questão responde à sua responsabilidade educacional.

DECISÕES JUDICIAIS PROLATADAS NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ (MS) EM CONSEQUÊNCIA DA JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Estudos revelam que no município de Corumbá (MS) existe uma “consolidação da rede municipal de educação e o fortalecimento da Educação Especial, especialmente após 2004” (KASSAR *et al.*, 2018, p. 299), e que “a cidade de Corumbá tem acompanhado o contexto nacional das políticas públicas da Educação Especial, ofertando AEE [Atendimento Educacional Especializado] nos anos seguintes à Constituição de 1988” (CAMARGO; CARVALHO, 2019, p. 617).

Dados do Censo Escolar, referentes ao ano de 2020, período final da coleta de dados, informam que o município de Corumbá (MS) possuía 42 escolas, sendo 1 federal (de Ensino Médio), 10 estaduais, 16 municipais e 15 privadas, para um total de 26.301 matrículas na Educação Básica. No mesmo ano, havia o registro de 495 matrículas de PAEE em classes comuns na Educação Básica, sendo 465 matrículas na região urbana e 30 na região rural. Dessa totalidade, 51 matrículas referiam-se à Educação Infantil, 356 ao Ensino Fundamental (235 no Ensino Fundamental I e 121 no Ensino Fundamental II), 43 ao Ensino Médio, 10 à Educação Profissional Técnico de Nível Médio, 02 à Educação Profissional - Formação Inicial Continuada e 44 à Educação de Jovens e Adultos. O foco da presente pesquisa recaiu sobre as solicitações relacionadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental que, em 2020, continham 407 matrículas de anos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Para atender essa população as redes municipais e estaduais, naquele município, organizam-se dentro da proposta do Governo Federal, conforme orientação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), preconizando a matrícula dos alunos em sala de aulas comuns das redes de ensino e o oferecimento de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno escolar, em salas de recursos multifuncionais.

Relativamente à Corumbá (MS), o Censo Escolar de 2020 registrou a atuação de 22 docentes em atendimento exclusivo em Educação Especial, que pode ter ocorrido em Salas de Recursos Multifuncionais, conforme proposto na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), ou em uma única escola especializada privado-filantrópica da região. De qualquer forma, no número de docentes nessa atividade não está incluído o número de profissionais de apoio, profissional previsto na legislação municipal vigente à época (CORUMBÁ, 2017), sendo que este profissional costuma ser o objeto de grande parte dos processos jurídicos relacionados à Educação Inclusiva, como registram pesquisas como as de Amaral e Bernardes (2018), Coimbra Neto (2019), Farias (2022) e Barros (2023).

A Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, conceitua o profissional de apoio escolar da seguinte forma:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

[...]

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015).

O município de Corumbá (MS), através da Instrução Normativa/SEMED Nº 001 de 22 de dezembro de 2017,⁴ assumiu o conceito do profissional de apoio como Professor de Apoio e em seu artigo 5º trouxe as seguintes atribuições:

⁴ No final de 2022, o município aprovou a Lei complementar nº. 315, de 16 de dezembro de 2022, que, dentre outras, “Dispõe sobre a Política Municipal de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para estudantes com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades e Superdotação, da Rede Municipal de Ensino de Corumbá”. Este documento altera as caracterizações do “profissional de apoio”. No entanto, esta alteração não será aqui tratada, pois se refere a contexto posterior ao levantamento de dados.

Art.5º- Das atribuições dos Professores de Apoio

I - Promover a permanência e o sucesso do aluno com deficiência na escola, efetivando os princípios da inclusão educacional;

II - Realizar atividades de locomoção, cuidados pessoais e alimentação dos estudantes com deficiência e/ou transtorno do espectro autista em articulação com as atividades escolares e pedagógicas, garantindo a participação desses estudantes com os demais colegas;

III - Auxiliar o estudante com deficiência e/ou transtorno do espectro autista na organização de suas atividades escolares;

IV - Auxiliar os estudantes com deficiência e/ou com transtorno do espectro autista na resolução de tarefas funcionais, ampliando suas habilidades em busca de uma vida independente e autônoma;

V - Elaborar recursos pedagógicos específicos às necessidades do aluno;

VI - Atuar de forma colaborativa com os professores das diferentes disciplinas, para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante ao currículo e sua interação com os colegas, desde a promoção de condições de acessibilidade no contexto escolar até as modificações mais significativas na organização da sala de aula, dos materiais e recursos pedagógicos utilizados pelo estudante e pelo professor;

VII - Ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela, onde se depare com dificuldades de interpretação e ação.

VIII - Atuar em diferentes ambientes escolares, tais como a sala de aula, as dependências da escola, pátio e nos passeios escolares que forem de objetivo social e pedagógico;

IX - Assumir o papel de auxiliar a inclusão do aluno com deficiência e não o papel de professor principal da criança;

X - Trabalhar em parceria e de forma articulada com os professores da sala de ensino regular e realizar as adaptações curriculares necessárias, sem que assuma atividades de Escolarização ou de Atendimento Educacional Especializado;

XI - Participar dos momentos coletivos de organização do trabalho pedagógico da escola, tais como: reuniões pedagógicas, colegiado de classe, planejamento, grupos de estudo das unidades educativas, entre outros.

Verifica-se que na legislação municipal corumbaense houve uma ampliação conceitual do profissional de apoio bem como quanto às suas atribuições na atividade de inclusão do PAEE, ocasião em que se demonstra a efetivação legal da política pública de inclusão escolar naquele município. Entretanto, é necessária a implementação dessa política em cada escola das redes pública e privada de ensino.

Ante a Judicialização da Educação sob o aspecto da inclusão do PAEE e a aplicação dos direitos educacionais, o Poder Judiciário fora pleiteado como um espaço legítimo para promover a fiscalização da aplicação dos direitos legais e das garantias constitucionais.

Diretamente no que se refere às decisões judiciais sobre a inclusão escolar no Município de Corumbá (MS), prolatadas e publicadas no período compreendido entre 2009 a 2020, foram localizadas 09 (nove) decisões judiciais da comarca do referido município no período pesquisado, provenientes de 03 (três) Ações Judiciais propostas nessa comarca, assim distribuídas: 02 (duas) Ações Cíveis Públicas, apresentadas pelo Ministério Público Estadual, cada uma proposta no ano de 2013 contra instituições de ensino privadas (partes requeridas); e, a outra, uma Ação de Obrigação

de Fazer, com tramitação em segredo de Justiça, apresentada por requerente particular com o patrocínio da Defensoria Pública e contra o Município de Corumbá (MS). Desse total de 09 (nove) decisões judiciais, provenientes dessas 03 (três) ações, vale destacar que 02 (duas) dessas decisões são dos Tribunais Superiores, sendo uma proferida pelo Superior Tribunal de Justiça (STJ) e outra do Supremo Tribunal Federal (STF). As demais decisões foram assim prolatadas: 02 (duas) pelos Juízes das Varas Cíveis do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, em sede de primeira instância na Comarca de Corumbá (MS), e as outras 05 (cinco) pelo Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, em sede de recurso em segunda instância.

Como exposto anteriormente, a escolha dos eixos a serem analisados tiveram como base a organização educacional dispostas nas políticas nacional e municipal referentes à Educação Especial na perspectiva inclusiva. Dessa forma, os eixos escolhidos para identificar e analisar as decisões foram: o objeto/pedido da solicitação da tutela jurisdicional; a condição identificada do/a estudante; a relação entre a existência da deficiência e o obstáculo apresentado pelo Ente Federado/ Escola; o que se espera da intervenção; o ano da decisão; e, por fim, a rede (pública ou privada) e o nível escolar a serem requeridos.

Dos 3 (três) casos de Judicialização da Educação Especial para a inclusão do PAEE na rede regular de ensino no município de Corumbá (MS), no período de 2009 a 2020, 2 (dois) referem-se a alunos com transtorno do espectro autista (TEA), em 2 (duas) escolas particulares, e 1 (um) aluno com Deficiência Visual em uma escola pública, todas da cidade de Corumbá (MS). Os 3 (três) casos solicitaram profissional de apoio, como se segue:

Quadro 1 - Eixos de Análise dos Casos 1, 2 e 3

Casos Analisados	Instrumento Processual de Judicialização	Objeto/pedido da solicitação	Condição identificada do/a estudante	Relação entre a deficiência/obstáculo	O que se espera da intervenção	Ano das decisões	Resultado	Fase de Recursos
Caso 1: MPMS* X Instituição de Ensino Privado (A)	Ação Civil Pública promovida pelo MPE contra Instituição de Ensino Privado (A)	O MPMS requer a disponibilização de acompanhamento especial para criança com autismo	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	A escola expõe como obstáculo a ausência do estudante em seu quadro discente, visto que não estava mais matriculado na escola. Alega, também, ausência de legislação específica para o ensino privado assumir a responsabilidade com o custeio de aluno do PAEE.	Com a Judicialização da Educação Especial, houve a garantia da tutela para o acompanhamento do aluno, sem a majoração no valor da mensalidade e o fornecimento das condições necessárias.	2016 2017	O Juiz de 1º Grau julgou procedente o pedido em favor do MPMS. A Escola recorreu à 2ª Instância/Grau de Jurisdição (TJMS).	O TJMS indeferiu o Recurso da Escola, pois esta deve oferecer AEE adequado e inclusivo às pessoas com deficiência, não sendo esta uma obrigação apenas do ensino público.
Caso 2: MPMS X Instituição de Ensino Privado (B).	Ação Civil Pública promovida pelo MPE contra Instituição de Ensino Privado (B)	O MPMS requer a disponibilização de acompanhamento especial para criança com autismo.	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	A escola alegou a ausência de legislação específica para o ensino privado assumir a responsabilidade com o custeio de aluno do PAEE.	Com a Judicialização da Educação Especial, houve a garantia da tutela para o acompanhamento especial, sem a majoração no valor da mensalidade e o fornecimento das condições à educação do aluno.	2016 2018	O Juiz de 1º Grau julgou procedente o pedido em favor do MPMS. A Escola recorreu à 2ª Instância ou 2º Grau de Jurisdição (TJMS).	O TJMS indeferiu o Recurso da Escola e entendeu pela obrigatoriedade das escolas privadas oferecerem AEE adequado e inclusivo às pessoas com deficiência, não sendo esta uma obrigação apenas do ensino público.
Caso 3: Ação de Obrigação de Fazer X Município de Corumbá (Rede Pública de Ensino).	Ação de Obrigação de Fazer apresentada por particulares através da Defensoria contra o Município de Corumbá e o Estado de Mato Grosso do Sul	Disponibilização de profissional auxiliar, para acompanhar a aluna com deficiência visual	Deficiência Visual (DV)	O Município teve seu pedido deferido p/ suspender o cumprimento da decisão de 1ª instância, sob a alegação de ausência de recursos financeiros e prejuízos ao orçamento público, pois o Município sustenta que já realiza atendimento especializado ao PAEE, porém limitado a um número de três educandos.	A intervenção do Poder Judiciário através da judicialização da Educação Especial não foi favorável para o aluno PAEE que era a parte autora do processo, pois o Judiciário, em sede de Tribunais Superiores entenderam que haveria prejuízos ao orçamento público municipal, uma vez que teria que arcar com a despesa para a contratação de profissional p/ atender ao estudante.	2016 2017 2018 2019 2020	O Juiz de 1º Grau concedeu a tutela para o aluno através de decisão intermediária no processo e sem caráter definitivo, situação que ensejou a interposição de Recurso de Agravo de Instrumento, à instância superior, pelo município de Corumbá.	1º) Recurso de Agravo de Instrumento interposto pelo Município no TJMS contra decisão de 1º Grau. 2º) Embargos de Declaração contra o Agravo opostos no TJMS contra decisão de 2ª instância. 3º) Recurso Especial interposto pelo estudante no STJ 4º) Recurso Extraordinário interposto pelo estudante no STF.

Fonte: Elaborado pelo autor. * MPMS: Ministério Público de Mato Grosso do Sul.

Como resultado dos processos, nos 2 (dois) casos requeridos às escolas particulares, Casos 1 e 2, houve a concessão da tutela protetiva em favor dos alunos PAEE. Já no caso requerido à escola pública, Caso 3, houve o indeferimento em desfavor do aluno público-alvo da Educação Especial, mesmo no final do processo e em última instância com a decisão proferida pelo STF, pois no caso da escola pública, ficou comprovado processualmente o oferecimento de atendimento educacional especializado pela rede pública regular de ensino de Corumbá (MS), “suprindo”, pela ótica da Justiça, a obrigação do poder público municipal em atender a solicitação de disponibilizar um profissional de apoio para atender o aluno PAEE, já que o estudante já recebia alguma forma de atendimento educacional especializado.

Em que pese o Poder Judiciário posicionar-se a favor dos argumentos do Município de Corumbá (MS), ou seja, de que efetivamente houve a implementação da política pública de inclusão escolar na rede regular de ensino, sob a perspectiva da Educação, não é possível afirmar que tem ocorrido o atendimento adequado do aluno para seu desenvolvimento escolar pleno, uma vez que nem todas as condições necessárias exigidas pela legislação estão garantidas nas escolas, como o oferecimento de atendimento educacional especializado a todos os estudantes que necessitam, infraestrutura escolar adequada, aplicação do conceito legal de profissional de apoio, entre outros aspectos, como registram pesquisas na região (REBELO; KASSAR, 2014; CAMARGO; CARVALHO, 2019; NOZU; KASSAR, 2020; PESTANA, 2022; TROVO, 2023).

A situação encontrada em Corumbá (MS) difere, em certa medida, da situação encontrada por Barbosa (2022), que analisou 14 demandas iniciadas em diferentes municípios de Mato Grosso do Sul, no período de 2015 a 2020. Do total de processos, 11 foram demandas individuais solicitando professor de apoio especializado, 1 (um) solicitou transporte escolar e 2 (duas) demandas foram coletivas, para que houvesse elaboração de plano pedagógico e atribuição de professor de apoio especializado. Nesses casos, todas as demandas foram favoráveis aos solicitantes e houve a condenação do Estado de Mato Grosso do Sul.

Como já comentado acima, a solicitação de um segundo profissional na sala, seja um “profissional de apoio” ou um “segundo professor”, tem sido registrada como um dos principais objetos em processos de judicialização em Mato Grosso do Sul, como consta em Coimbra Neto (2019), e em outros estados brasileiros, como é o caso de Santa Catarina (FARIAS, 2022), Goiás (AMARAL; BERNARDES, 2018) ou no estado de São Paulo (BARROS, 2023). Esses casos apresentam, ao menos, dois aspectos que merecem atenção de mais estudos.

O primeiro refere-se diretamente ao processo de Judicialização. Recorrer à Justiça é indiscutivelmente um direito de todo cidadão a ser resguardado com toda a atenção. No entanto, trabalhos mostram que muitos processos são sustentados por pareceres médicos e não pedagógicos (BARROS, 2023), o que pode ser discutível. Diante dessa tendência, cabe perguntar se a formação médica seria a mais adequada para orientar um procedimento pedagógico. Ao basear-se em um parecer médico e não pedagógico para sua decisão, o Poder Judiciário acaba por ressaltar a supremacia da “patologia” em detrimento das condições educacionais, visão ainda muito presente e que, contraditoriamente, pode levar a processos excludentes dentro da própria escola (PLETSCH; SOUZA, 2021).

O segundo aspecto diz respeito ao objeto de solicitação de grande parte dos processos: o “profissional de apoio”. Estudos mostram que o papel e a formação deste profissional não estão bem definidos. Quanto à atuação, sua função varia de “cuidadores”, responsáveis por higiene, locomoção ou de alimentação, até como responsáveis por modificações de atividades de ensino (COSTA;

VILARONGA, 2022; PIOVEZAN, 2022). Também não há homogeneidade no perfil esperado para contratação deste profissional nas diferentes regiões do país (PIOVEZAN, 2022).

CONCLUSÃO

Neste estudo, verificou-se que apesar da existência de várias decisões judiciais dentro do recorte temporal, apenas 3 (três) casos de solicitação de intervenção do Poder Judiciário foram julgados no município estudado. Observou-se, também, que pelos argumentos judiciais, o que de fato importou para a decisão atribuída foi a disponibilização de alguma forma de atendimento educacional especializado da criança ao PAEE, indistintamente se estava na rede pública ou privada.

Constatou-se que, nos casos analisados, a rede municipal de Corumbá (MS) conseguiu, segundo os olhos do Judiciário, aplicar a sua política educacional sobre Educação Especial e atender os alunos, diferentemente do que ocorre em outros municípios, conforme outras produções científicas (LOMBARDI, 2014; MACEDO, 2018; POLONI, 2017), o que acarretou no período estudado, um baixo índice de Judicialização sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial na região. A baixa Judicialização no município sugere que ele adota a política de inclusão em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008), conforme foi reconhecido nas decisões judiciais proferidas.

Contudo, cabe ressaltar que o reconhecimento, por parte do Judiciário, de que o município está cumprindo seu papel como gestor da educação pública não indica, necessariamente, que o atendimento oferecido atenda adequadamente as necessidades do PAEE, visto que outras pesquisas realizadas na região apontam para precariedades e limites consideráveis na realização da política municipal (REBELO; KASSAR, 2014; KASSAR *et al.*, 2018; CAMARGO; CARVALHO, 2019; NOZU; KASSAR, 2020; NOZU; REBELO; KASSAR, 2020; NOZU; KASSAR, 2022; TROVO, 2023).

Quanto à legislação, observou-se que, de fato, a política municipal de Educação Especial vem seguindo a política educacional nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Quanto às instituições de ensino privado, os descumprimentos dessas normas foram mais acentuados, nos dois casos analisados. Entretanto, a literatura sobre o tema (AGRELOS; CARVALHO; NOZU, 2021; AMARAL; BERNARDES, 2018; CURY, 2009; PIRES, 2017; THOMA; HILLESHEIM; SIQUEIRA, 2021) tem afirmado que os casos de Judicialização emergem, tanto requerendo à rede pública como à rede privada de ensino, a aplicabilidade dos direitos legais e garantias constitucionais do PAEE.

Ainda sobre os casos estudados e a literatura consultada, cabe ressaltar a importância da continuidade de estudos sobre Judicialização e Educação Especial, especialmente no que se refere aos dois aspectos acima apresentados. O primeiro aspecto refere-se à perspectiva médica como sustentação das ações judiciais sobre a Educação, o que, pela literatura já produzida no campo da Educação Especial, pode contribuir para um retrocesso na visão sobre a pessoa com deficiência. O segundo diz respeito ao foco das solicitações nos processos: a presença do profissional de apoio na escola. Ressalta-se que este é um profissional cujas formação e ação não estão claras e que merecem atenção e estudos no campo da Educação/Educação Especial.

REFERÊNCIAS

- AGRELOS, C. da S. T.; CARVALHO, C. da C.; NOZU, W. C. S. Direito Humano à Inclusão Escolar: da previsão à judicialização. In: NOZU, W. C. S.; PREUSSLER, G. de S. **Educação, Direitos Humanos e Inclusão**. Curitiba, 2021. p. 207-219. Disponível em: https://www.pge.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/artigo_cristiane_carvalho_ebook.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.
- AMARAL, C. T.; BERNARDES, M. F. R. Judicialização da educação inclusiva: uma análise no contexto do estado de Goiás. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 25, p. 173-188 abr./jun. 2018. DOI 0.20952/revtee.v11i25.6875. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6875/pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- BARBOSA, A. C. P. da S. **Judicialização da Educação Especial: Implicações para a garantia do direito à educação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2015-2020)**. Campo Grande, 2022. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2022. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1040280-ana-claudia-pitanga.pdf>. Acesso em: 14 maio 2023.
- BARROS, S. L. **Direito à educação da pessoa com deficiência: ações judiciais em uma comarca do estado de São Paulo (2015- 2020)**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/17656/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20SISTEMA%20PROGRAMA.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- BARROSO, L. R. Judicialização, Ativismo Judicial e Legitimidade Democrática. [Syn]Thesis, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 23-32, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/7433>. Acesso em: 16 jun. 2023.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/legis/cf88>. Acesso em: 22 set. 2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Glossário da educação especial: Censo Escolar 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.br/seesp/arquivo/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 22 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 22 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.
- BRASIL. Ministério Público Federal. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Publicação do Ministério Público Federal. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em: 08 dez. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146/2015, de 06 de julho de 2015**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 jul. 2023.
- BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Disponível em: <http://www.stj.jus.br/sites/portalp/Inicio>. Acesso em: 12 jan. 2021.

- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- CAMARGO, F. P.; CARVALHO, C. P. O Direito à Educação de Alunos com Deficiência: a Gestão da Política de Educação Inclusiva em Escolas Municipais Segundo os Agentes Implementadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, out./dez. 2019. DOI 10.1590/s1413-65382519000400006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XRCWL7VZfdx9LvWK4CVQKnN/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2023.
- COIMBRA NETO, J. P. **Discurso jurídico da educação especial**: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Faculdade de Direito e Relações Internacionais, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1068>. Acesso em: 4 jun. 2023.
- CORUMBÁ. **Instrução normativa/SEMED Nº 001 de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em: <https://do.corumba.ms.gov.br/legislacao/corumba/detalhes/1963>. Acesso em: 21 jul. 2023.
- COSTA, J. D. V.; VILARONGA, C. A. R. Papéis dos profissionais de apoio escolar na educação infantil em um município do Pará. **Zero-a-seis**, v. 24, p. 769-793, 2022. DOI 10.5007/1518-2924.2022.e83574. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/83574>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. A Judicialização da Educação. **Revista CEJ**, Brasília, Ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009. Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/1097>. Acesso em: 17 abr. 2023.
- FARIAS, S. G. **Política pública de educação especial no Estado de Santa Catarina**: análise da regulação e do processo de judicialização com ênfase na questão do segundo professor de turma. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Direito, Criciúma, 2022.
- GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (org.). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 13-25.
- GRACIANO, M. G.; MARINHO, C.; FERNANDES, F. As demandas judiciais por educação na cidade de São Paulo. In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. (org.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas; São Paulo: Autores Associados; Ação Educativa, 2006.
- JOAQUIM, N. **Direito educacional brasileiro**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.
- KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; RONDON, M. M.; ROCHA FILHO, J. F. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em um Município de Mato Grosso do Sul. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campo Grande (MS), Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 38 n. 106, set./dez. 2018. DOI 10.1590/CC0101-32622018199077. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sH5np9zh5h8ZNW3XvnDdfCw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2023.
- LIMA, A. D.; SORATTO, F. P.; QUEIROZ, R. B. A judicialização da Educação no Brasil: garantias constitucionais. **An. Sciencult.**, Paranaíba, v. 4, n. 01- p. 5-14, 2012. Disponível em: https://intranet.mprj.mp.br/documents/10227/14586286/A_judicializacao_educa%C3%A7%C3%A3o_no_Brasil_garantias_constitucionais.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.
- LOMBARDI, J. C. Judicialização da Educação: interferência judicial aprofunda desigualdade no acesso em creche por quem mais precisa dele. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 57, p. 388-397, jun. 2014. DOI 10.20396/rho.v14i57.8640423. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640423>. Acesso em: 20 maio 2023.

LOPES, J. R. de L. **Direitos sociais: teoria e prática**. São Paulo: Método, 2006.

MACEDO, I. F. N. **Judicialização da Educação Infantil: uma análise da dinâmica do fenômeno no município de Curitiba**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/57715>. Acesso em: 21 jul. 2023.

MACHADO JÚNIOR, C. P. da S. **O direito à educação na realidade brasileira**. São Paulo: LTr, 2003.

MACHADO, E. **A Jurisprudência educacional do Supremo Tribunal Federal, na vigência da Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil**. 2003. 122 f. Dissertação [Mestrado] – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

MADRUGA, S. **Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas**. 3. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

MAITO, M. C. **A Judicialização do Direito à Educação – O Olhar do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul**. 2017. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1216>. Acesso em: 9 maio 2023.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Inclusão em Escolas das Águas do Pantanal: entre influências globais e particularidades locais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, 2020.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Diversidade e inclusão nas turmas multisseriadas das Escolas das Águas do Pantanal (Brasil). **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, 2022.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Desafios da gestão nas Escolas das Águas. RPGE – **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 1054-1067, set. 2020.

OLIVEIRA, D. L. O processo de judicialização escolar no estado de goiás: o esvaziamento da autoridade do professor. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 21, n. 1, p. 137-158, 2018. DOI 10.18224/educ.v21i1.7186. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/7186>. Acesso em: 9 maio 2023.

PANNUNZIO, E. O Poder Judiciário e o Direito à Educação. *In*: RANIERI, N. B. S. (Coord.); RIGHETTI, S. **Direito à educação: aspectos constitucionais**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

PESTANA, M. M. C. **Educação especial em contexto de pandemia: análise do atendimento educacional especializado**. Dissertação [Mestrado em Educação]. UFMS, CPAN, 2022.

PINTO, D. B. B.; CINTRA, R. S. (org.). **Direito e Educação: reflexões críticas para uma perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Saraiva, 2013.

PIOVESAN, F. Justiciabilidade dos direitos sociais e econômicos: desafios e perspectivas. *In*: SILVA, R. B. D. da (coord.). **Direito Constitucional**. São Paulo: Método, 2007.

PIOVEZAN, C. C. B. **Requisitos para contratação de profissionais de apoio escolar nos sistemas estaduais de educação**. 2022. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16501>. Acesso em: 21 jul. 2023.

PIRES, D. B. S. **Judicialização da Educação no Brasil: Tendências da Produção do Conhecimento e Perspectivas para a Exequibilidade do Direito (2000-2010)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/569>. Acesso em: 21 jul. 2023.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, V. 16, N. 2, Esp., 2021, pp. 1286-1306.

POLONI, M. J. **Creche: do direito à educação à judicialização da vaga**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1706>. Acesso em: 21 jul. 2023.

RANIERI, N. B. S. Os Estados e o direito à educação na Constituição de 1988: comentários acerca da jurisprudência do Supremo Tribunal Federal. *In*: RANIERI, N. B. S. (coord.); RIGHETTI, S. **Direito à educação: aspectos constitucionais**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Implantação de programas de educação inclusiva em um município brasileiro: garantia de efetivação do processo ensino-aprendizagem? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 78, ago. 2014.

SCAFF, E. A. S; PINTO, I. R. R. O Supremo Tribunal Federal e a garantia do direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 65, pp. 431-454, abr. jun. 2016. DOI 10.1590/S1413-24782016216523. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ySYRxCRBTsNz7CKKF97JSnn/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SILVEIRA, A. D. A busca pela efetividade do direito à educação: análise de atuação de uma Promotoria de Justiça da Infância e Juventude do interior paulista. **Educar em Revista**, n. 2, p. 233-250, 2010. DOI 10.1590/S0104-40602010000500014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/JhjBkg7Pt7PGKCvSvrSQjhz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2023.

SILVEIRA, A. A. D. Judicialização da educação para a efetivação do direito à educação básica. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 9, p. 3-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/25173>. Acesso em: 20 maio 2023.

THOMA, A. S.; HILLESHEIM, B.; SIQUEIRA, C. F. C. A Judicialização da Inclusão: o Governo pela Lei. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 87-98, maio 2021. DOI 10.1590/CC223564. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/thNZWXJmWjTjfqBj4bZKxGh/>. Acesso em: 17 maio 2023.

TROVO, K. A. D. **Articulação do trabalho pedagógico do atendimento educacional especializado com o ensino regular na rede municipal de Corumbá (MS)**. Dissertação [Mestrado em Educação]. UFMS, CPAN, 2023.

TENDÊNCIAS DA JUDICIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

TRENDS OF JUDICIALIZATION IN THE EDUCATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES

Sheila Lopes de BARROS¹Débora DAINEZ²

Resumo: a defesa da educação pública e da escola como direito de toda população é um movimento permeado por interesses e embates sociais, políticos e econômicos. No contexto do constitucionalismo brasileiro, com a expansão do acesso à justiça, há uma crescente atuação do Poder Judiciário na materialização do direito à educação. Considerando esse fenômeno e acompanhando as demandas judiciais referentes à educação de estudantes com deficiência, temos como objetivo caracterizar as ações judiciais que concernem à Educação Especial ajuizadas em uma comarca do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Busca-se identificar as principais solicitações e as decisões judiciais proferidas a fim de analisar as tendências da judicialização nessa área. Os resultados indicam que, embora o laudo médico configure-se como o principal norteador das decisões judiciais e as ações proferidas sejam de natureza individual, o fato de haver no processo uma avaliação pedagógica pericial pode abrir outras fendas na efetivação do direito à educação escolar.

Palavras-Chave: Educação especial. Educação inclusiva. Direito à educação escolar. Judicialização.

Abstract: the defense of public education and school as a right of the entire population is a movement permeated by social, political and economic interests and clashes. In the context of Brazilian constitutionalism, with the expansion of access to justice, there is a growing role of the Judiciary in the materialization of the right to education. Considering this phenomenon and following the lawsuits regarding the education of students with disabilities, we aim to characterize the lawsuits concerning Special Education filed in a district of the Court of Justice of the State of São Paulo. It seeks to identify the main requests and Court decisions handed down, to analyze the trends of judicialization in this area. The results indicate that, although the medical report is configured as the main guide for judicial decisions and the actions handed down are of an individual nature, the fact that there is an expert pedagogical evaluation in the process can open other gaps in the realization of the right to school education.

Keywords: Special education. Inclusive education. Right to school education. Judicialization.

INTRODUÇÃO

A defesa da educação pública e da escola como direito de toda população é um movimento permeado por embates sociais, políticos e econômicos. A política educacional brasileira é marcada historicamente pelos baixos investimentos na educação, pelo incentivo à filantropia e ao voluntariado, transferindo para a sociedade civil, em suas diferentes instâncias, a responsabilidade pela educação (Saviani, 2013). Dessa forma, a inscrição de um direito no arcabouço jurídico de

¹ Mestre em Educação. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. E-mail: sheilalopes12345@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-002-2533-4483>

² Doutora em Psicologia Educacional. Docente da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar campus Sorocaba/SP. E-mail: ddainez@ufscar.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8223-098X>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n2.p93-106>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

um país não é condição suficiente para sua efetivação. Exige por parte do Estado uma atuação positiva, com a implementação de políticas públicas que garantam condições de igualdade social, viabilizando a todos os indivíduos ocuparem o lugar de cidadão (Cury, 2002).

Tendo em vista que as formas de sociabilidade implicadas em determinado sistema econômico afetam a ordem política e jurídica, em uma sociedade marcada pela desigualdade social os direitos se manifestam de modo contraditório face a um processo variável de garantias, afirmações, negações, seletividade e limitação dos padrões de direitos humanos (Mascaro, 2017). Nessa perspectiva Telles (1994) enfatiza a dimensão transgressora dos direitos ao chamar a atenção para a distância que existe entre a promessa igualitária acenada pela lei e a realidade das desigualdades, violências e discriminações vivenciadas pelos cidadãos.

Logo os direitos humanos dizem respeito ao modo como as relações sociais se organizam. Dialeticamente, ao mesmo tempo que atuam na manutenção da estrutura social dominante, são concebidos como mediações necessárias para a construção de um novo projeto de sociedade.

No contexto do constitucionalismo brasileiro, com a expansão do acesso à justiça, há uma crescente atuação do Poder Judiciário na materialização dos direitos. Como aponta Taylor (2007), o Poder Judiciário tem se revelado, nas duas últimas décadas, um instrumento relevante para os debates das políticas públicas. Dizendo de outro modo, a partir da Constituição Federal de 1988, com a legitimação dos princípios do Estado Social e Democrático de Direito e das demais leis que se seguiram, o Poder Judiciário se transformou em um canal de participação social e política, ou seja, uma forma de materializar a democracia participativa por meio da judicialização.

Para Brito (2012, p. 433), judicialização refere-se à “ampliação das interferências do Poder Judiciário nos assuntos e decisões sobre os quais valores éticos- morais, interesses sociais, políticos e econômicos são interpretados e admitidos como direitos pela Constituição”. Dessa forma, o fenômeno da judicialização pode ser caracterizado pelo aumento das demandas judiciais, por meio da expansão do acesso à justiça, para a materialização dos direitos previstos constitucionalmente frente a ineficácia nas relações sociais ou no funcionamento das instituições políticas.

Diante dos dispositivos declarados na legislação brasileira, envolvendo o direito à educação, a justiça passou a intervir nas questões educacionais para solucionar problemas no âmbito escolar em vista da proteção desse direito, consolidando o processo de judicialização da educação. Nesse contexto de afirmação de direitos e de ampliação do papel do Judiciário na efetivação e aperfeiçoamento de políticas públicas que versam sobre o direito à educação, estudo como o de Agrelos, Carvalho e Nozu (2021) aponta que estudantes vinculados à Educação Especial, geralmente representados pelos responsáveis legais ou por instituições jurídicas, têm acionado o Poder Judiciário em busca da concretização do direito à educação.

Diante desse movimento, pesquisas (Tibiryça, 2017; Amaral, Bernardes, 2018; Coimbra Neto, 2019; Maranhão, 2019; Ferreira, 2019; Vieira, 2021; Barbosa, 2022) abordam o fenômeno da judicialização na Educação Especial em diferentes estados brasileiros a fim de compreender as principais demandas e ações do Poder Judiciário. Os dados dessas investigações indicam que, geralmente, as ações impetradas para pedido de Educação Especial têm o provimento. Mostram também que predomina a demanda de profissional de apoio e que o laudo médico é o principal documento probatório básico para a decisão judicial.

Coimbra Neto (2019) constatou, ainda, a produção de novos sujeitos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) por meio dos laudos clínicos e a garantia do direito com base em uma

visão estática da deficiência, ou seja, que compreende o atendimento educacional especializado vinculado aos impedimentos de natureza orgânica.

No que tange às decisões judiciais a respeito da solicitação de vaga em escola especial, Tibiryá (2017) analisa que nessas constam a menção aos dispositivos relacionados ao direito à educação previstos na Constituição Federal e a interpretação do atendimento educacional especializado como sinônimo de escola especializada substitutiva à escola comum. Embora estejam expressas as medidas de apoio, são raros os acórdãos que se baseiam na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no sentido de garantir condições necessárias para assegurar a escolaridade dessa população.

Como podemos observar são muitos os impasses implicados no processo de judicialização. Com base no diálogo com as pesquisas acima apresentadas, vemos como a intervenção por parte do judiciário pode viabilizar ou não a participação dos estudantes com deficiência nos espaços comuns da escola regular. O Poder Judiciário cumpre um importante papel social para a efetivação dos direitos assegurados legalmente. Todavia, é necessário refletir sobre como a educação, a escola tem-se tornado espaço de demandas e intervenções por parte do Judiciário e quais são os efeitos que esse processo produz no cotidiano escolar.

Tendo esses aspectos em vistas, o presente estudo busca tecer um movimento de transitar da educação para o direito a fim de avançar nas questões pedagógicas envolvidas nesse processo. O esforço é abordar o fenômeno da judicialização na Educação Especial a partir de um olhar pedagógico atento às mediações e condições necessárias para assegurar a escolaridade dos estudantes com deficiência na escola pública.

Dessa maneira, a principal pergunta formulada no âmbito desse trabalho é: Como está ocorrendo a atuação do poder judiciário na Educação Especial em uma Comarca do estado de São Paulo e quais são as tendências da judicialização na garantia do direito à educação das pessoas com deficiência?

O objetivo é, portanto, caracterizar as ações judiciais que concernem à Educação Especial ajuizadas em uma comarca do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo no período de 2015 a 2020. Buscamos identificar as principais solicitações e as decisões judiciais proferidas a fim de analisar as tendências da judicialização nessa área. Focalizamos as temáticas que se referem ao professor auxiliar, tendo em vista o número expressivo de ações ajuizadas.

É importante destacar que a Comarca do Tribunal Judiciário de São Paulo contrata perito pedagógico para avaliação educacional do processo, o que se coloca como um diferencial na atuação dessa instância.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

No que se refere aos procedimentos metodológicos, optamos pela abordagem de cunho quali-quantitativa, compreendida como uma metodologia que recorre à quantificação para explicação dos dados coletados e à interpretação das realidades sociais a partir das representações quantitativas com as quais o pesquisador procura estabelecer uma relação. A esse respeito, Gatti (2004) aponta que pesquisas qualitativas e quantitativas são complementares e não antagônicas, possibilitando uma compreensão mais completa dos fenômenos investigados na medida em que a abordagem quantitativa é uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que

um fenômeno se apresenta e a qualitativa oportuniza analisar qualitativamente os fenômenos observados, categorizando-os.

Trata-se de uma pesquisa documental realizada por intermédio de buscas junto ao banco de dados de jurisprudência do sítio do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJSP), considerando o período de julgamento das ações judiciais entre os anos de 2015 e 2020. Os descritores utilizados foram: “pessoa com deficiência”, “educação especial” e “direito à educação”. Como filtro das ações judiciais foram consideradas as que tratavam do direito à Educação Especial, descartando ações que tratavam do direito à saúde das pessoas com deficiência, bem como questões restritamente arquetípicas.

Como procedimento para análise de dados, buscou-se apoio em alguns elementos da Análise do Discurso (AD), visto que essa abordagem procura interpretar os processos de produção, circulação e apropriação dos sentidos, valores e ideologias que se encontram materializadas nos textos (Orlandi, 2015). Dessa forma, é possível entender como o objeto simbólico remete a sentidos historicamente produzidos (Shiroma, Campos, Garcia, 2005), contribuindo com o desenvolvimento analítico crítico e socialmente referenciado.

AÇÕES JULGADAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA COMARCA DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Objetivando a compreensão das demandas judiciais que trataram do direito à Educação Especial em uma Comarca do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, o *corpus* documental deste trabalho é composto por 85 ações judiciais referentes ao período de 2015 a 2020.

No quadro 1 apresentaremos a quantidade de ações judiciais, conforme recorte temporal delimitado.

Quadro 1 - Quantidade de ações judiciais (2015-2020).

Ano	Total de ações judiciais
2015	04
2016	12
2017	12
2018	24
2019	25
2020	08

Fonte: quadro elaborado pela autora, de acordo com pesquisa realizada no site do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJSP) em fevereiro/março/abril de 2022.

Verifica-se que a partir do ano de 2016 até o ano de 2019 houve uma busca crescente pelo Judiciário do público vinculado à Educação Especial, intensificando-se nos anos de 2018 e 2019. Um fator que pode estar associado a esse cenário é a instituição da Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) nº. 13.146 (Brasil, 2015), que dentre as medidas asseguradas, encontra-se a garantia do acesso à justiça.

No ano de 2020 é possível notar certa diminuição do número de ações. Pressupõe-se que isso ocorre em função da morosidade do trâmite de uma ação judicial, que é de aproximadamente

três anos para serem apreciadas em 2ª. instância. É necessário, ainda, considerar o contexto da pandemia de COVID-19 que resultou em mudanças drásticas em toda a dinâmica social. Com as necessárias medidas de distanciamento social, houve um abalo considerável em diversos setores da sociedade, a exemplo do sistema educacional e jurídico.

As escolas foram fechadas, impondo um novo modelo educacional ancorado nas plataformas digitais, virtuais, nas mídias sociais, dentre outros. Quanto ao Poder Judiciário, a Resolução nº. 313 do Conselho Nacional de Justiça determinou que os atendimentos realizados não fossem feitos presencialmente e, assim, os serviços jurídicos foram realizados por meios e plataformas digitais, causando grande impacto ao acesso à justiça, especialmente para os cidadãos em situações sociais mais vulneráveis.

Diante do negacionismo e de constantes ataques aos direitos sociais, não houve investimento público em medidas de proteção à coletividade. Vivenciamos no Brasil o agravamento extremo da pandemia, que levou a 600 mil mortos, sendo que os vivos também ficaram sem acesso aos poucos mecanismos disponíveis de busca dos direitos que ainda tinham constitucionalmente assegurados.

Em relação aos laudos médicos referidos nas ações, foram 24 sujeitos na condição de Transtorno do Espectro Autista, 14 na condição de Autismo Infantil, seis na condição de Síndrome de Asperger, três na condição de Transtornos Globais não especificados do desenvolvimento e dois na condição de Autismo Atípico. Apesar de nos autos dos processos constarem diferentes nomenclaturas, o DSM-V e a CID-11 passaram a considerar uma única nomenclatura – Transtorno do Espectro Autista –, com diferentes níveis de apoio.

Também foram referidos diagnóstico de Síndrome de Down com 12 ações, Retardo Mental Leve com 11 ações, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade com seis ações, Epilepsia com quatro ações, Transtorno Específico do Desenvolvimento de Habilidades Escolares com quatro ações, dentre outros.

Embora, as terminologias para se referir a determinados grupos de sujeitos sofram mudanças no decorrer do tempo, algumas permanecem como no caso dos estudantes com deficiências e com altas habilidades/superdotação contemplados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008). A PNEEPEI define como público-alvo da Educação Especial estudantes com deficiências (intelectual, visual, auditiva, física e múltipla), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No ano de 2012 é sancionada a Lei nº. 12.764 (Brasil, 2012), também conhecida como Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A aprovação desta lei reconhece que, para todos os efeitos legais, a pessoa com o Transtorno do Espectro Autista é uma pessoa com deficiência e estabelece uma aliança com o movimento social e político das pessoas com deficiência.

Diante aos dados encontrados, observamos que alguns sujeitos representados nas ações judiciais como PAEE não são contemplados nas atuais políticas de Educação Especial, o que nos leva a cogitar sobre a produção de novos sujeitos PAEE por meio de laudos médicos, corroborando com os achados do trabalho de Coimbra Neto (2019).

Na distribuição das solicitações das ações judiciais, verifica-se que a solicitação de professor auxiliar foi a mais recorrente no Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, sendo que de um total de 85 ações judiciais, 66 ações solicitaram este profissional. Esse dado converge com as

pesquisas que fazem avaliação dos processos de judicialização da Educação Especial em diferentes estados brasileiros (Amaral, Bernardes, 2018; Ferreira, 2019; Coimbra Neto, 2019; Barbosa, 2022).

Vemos que grande parte das solicitações na Justiça é pela garantia de vaga na escola regular, apesar de haver ações referente à vaga em escola especial. Esse dado nos remete a pensar que as famílias estão lutando pelo direito das crianças com deficiência ao espaço comum da escola regular, e tem o canal legítimo garantido para essa luta.

Outro aspecto importante refere-se à distribuição das sentenças proferidas em 1ª. e 2ª. instância. Das sentenças proferidas pelos juízes de 1ª. instância, todas as ações foram procedentes em relação ao pedido principal. Com relação às sentenças proferidas em 2ª. instância, verifica-se que 63 sentenças mantiveram as decisões proferidas pelos juízes de 1ª. instância, procedentes em relação à solicitação principal, modificando as sentenças de 1ª. instância no que diz respeito à não exclusividade do professor auxiliar, limite de multa e prazos para cumprimento da sentença proferida.

Das ações, 18 delas mantiveram as sentenças proferidas pelos juízes de 1ª. instância em todos os termos do processo. Das demais sentenças proferidas, três delas deram provimento ao recurso de Apelação³, modificando a sentença proferida em 1ª. instância no que diz respeito à responsabilidade dos entes federativos, município e Estado, mantendo a decisão que diz respeito ao pedido principal, e uma modificou a sentença em 1ª. instância referente ao pedido principal.

Tendo em vista que a maioria das ações são referentes às demandas de professor auxiliar, coloca-se a necessidade de caracterizá-las a fim de melhor elucidar o processo de judicialização da educação das pessoas com deficiência na comarca focalizada.

TEMÁTICA: PROFESSOR AUXILIAR

Apresentamos a seguir, no quadro 2, a quantidade de ações referentes à solicitação de professor auxiliar no período de 2015 a 2020.

Quadro 2 – Quadro de ações referentes a solicitação de professor auxiliar no período de 2015 a 2020.

Solicitação	Total
2015	02
2016	04
2017	11
2018	18
2019	24
2020	07

Fonte: quadro elaborado pela autora, de acordo com pesquisa realizada no site do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJSP) em fevereiro/março/abril de 2022.

No que se refere ao recorte temporal do ano de 2015 a 2019, observa-se que a partir do ano de 2017 houve um aumento nas solicitações de professor auxiliar em relação aos anos anteriores

³ De acordo com o artigo 513, do Código de Processo Civil (CPC), o recurso de apelação é o “recurso cabível contra sentença”, ou seja, a decisão terminativa que coloca fim ao processo, proferida pelo juiz de primeiro grau.

para acompanhamento de estudantes nas classes comuns do ensino regular. E, no ano de 2020, é notável a diminuição de ações solicitando o professor auxiliar, o que, como já destacamos, pode estar relacionado à pandemia da COVID-19 ou à morosidade do trâmite judicial para apreciação da ação em 2ª. instância.

Coimbra Neto (2019), ao analisar as ações judiciais emitidas pelo Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul em relação ao direito à Educação Especial, mostra que das 20 ações ajuizadas entre os anos de 2010 e 2018, 13 solicitaram professor de apoio. O trabalho de Barbosa (2022) também aponta que a maior demanda relacionada aos estudantes com deficiência, mapeada no Poder Judiciário de Mato Grosso do Sul, equivale a solicitação de professor de apoio especializado. Ferreira (2019) constata que dentre os 104 acórdãos julgados pelo Tribunal de Justiça de Minas Gerais sobre Educação Inclusiva, em sua maioria, referem-se ao oferecimento do profissional de apoio. Igualmente, a pesquisa de Amaral e Bernardes (2018), que focaliza a judicialização da educação inclusiva no âmbito da Educação Básica em Goiás, verifica que maior parte das ações dizem respeito à busca por esse profissional.

Diante desse cenário é possível indagar sobre o papel e a atuação desse profissional no contexto de sala de aula na garantia do direito à educação dos estudantes com deficiência. É importante questionar se o acompanhamento individual do aluno com deficiência no âmbito da sala comum da escola regular de fato garante a efetividade do processo de ensino e aprendizagem, e se todas as especificidades educacionais demandam o acompanhamento individual e especializado no contexto escolar.

A educação especializada parece se impor na escolarização do estudante com deficiência de forma indiscriminada, sem considerar a própria especificidade educacional, as particularidades das necessidades e as potencialidades de aprendizagem. Com isso, percebe-se certa uniformização nas decisões judiciais.

Também é importante considerar que, embora o Poder Judiciário venha garantindo a efetividade diante das demandas apresentadas pela confirmação das sentenças favoráveis, essa efetividade não se sustenta em demandas e interesses coletivos. As ações, ao serem de caráter individual, não atingem a coletividade escolar de modo a gerar mudança substanciais na organização da escola.

Vale chamar a atenção para os enunciados do profissional da saúde, o médico, acerca das solicitações de professor auxiliar. Selecionamos dois fragmentos de diferentes laudos que podem ser tomados como ilustrativos dos demais encontrados na pesquisa realizada.

Atentemo-nos para o seguinte trecho de laudo médico⁴: “[...] o autor é criança portadora de Transtorno do Espectro Autista e, para seu melhor desenvolvimento, necessita de acompanhamento individual e especializado de profissional capacitado para tanto”.

Infere-se que em razão do quadro clínico da criança é necessário a presença do professor auxiliar especializado para que ela possa desenvolver-se de forma adequada. O implícito no discurso médico é que o professor regente da sala de aula não tem formação e capacitação para trabalhar com estudantes com deficiência. E, ainda, que a condição do autismo, independente da variabilidade da condição e do nível de apoio, requer atendimento individual e especializado.

⁴ Laudo médico: ação judicial no 0013762-04.2015.8.26.0602.

Seguindo com a análise, selecionamos o próximo enunciado de laudo médico⁵:

Os documentos que instruem a petição inicial, notadamente os laudos médicos, comprovam que o autor foi diagnosticado com deficiência intelectual, transtorno de conduta e síndrome epiléptica parcial, complexa, e apresenta dificuldades de aprendizagem e de comunicação, necessitando, portanto, de auxílio de um profissional especializado para auxiliá-lo durante as atividades pedagógicas em sala de aula.

O pressuposto é que o laudo médico define o apoio pedagógico necessário para o processo de escolarização do estudante com deficiência. Novamente observa-se que a indicação do professor especializado está vinculada às condições clínicas do sujeito que demanda atendimento especializado.

É possível refletirmos sobre os instrumentos utilizados pelos médicos para fundamentar as solicitações das ações judiciais. Atualmente, a Organização Mundial de Saúde (OMS) tem duas classificações de referência para a descrição dos estados de saúde, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, que corresponde à décima primeira revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11), e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

A CID é um documento de análise estatística que atua nas definições clínicas, universalizando o conhecimento das doenças. O uso desta classificação apresenta fragilidades na caracterização dos sujeitos na medida em que não aborda os aspectos do entorno social (Farias, Buchalla, 2005). Já a CIF representa uma mudança de paradigma para se pensar a deficiência, constituindo um importante instrumento para a avaliação médica das condições de vida diária e participação dos sujeitos nos diferentes espaços sociais. A partir de um enfoque biopsicossocial, compreende a condição da pessoa dentro de contextos específicos. A CIF prioriza, portanto, a funcionalidade do sujeito como componente da saúde, considerando as condições do meio como facilitadoras ou dificultadoras da atividade das pessoas com deficiência (Di Nubila, Buchalla, 2008).

A partir dos dados obtidos, podemos notar que as demandas ligadas à Educação Especial são apresentadas ao tribunal por meio dos laudos médicos, os quais ancoram-se no modelo médico tradicional.

Essa concepção de deficiência marcada pelo modelo médico tradicional incide historicamente na Educação Especial brasileira (Jannuzzi, 2004; Jannuzzi, 2006), e ainda ressoa fortemente na nossa realidade, impedindo formas outras de projetar a organização da escola e de criar condições de participação do estudante nos espaços comuns e coletivos dessa instituição social, de maneira a potencializar processos pedagógicos de trabalho com o conhecimento escolar.

Mobilizamos para análise fragmentos de pareceres pedagógicos sobre as solicitações de professor auxiliar que dizem respeito às conclusões dos laudos periciais, e que são ilustrativos dos demais encontrados nessa pesquisa. O laudo pericial⁶ elaborado pela perita da área pedagógica conclui que:

[...] para a estudante, neste momento, o acompanhamento do profissional de apoio especializado (professor(a) de apoio ao processo de inclusão), em contexto escolar/na sala de aula, neste ciclo em que se encontra matriculada, será importante para minimizar as barreiras existentes e potencializar seu processo de escolarização.

⁵ Laudo médico: ação judicial no 1008961-91.2016.8.26.0602.

⁶ Laudo pericial: ação judicial no 1045645.44.2018.8.26.0602.

Verifica-se presente na avaliação da perita pedagógica a dimensão social da deficiência, ao apontar a existência de entraves no contexto escolar que causam dificuldades no processo de escolarização da estudante. No que se refere a transitoriedade do professor auxiliar, a indicação colocada no parecer é de que este profissional deva permanecer até o final do ciclo em que a estudante se encontra matriculada, sugerindo posteriormente uma nova avaliação pedagógica.

O seguinte laudo pericial⁷ apresentado explicita as possíveis barreiras encontradas no contexto escolar:

[...] devido sua defasagem acadêmica e características do seu transtorno, no momento, apresenta necessidades educacionais especiais. Diante do contexto em que está inserido, do ensino fundamental II, configurado por um número grande de professores com formação específica na disciplina que atuam, o tempo limitado das aulas, a complexidade dos conteúdos que exige a consolidação de habilidades e competências trabalhadas no ensino fundamental I, a falta de materiais adaptados, a falta de preparo trazida pelos professores da escola em trabalhar com a diversidade e, principalmente, pelo comportamento agressivo que vem apresentando, entre outros problemas, para garantir seu direito em aprender, necessita de um profissional de apoio ao seu processo de escolarização que possibilite a eliminação das barreiras diversas e proponha estratégias pontuais que potencializem seu desenvolvimento.

De modo geral, os pareceres pedagógicos trazem uma concepção social de deficiência, considerando os fatores do contexto escolar em que o estudante está inserido, com destaque às barreiras de acessibilidade, aos recursos didáticos e a formação docente. Embora todos os pareceres pedagógicos sejam favoráveis à solicitação do professor auxiliar, eles não apresentam uniformidade no período indicado para o referido apoio. Em alguns pareceres o acompanhamento pelo professor auxiliar é indicado por dado período; em outros não é determinado o tempo que o educando precisará desse apoio, sugerindo uma nova avaliação pedagógica posteriormente.

Chamamos a atenção para o fato de todos os pareceres pedagógicos acompanharem as solicitações dos pareceres médicos, apesar de partirem de uma concepção social da deficiência e considerarem as condições escolares e os processos de ensino e de aprendizagem. Em outros termos, embora apresentem outra concepção de deficiência, de maneira a considerar o entorno e ter em vista que o problema de ensino e aprendizagem não se centra na criança, os pareceres pedagógicos não contestam as prescrições médicas. O perito reafirma a necessidade de professor auxiliar. É possível observarmos como o saber médico se sobrepõe ao saber pedagógico.

A hegemonia do saber médico no discurso escolar (Jannuzzi, 2004; Jannuzzi, 2006) ainda persiste na contemporaneidade, incide no movimento de judicialização de maneira a definir as formas apoio e de atuação no campo pedagógico.

As concepções sobre deficiência, produzidas na história da organização da sociedade humana, considerando os conhecimentos científicos, as crenças, as ideologias de cada época orientam os processos de formação docente e as práticas de educação formal das pessoas com deficiência. O laudo médico ainda se apresenta como principal elemento orientador das práticas educacionais e dos serviços de apoio da Educação Especial (Fontoura, Sardagna, 2021). A abordagem social sobre a deficiência é, portanto, recente e luta para conviver com o velho da história que permanece hegemônico.

⁷ Laudo pericial: ação judicial no 1008846.02.2018.8.26.0602.

Contudo, é necessário considerar que o modelo social de deficiência alinhado com o paradigma da educação inclusiva está pautado em uma lógica neoliberal dos direitos humanos (Souza, Dainez, 2022), prevendo ajustes mínimos e individuais, o que não pressupõe significativo investimento público. De acordo com Jannuzzi (2004), é necessário avançarmos no sentido de um modelo de deficiência que considere os determinantes que atuam na educação, tendo em vista as contradições que permeiam a lógica social vigente, uma vez que a concepção de deficiência depende do sistema de referência do contexto social.

Nessa perspectiva, indaga-se sobre a abordagem pedagógica que orienta os pareceres pedagógicos e a relação com a formação docente. Em outros termos, é possível refletir sobre como essas concepções motivam suas decisões em relação às solicitações.

É importante ainda ponderar que a perita pedagógica está trabalhando com histórias de vidas singulares e próximas a ela, vivenciando junto aos estudantes com deficiência realidades que não dialogam com os direitos garantidos na legislação brasileira. Essa condição pode influir de forma significativa para tais decisões. Entretanto, em termos de políticas públicas de Educação Especial é necessário considerarmos o risco de todos os pareceres pedagógicos acompanharem as avaliações médicas, uma vez que dizem respeito à uma condição imediata, individual, e que não tomam como base os problemas sociais relacionados à estrutura e à organização da escola pública brasileira.

CONSIDERAÇÕES

Diante das análises realizadas, constatamos que, frente à concepção do Estado para com a garantia do direito à educação, o Poder Judiciário tem sido acionado a decidir sobre importantes questões relacionadas ao direito à educação escolar de crianças com deficiência.

É importante considerar que se, por um lado, as políticas públicas educacionais materializadas na legislação nacional ampliam a elaboração histórica da consciência coletiva e individual pela luta da educação escolar da pessoa com deficiência, apoiando o movimento das famílias em buscar recursos para a permanência de seus filhos na escola regular comum; por outro lado, o fato de haver a necessidade de se recorrer ao poder judiciário evidencia que esse direito não está sendo efetivado frente a um contexto de ausência ou de insuficiência de investimentos na escola pública. Esse fenômeno nos leva a indagar sobre a realização das políticas públicas e a presença estatal na vida dos cidadãos, desmistificando a ideia de que o direito é a expressão integral da sociedade. Isso nos remete ao pensamento gramsciano:

É opinião muito difundida e, inclusive, é opinião considerada realista e inteligente, que as leis devem ser precedidas do costume, que a lei só é eficaz quando sanciona costumes. Esta opinião está contra a história real do desenvolvimento do direito, que sempre exigiu uma luta para afirmar-se, luta que, na realidade, é pela criação de um novo costume. (Gramsci, 1980, p. 152)

Foi possível identificar com esse estudo algumas tendências da judicialização na Educação Especial que possibilita colocarmos em perspectiva os efeitos do processo de judicialização na escolarização das crianças, nos processos de ensino e aprendizagem, na organização escolar e na elaboração de políticas públicas educacionais. Em síntese, são elas:

- As ações judiciais proferidas em 1ª. instância foram julgadas procedentes e, em 2ª. instância, apenas uma, do total de 19 ações, foi julgada improcedente, evidenciando, assim, o posicionamento da corte quanto ao dever do Estado na garantia do direito à educação, garantindo os apoios solicitados à permanência do estudante na escola.

- Em todas as ações judiciais o laudo médico foi utilizado como documento probatório básico, como principal instrumento para garantia do direito almejado. Essa exigência retrata a hegemonia do saber médico nas questões relacionadas à Educação, à Educação Especial, sobretudo, no sentido de indicar os apoios pedagógicos necessários a educação escolar dos estudantes com deficiência.

- Verificou-se que o relatório de avaliação médica adota uma concepção de deficiência baseada na Classificação Internacional de Doenças (CID), ancorando-se no modelo médico tradicional com foco na doença, apesar do avanço obtido com a definição da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), que considera o entorno social em que a pessoa se insere.

- A hegemonia do modelo médico produz verdades, designa as possibilidades ou não de aprender e define formas de atuação no campo pedagógico. Além disso, o laudo médico produz sujeitos para além da Educação Especial, provendo, dessa forma, seus apoios e serviços específicos da Educação Especial, conforme também foi verificado no estudo de Coimbra Neto (2019). Manifestam-se, nesse sentido, relações de saber-poder entre o discurso médico e pedagógico, no que diz respeito às questões das demandas no campo educacional.

- Evidenciou-se o predomínio de ações judiciais de natureza individual que tem uma repercussão restrita, fazendo com que os serviços sejam efetivados de forma fragmentada e focalizada. Quer dizer, a judicialização é pautada em uma perspectiva individual e não articulada a movimentos sociais, os quais poderiam colaborar com as discussões acerca das demandas coletivas junto ao Poder Judiciário. Como argumenta Carvalho (2022), a ação coletiva quando fundamentada em fatos especificados e produzida com suporte técnico e legislativo, gera efeito para toda a sociedade, pois pode influenciar no direito à educação de forma mais ampla. Nesse contexto, sobressai a urgência de medidas que suplantem a perspectiva individual da judicialização em defesa da concretização das reformas socioeconômicas, da efetividade dos direitos, de políticas públicas redistributivas que ampliem e fortaleçam a democracia no âmbito da educação, de modo que possamos atingir a igualdade e a justiça social.

- Tendo em vistas as pesquisas sobre a judicialização da Educação Especial (Amaral, Bernardes, 2018; Coimbra Neto, 2019; Ferreira, 2019; Vieira, 2021; Barbosa, 2022; Carvalho, 2022), realizadas em diferentes estados brasileiros, observa-se que o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJSP) apresenta uma característica particular em relação aos demais tribunais focalizados. O TJSP solicita o acompanhamento de um perito educacional, na maioria das ações judiciais ajuizadas. Embora o laudo médico seja o principal documento utilizado nas ações judiciais, o fato de haver um profissional formado em pedagogia para atuar como perito e, assim, contar com o parecer pedagógico pericial como documento probatório, pode abrir novas possibilidades na atuação do poder judiciário. Essa tendência faz com que o discurso jurídico abra outras fendas, para

além do modelo médico, que é reforçado pelo próprio discurso jurídico como principal instrumento probatório.

- Constatou-se que os pareceres pedagógicos são elaborados a partir de uma concepção social de deficiência e destacam aspectos relativos ao entorno do estudante e às barreiras escolares que impedem a aprendizagem no processo de escolarização. Contudo, nota-se que os pareceres pedagógicos acompanham as recomendações contidas no relatório médico referentes aos apoios necessários, o que retrata o peso histórico da abordagem clínica (médico-psicológica) sobre a área da Educação e da Educação Especial. Considerando que a travessia da avaliação pedagógica se distancia do modelo médico, focalizando aspectos que se apresentam na relação do estudante com deficiência com o meio escolar, aponta-se para a possibilidade de ampliar perspectivas no sentido de fomentar ações prospectivas baseadas na coletividade e na organização da escola.

Como desdobramento deste estudo, destacamos a importância de pesquisas que invistam na análise sobre as implicações políticas das decisões judiciais a longo prazo, de modo a investigar como essas afetam a formulação de políticas públicas de Educação Especial e potencializem a garantia do direito à educação escolar da pessoa com deficiência.

REFERÊNCIAS

AGRELOS, Camila da Silva Teixeira.; CARVALHO, Cristiane da Costa.; NOZU, Washington Cesar Shoití. Direito Humano à inclusão escolar: da previsão à judicialização. *In*: NOZU, Washington Cesar Shoití.; PREUSSLER, Gustavo de Souza. (Org.). **Educação, Direitos Humanos e Inclusão**. Curitiba: Íthala, 2021. p. 207-219.

AMARAL, Claudia Tavares; BERNARDES, Maria Francisca Rita. Judicialização da educação inclusiva: uma análise no contexto do estado de Goiás. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 25, p. 173-188 abr.-jun. 2018.

BARBOSA, Ana Claudia Pitanga da Silva. **Judicialização da Educação Especial**: implicações para a garantia do direito à Educação na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2015-2020). 2022. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação.) - Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2022.

BRASIL. Portaria n. 948/2007, de 07 de janeiro de 2008. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em 02.abr.2021.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista**. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 28 abr.2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão - LBI**. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 jun. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRITO, Jadir Anunciação de. Judicialização. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 433-439, 2012.

CARVALHO, Cristiane da Costa. **Direito à acessibilidade de estudantes com deficiência em escolas públicas**: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. 2022. 138 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) - Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, 2022.

COIMBRA NETO, João Paulo. **Discurso Jurídico da Educação Especial**: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) - Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, julho 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4mSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2021.

DI NUBILA, Heloisa Brunow Ventura; BUCHALLA, Cassia Maria. O papel das Classificações da OMS – CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 11, n.2, p. 324-335, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/gSPFtVnbyDzptD5BkzrT9Db/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2021.

FARIAS, Norma; BUCHALLA, Cassia Maria. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Revista Brasileira Epidemiologia**, v.8, n.2, p. 187-93, jun. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-790X2005000200011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/grJnXGSLJsrBhRhm7ykGcCYQ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 17 set. 2021.

FERREIRA, Nayara Beatriz Borges. **A judicialização na educação inclusiva no Estado de Minas Gerais**. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba, 2019.

FONTOURA, Gabriela Prado; SARDAGNA, Helena Venites. Concepções acerca do laudo médico no processo de escolarização. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p.1-26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X41866>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41866>. Acesso em: 17 jan. 2022.

GATTI, Bernadete. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan.-abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWYB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jun. 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1980, 444 p.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio, 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235>. Acesso em: 4 jun. 2021.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006, 243 p.

MARANHÃO, Gabriel Carlos da Silva Carneiro. **Ministério Público de Pernambuco e a defesa do Direito Humano à Educação da pessoa com deficiência**: um estudo sobre a atuação das Promotorias de Educação do Recife. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

MASCARO, Alysson Leandro. Direitos Humanos: uma crítica marxista. **Lua Nova**.

São Paulo, n.101, p. 109-137, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/QFXz4jWqFYVs88Sn6FVtd7R/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 15 ed. Campinas: Pontes, 2015. 100 p.

SADEK, Maria Tereza Aina. Acesso à justiça: um direito e seus obstáculos. **Revista USP**, São Paulo, n.10, p.55-66, mar.-abr.-maio 2014. Disponível em: <https://www.direitorp.usp.br/wp-content/uploads/2021/04/Maria-Tereza-Sadek.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

SAVIANI, Demerval. Vicissitudes e Perspectivas do Direito à Educação no Brasil: Abordagem Histórica e Situação Atual. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.34, n.124, p. 743-760, jul.-set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVfXGBKxVgGd4LWz4Mg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul.-dez., 2005. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 17 ago. 2022.

SOARES, Thais Aparecida. Um novo modelo de Defensoria Pública: o caso de São Paulo. **Prisma Jurídico**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 391- 405, jul.-dez., 2012. DOI: <https://doi.org/10.5585/PrismaJ.v11n2.3414>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93426910004>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SOUZA, Flavia Faissal de.; DAINEZ, Débora. Defectologia e educação escolar: implicações no campo dos direitos humanos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, p.1-18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116863vs01>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4hWG3gGsrzKdpwN3PmgZLbS/?lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2022.

TAYLOR, Mattew. O Judiciário e as políticas públicas no Brasil. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 50, n.2, p. 229-257, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0011-52582007000200001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/hcw8bdc7Ywfrp6cNjmCvPVh/?lang=pt#>. Acesso em: 17 ago. 2022.

TELLES, Vera da Silva. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In: DAGNINO, Evelina. (Org.). **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 91-115.

TIBIRYÇÁ, Renata Flores. Direito à educação das pessoas com deficiência intelectual e transtorno do espectro do autismo: uma análise a partir de decisões do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles. (Org.). **Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em debate**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 327- 346.

VIEIRA, Charyze de Holanda. **Judicialização da Educação Especial para inclusão escolar na rede regular de ensino no município de Corumbá-MS**. 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá, MS, 2021.

DIREITO À EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PERCEPÇÃO DOS RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO DA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA

RIGHT TO EDUCATION FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES:

PERCEPTION OF RESPONSIBLE FOR SPECIAL EDUCATION IN THE REGIONAL

EDUCATION COORDINATION OFFICES OF THE STATE NETWORK OF SANTA CATARINA

Francislanny Pereira de JESUS¹

Grazielle Franciosi da SILVA²

Geovana Mendonça Lunardi MENDES³

Resumo: este estudo objetiva compreender a concepção de educação inclusiva e a forma como as políticas educacionais são interpretadas e traduzidas pelos atores políticos, profissionais responsáveis pela Educação Especial (PREEs) das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), que atuam em diferentes contextos na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REE/SC) na garantia aos estudantes com Deficiência Intelectual (DI) ao direito à educação. Os dados construídos derivam do recorte de questionário aberto aplicado aos PREEs em 36 CREs; e, de entrevista realizada com parte desses profissionais. Os dados foram analisados com base na Teoria da Atuação Política e articulados com os documentos políticos que orientam a perspectiva de educação inclusiva em SC. Os resultados apontam que a REE/SC fez grandes avanços no que se refere aos documentos orientadores e aos serviços disponibilizados, garantindo-lhes o acesso à escola. Destacam, todavia, a insuficiência e a fragilidade na formação inicial e continuada dos atores políticos envolvidos no processo. Consideram, ainda, que a atuação das políticas educacionais não está garantindo efetivamente o direito dos estudantes com DI à educação, gerando processos de exclusão na escola com as barreiras que lhes são impostas.

Palavras-Chave: Direito à educação. Educação inclusiva. Escolarização de estudantes com deficiência intelectual. Política educacional. Percepção de gestores.

Abstract: this study aims to understand the conception of inclusive education and how educational policies are interpreted and translated by political actors, professionals responsible for Special Education (PSEs) in the Regional Education Coordination (RECs), who work in different contexts within the State Education Network of Santa Catarina (SENS/SC), ensuring the right to education for students with Intellectual Disabilities (ID). The data is derived from the analysis of an open-ended questionnaire applied to PSEs in 36 RECs and interviews conducted with some of these professionals. The data were analyzed based on the Theory of Political Action and linked to the political documents that guide the perspective of inclusive education in Santa Catarina. The results indicate that SENS/SC has made significant progress in terms of guiding documents and provided services, ensuring access

¹ Doutoranda em Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. E-mail: francislannypereira@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4977-275X>

² Doutora em Educação. Pedagoga na Fundação Catarinense de Educação Especial. E-mail: grazifranciosi@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3020-6582>

³ Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. E-mail: geovana.mendes@udesc.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8848-7436>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n2.p107-122>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

to schools. However, there are concerns about the insufficiency and fragility of the initial and ongoing training of the political actors involved in the process. It is also considered that the implementation of educational policies is not effectively guaranteeing the right of students with ID to education, resulting in processes of exclusion within schools due to the barriers imposed on them.

Keywords: Right to education. Inclusive education. Schooling of students with intellectual disability. Educational politics. Managers' point of view.

INTRODUÇÃO

O direito à educação das pessoas com deficiência ganha destaque no campo das políticas educacionais brasileiras por fortes iniciativas e influências de documentos e organismos internacionais, que propõem o reconhecimento da educação como direito humano (PLETSCH, 2009, 2020; SOUZA, 2013; NOZU, 2013; NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017; RODRIGUES; NOZU; COIMBRA NETO, 2019; SOUZA; PLETSCH, 2017; PLETSCH; SOUZA, 2021).

O estado de Santa Catarina (SC) é considerado pioneiro na proposição de políticas educacionais destinadas ao público da educação especial (PEE), que conforme a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE/SC) nº 100/2016 são as Pessoas com Deficiência (PcD), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) (SANTA CATARINA, 2016).

As políticas educacionais que tratam da inclusão escolar (sob o viés da integração) para estudantes com DI no contexto da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REE/SC) tiveram início em 1987 quando foi deflagrada a matrícula compulsória passando-se a exigir que todas as crianças em idade escolar contassem, como matriculadas, no sistema estadual de ensino. Tal demanda trouxe para a Secretaria de Estado da Educação (SED) a necessidade de pensar ações que pudessem subsidiar o trabalho de educação especial nas escolas da rede de ensino.

A Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), órgão governamental que objetiva “[...] fomentar, desenvolver e executar a política estadual de educação especial” (SANTA CATARINA, 2021a), foi responsável por desenvolver junto com a SED diferentes serviços da REE/SC e das instituições especializadas conveniadas com o poder público estadual, denominadas como Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial (CAESPs). Os CAESPs são instituições, unidades que prestam serviços em Educação Especial “[...] mantido pelas Associações de Educação Especial” que atendem o PEE (SANTA CATARINA, 2020b, p. 17).

Entre as políticas educacionais que tratam da escolarização de estudantes com DI, cabe destaque, no contexto da REE/SC, a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (PEESC), elaborada em 2006 pela SED e pela FCEE, que são os órgãos responsáveis pelas políticas educacionais no que se refere a orientações, capacitações, assessorias e serviços relativos à educação especial, que são ofertados pela REE/SC. Este documento foi regulamentado por meio da Resolução CEE/SC nº 112/CEE/2006, que estabelecia as Normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação, e editada em 2009; quando, também, foi publicado o Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2006, 2009).

A materialização da PEESC e do Programa Pedagógico expressam os fundamentos da Educação Especial para a REE/SC, assim como aos CAESPs. Desse modo, manifestam em sua produção de texto os marcos legais, os princípios e a história da Educação Especial para a REE/SC. Definem, ainda, quais serviços e estudantes pertinentes ao PEE são atendidos pela rede.

Tais ações, na atualidade, são respaldadas por documentos como a PEESC, atualizado em 2018; o Programa Pedagógico; a Resolução CEE/SC nº 100/2016; as alterações da Resolução CEE/SC nº 37/2019; e, a Resolução CEE/SC nº 26/2019. Além disso, existem as Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular de ensino de Santa Catarina, que estabelecem as normas e as orientações para o AEE das Escolas de Educação Básica (EEBs) da REE/SC e as Diretrizes para os CAESPs, que visam a orientar as práticas pedagógicas realizadas nas instituições (SANTA CATARINA, 2006, 2009a, 2009b, 2016, 2019a, 2019b, 2020, 2021c).

Como pesquisadoras, interessa-nos compreender a concepção de educação inclusiva e a forma como as políticas educacionais são interpretadas e traduzidas pelos atores políticos, profissionais responsáveis pela educação especial (PREEs) nas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), que atuam em diferentes contextos na REE/SC, na garantia do direito à educação dos estudantes com DI.

Esta produção decorre das investigações realizadas pelo grupo de estudos e pesquisas a que estamos inseridas, assim como de um recorte parcial de pesquisa, a qual se dá no âmbito do doutorado.

ESCOLHA METODOLÓGICA

Este estudo apoia-se na Teoria da Atuação Política (TAP) como ferramenta analítica que permite compreender os processos de interpretação e tradução das políticas educacionais. Esses processos ocorrem com diferentes atores políticos nas dimensões contextuais de atuação que são: contextos situados, contextos materiais, culturas profissionais e contextos externos, potencializando ativamente os processos de atuação com a política, em razão de as expectativas e as trajetórias desenvolverem-se e construir-se continuamente.

As dimensões contextuais são aspectos de mediação aos que trabalham e atuam com as políticas. Embora tenham semelhanças, tais dimensões são únicas e específicas a cada local onde a política é colocada em ação. Portanto, a TAP considera atores políticos os professores, estudantes, diretores, coordenadores pedagógicos e inclusive aqueles profissionais que atuam na escola e fora dela.

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13, grifo dos autores) consideram que políticas educacionais são “[...] textos e ‘coisas’ (legislação e estratégias nacionais), mas também processos discursivos que são complexamente configurados”. A atuação de políticas educacionais está circunscrita a um processo complexo de multifacetadas leituras e interpretações que aninham formas originais e criativas de construção de sentido e significados e, por derivação, de atuação política, já que as políticas são colocadas em cena (no sentido teatral) pelos personagens, ou seja, pelos atores políticos, considerando-se as múltiplas e complexas dimensões contextuais.

Delineamos, como fonte de construção de dados, a análise das respostas ao recorte do questionário aberto que foi aplicado, de forma *on-line*, em setembro de 2021, aos PREEs nas 36 CREs (das quais obtivemos 38 participantes de 35 CREs respondentes) e, em entrevista realizada de abril até novembro de 2022, com uma seleção desses profissionais, sendo estes atores políticos importantes da esfera de interpretação e de tradução das políticas de educação especial no contexto da REE/SC.

Buscamos, com a participação dos PREEs nas CREs, captar e tencionar sentidos, significados, ideias, valores e concepções que eles produzem em relação às políticas educacionais,

em uma perspectiva inclusiva, elaboradas pela REE/SC na compreensão do direito à educação por esses atores políticos que atuam - direta ou indiretamente - com os estudantes com DI, no contexto da prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Por questões éticas, o anonimato dos participantes será mantido, mas, para identificar os respondentes, adotamos a sigla PREE seguida por um algarismo arábico, como por exemplo: PREE 1, PREE 2, PREE 3, PREE 4 e assim sucessivamente até chegarmos ao PREE 38. Ressaltamos que a numeração foi dada conforme a ordem de respostas recebidas no *Google Forms*. Este estudo é regido pelo Parecer nº 4.898.549, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, em agosto de 2021.

RESULTADOS

Ao analisar políticas educacionais é necessário considerar que elas não são lineares ou neutras, pelo contrário, a atuação com a política envolve diferentes ‘vozes’ de pessoas e de grupos que trabalham com a política. Dentro de uma mesma política e em cada contexto pode haver vários lugares, discursos, tensões, interesses, disputas de grupos que se atravessam e que se afetam, deliberações e trajetórias que foram trilhadas historicamente. Dessa maneira, há o entendimento de que o Estado é o principal lugar onde as políticas são formuladas e onde predomina a atuação do trabalho com políticas por ação de seus atores políticos (MAINARDES, 2006; BALL; MAINARDES, 2011).

Entendemos que os PREEs nas CREs são atores políticos que interpretam e traduzem as políticas de educação especial no contexto da prática nas EEBs da REE/SC, além de outras políticas educacionais e práticas pedagógicas que se referem aos estudantes PEE, preconizadas pela SED e pela FCEE em seus diferentes contextos, nas mais variadas regiões do estado. Os PREEs partilham entendimentos e discursos que auxiliam no “jogo” da interpretação na construção das políticas educacionais para educação especial da REE/SC (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Consideramos a análise a partir de três dimensões contextuais, quais sejam: contexto situado; culturas profissionais; e, contextos materiais, o modo como ocorre a atuação das políticas de educação especial em uma perspectiva inclusiva na REE/SC, por meio de dados do portal “Educação na Palma da Mão” e dos excertos do questionário aplicado aos PREEs.

A seguir, serão dispostos alguns discursos dos PREEs de forma seccionada, mediante os contextos supracitados e analisados conforme as formulações teórico-metodológicas emanadas da TAP e propostas por Ball, Maguire e Braun (2016).

O CONTEXTO SITUADO DA PESQUISA

Ter um panorama dos indicadores educacionais e político-administrativos da composição das CREs é determinante para compreendermos como as políticas educacionais da REE/SC para estudantes com DI são atuadas pelos PREEs em seus contextos situados. Desse modo, alguns elementos são levados em consideração neste artigo como: número de cidades, EEBs e Unidades Descentralizadas (UDs) em que esses profissionais orientam e, conseqüentemente, se os mesmos, conseguem, efetivamente, estar presentes nas cidades que compõem a sua região.

O estado de Santa Catarina possui 295 municípios distribuídos em 36 CREs, entendidas como unidades de direção, de execução e de assessoramento da SED (SANTA CATARINA, 2019). Conforme apontam os dados do portal “Educação na Palma da Mão” de 2021, temos como indicadores educacionais que a REE/SC tem 1.064 EEBs e 199 UD’s que são “[...] extensões em municípios da área de abrangência do CEJA, funcionando com Ensino Fundamental e Médio, nas Escolas Estaduais, Escolas Municipais e empresas” (SANTA CATARINA, 2012, p. 17), as quais atendem um total de 25.057 turmas entre Ensino Fundamental, Ensino Médio (EM) e Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Os indicadores educacionais revelam que a REE/SC possui em suas EEBs 518.700 estudantes. Neste universo, 18.704 são considerados público da educação especial, totalizando 3,61% dos estudantes distribuídos nas diferentes etapas e modalidades de ensino. Outro fator importante referente aos dados do mês de abril de 2021 é a incidência predominante de estudantes com DI matriculados na REE/SC, totalizando 8.370 (SANTA CATARINA, 2021b), o que denota importantes investigações de como as políticas educacionais destinadas aos estudantes com DI são atuadas no contexto de prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Para entendermos como é a atuação dos PREEs nas CREs, organizamos na Tabela 1 a composição político-administrativa das CREs por distribuição dos municípios, pela quantidade de EEBs e UD’s orientadas em cada CRE.

Tabela 1 – Composição das CREs, total de municípios atendidos, EEBs e UD’s

CREs	Municípios	EEBs	UDs
CRE Grande Florianópolis	13	112	13
CRE Joinville	08	60	12
CRE Criciúma	12	57	11
CRE Xanxerê	14	46	08
CRE Blumenau	03	46	06
CRE Itajaí	11	45	10
CRE Lages	12	44	11
CRE Araranguá	15	42	09
CRE Chapecó	09	41	05
CRE Tubarão	07	39	06
CRE Maravilha	26	37	06
CRE Laguna	06	37	06
CRE Jaraguá do Sul	05	30	03
CRE Brusque	08	28	07
CRE Timbó	07	26	03
CRE Joaçaba	13	24	06
CRE Mafra	04	24	04
CRE Canoinhas	06	23	06
CRE Ibirama	09	21	06

CRE Videira	09	21	06
CRE Videira	07	21	02
CRE Concórdia	10	20	04
CRE Seara	05	19	07
CRE Caçador	07	19	04
CRE Palmitos	08	19	04
CRE São Miguel do Oeste	07	19	03
CRE Ituporanga	09	18	06
CRE Dionísio Cerqueira	06	18	03
CRE São Bento do Sul	03	18	02
CRE Campos Novos	08	17	05
CRE Rio do Sul	07	17	05
CRE Taió	06	16	04
CRE Braço do Norte	07	15	04
CRE Itapiranga	05	15	01
CRE Curitibaanos	05	15	01
CRE São Joaquim	06	12	03
CRE São Lourenço do Oeste	07	10	02

Fonte: Jesus (no prelo), a partir de dados de Santa Catarina (2021).

Cabe destacar que os PREEs não estão geograficamente próximos da maioria das escolas que orientam, o que dificulta a garantia de diálogos, de orientações e de representatividade deles na interpretação e tradução das políticas educacionais, como evidenciamos no relato do PREE 38:

Agora nos grandes grupos que a nossa rede é enorme, nós chegamos anteontem até 280 segundos-professores. A semana que vem nós devemos ter fechado as contratações da semana 300. Como é que eu chego nos 300 no individual em duas colegas aqui trabalhando? (Trecho do relato de PREE 38)

Os PREEs podem combinar aspectos diferenciados na interação com seus colegas. Por conseguinte, os atores políticos atuam de maneiras diferentes em contextos variados e, por isso, nos processos de tradução e interpretação da política não podem ser considerados iguais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

CULTURAS PROFISSIONAIS

Nas culturas profissionais, conforme a dimensão contextual de atuação das políticas educacionais, levamos em consideração o compromisso, percepções, envolvimento e valores acerca da educação inclusiva, do direito à educação e expectativas que os PREEs têm em relação à escolarização dos estudantes com DI matriculados na REE/SC (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Percebemos que, no discurso dos profissionais há o entendimento de que a REE/SC possui

documentos que orientam a educação especial na perspectiva inclusiva. Os PREEs partilham sobre a importância da elaboração de políticas que contemplem o acesso à escolarização dos estudantes com DI, como podemos verificar a seguir.

Minha percepção é de que todos os sujeitos, independente de possuir deficiência, têm direito a aprender, e de ser incluído no processo educacional e o estado tem políticas que tentam garantir isso (trecho do relato de PREE 8).

Por parte do estado vejo que está bem difundida nos documentos, porém há muito caminho a percorrer para que de fato aconteça a educação inclusiva nas nossas unidades escolares (Trecho do relato de PREE 26).

A educação inclusiva na rede estadual possui políticas públicas [...] um grande diferencial em relação aos demais estados da federação (Trecho do relato de PREE 36).

Dentre as respostas, é comum o entendimento de que a educação inclusiva está em processo na REE/SC com documentos e leis que a priorizam. Logo, há de se entender que a educação inclusiva “[...] é um compromisso com a exposição contínua e a desmontagem da exclusão” (SLEE, 2013, p. 124) e que, em última análise, visa a:

[...] responder à diversidade das necessidades específicas de cada aluno, considerando a realidade local e as tradições culturais, com vistas a aumentar a participação do aluno cada vez mais nos processos de aprendizagem e a reduzir a exclusão dentro da educação (SOUZA; PLETSCHE, 2017, p. 4).

Apesar do avanço do aparato legal, ao consultar os PREEs constatamos a preocupação deles com o aprendizado do estudante com DI, principalmente ao relatarmos o que, a seguir, destacamos:

Eu tenho todas as escolas com um serviço, todas. Inclusive com 120 horas de AEE. Então, a gente tem tudo isso garantido. Agora está faltando qualidade para isso. Então a gente conseguiu garantir a primeira parte. E agora? Agora está faltando essa fatia do meio ali para garantir para o aluno. Garantiu o acesso, não tem mais problema de negar vaga. A gente está garantindo a parte de acessibilidade das escolas, devagarinho nem todas, mas está faltando a qualidade da estrutura pedagógica (Trecho relato PREE 38).

Conseguimos alguns avanços, mas ainda precisamos avançar. Me questiono se estamos garantindo a aprendizagem? (Trecho do relato de PREE 11).

Vejo que ainda falta muito para realmente acontecer a inclusão. Estamos ‘levando com a barriga’, nos enganando a nós próprios para mostrar para sociedade que estamos fazendo inclusão e na verdade isso não está acontecendo percebo que a sociedade escolar principalmente não está preparada para fazer a inclusão acontecer. Quando tentamos fazer algo, sempre a hipocrisia para aparecer para sair na foto e se promover, desculpe mas é real (Trecho do relato de PREE 13, grifos das autoras).

Garantia ao direito à educação dando direito de matrícula sim, abriu-se portas para alunos especiais, de forma inclusiva acredito que ainda não completamente (Trecho do relato de PREE 30).

Para Nozu, Icasatti e Bruno (2017, p. 23), apesar do avanço em se reconhecer a garantia à educação como um direito humano nos “[...] documentos político-normativos [...] a sua efetivação, do ponto de vista da educação formal, apresenta-se, muitas vezes, problemática, precária e/ou

insatisfatória no contexto da prática”. Isso se dá, entre outras razões, porque o direito à educação está articulado a outros direitos sociais, e sua efetivação caminha como os avanços no enfrentamento às desigualdades sociais e econômicas.

Ao refletirmos sobre o processo de escolarização dos estudantes com DI, percebemos que é marcadamente influenciado por aspectos metodológicos de ensino, que são atravessados pelas ideias biomédicas, crença de impossibilidade de aprendizagem em detrimento de outras discussões que abrangem o processo inclusivo de forma mais ampla (OLIVEIRA; PLETSCHE, 2019). Pensar na escolarização dos estudantes com DI pautados nos princípios dos direitos humanos e na educação inclusiva pressupõe otimizar e ampliar as discussões nos espaços escolares e para além deles, no intuito de que o processo de ensino e aprendizagem seja qualificado para todos os estudantes, buscando-se assim “[...] promover os direitos de todos aqueles tornados vulneráveis ou excluídos por culturas e processos de educação” (SLEE, 2013, p. 125).

Nessa tessitura, é imprescindível pensar a escolarização de estudantes com DI pautados na perspectiva inclusiva e nos princípios dos direitos humanos, com os quais mais que acessar a matrícula nas escolas, os sistemas de ensino devem possibilitar a permanência, participação e aprendizagem desses estudantes de forma significativa e intencional (KASSAR, 2012; NOZU, 2013; PLETSCHE, 2020; GONÇALVES; NOZU; MELETTI, 2021).

CONTEXTOS MATERIAIS

Os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016) sinalizam inquietações em relação à organização e à estrutura da escola, na compreensão de que as políticas educacionais assumem estatura em um complexo jogo político. Do mesmo modo que na prática pedagógica, nos diferentes contextos, as atuações das políticas educacionais podem ser interpretadas e traduzidas de maneira individual ou coletiva nos serviços que são ofertados pela REE/SC. Desse modo, buscamos tencionar, com base nos relatos dos PREEs, como eles observam a estrutura, os serviços e os recursos humanos que são regulamentados pelos documentos normativos da rede.

Assim, de acordo com a percepção dos PREEs, destacamos os seguintes excertos:

Eu penso que a gente caminhou nesse período num belo investimento de quê? De pessoal e serviços, a primeira parte da lição nós fizemos. Nós temos uma política, nós temos pessoal garantido que está lá na escola (trecho do relato de PREE 38).

Não tem uma lei que vai garantir o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com DI se não tiver engajamento da comunidade escolar e principalmente do sistema, precisamos de um trabalho de colaboração entre professores, gestão, SED e FCEE para a aprendizagem de todos (Trecho do relato de PREE 2).

Observo ainda professores que se distanciam do compromisso para com os alunos público alvo da especial, atribuindo aos professores que atuam no contexto da educação especial (Segundo Professor, Professor do AEE, Bilíngue, intérprete) a função de promover o processo de ensino e aprendizagem. Considero necessário promover reflexões sobre o papel de todos os profissionais para promover a inclusão no contexto escolar (e fora dele também) (Trecho do relato de PREE 30).

A rede estadual oferece muitos serviços e subsídios para a área, a presença do segundo professor de turma é um grande avanço, mas ainda não atuam como deveriam (Trecho do relato de PREE 3).

Como podemos evidenciar, também nas respostas dos PREE, a queixa maior é de que os profissionais, ao atuarem nos serviços propostos pelas políticas educacionais, acabam sendo fragilizados pela falta de engajamento e “[...] comprometimento dos profissionais da educação que querem atuar como cuidadores ou então jogam a responsabilidade só para o professor de AEE, ou querem que sejam atendidos apenas nas APAE” (PREE 5). Em relação aos serviços especializados em educação especial, a REE/SC, por meio de análise das equipes da FCEE e da SED, é que disponibiliza o profissional que atua como Segundo Professor de Turma e o faz somente para as:

[...] turmas com matrícula e frequência de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e ou deficiência múltipla que apresentem comprometimento significativo nas interações sociais e na funcionalidade acadêmica. Disponibilizado também nos casos de deficiência física que apresentem sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática (SANTA CATARINA, 2016, p. 4).

Além desse serviço, é ofertado também o Atendimento Educacional Especializado (AEE) “[...] no contraturno escolar, com o objetivo de complementar ou suplementar o processo de aprendizagem dos estudantes especificados que constam na Resolução CEE/SC nº 100/2016, não configurando como ensino substitutivo nem como reforço escolar” e Profissional de Apoio Escolar que “[...] oferece suporte e acompanhamento aos estudantes com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) com baixa funcionalidade, que requeiram apoios substanciais nas atividades de alimentação, higiene, cuidados clínicos e locomoção” (SANTA CATARINA, 2018, p. 41).

Outro fator que nos chamou atenção foi o questionamento do PREE 12, ao registrar que:

Em alguns casos mais graves, não temos clareza se o ideal é permanecer na rede. Será que não deveriam estar na APAE? Alguns casos mais graves podem estar sendo até prejudicados dentro da sala de aula. E eu me questiono até que ponto está ocorrendo a inclusão (Trecho do relato de PREE 12).

Com esse questionamento, o profissional aponta a possibilidade de o estudante frequentar o Serviço Pedagógico Específico (SPE), disponibilizado pelos CAESPs para estudantes com:

[...] diagnóstico de deficiência intelectual grave ou profunda associada ou não a outras deficiências e/ou diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), com baixo nível funcional/nível 3, desde que associados a quadros de saúde e/ou comportamentais que inviabilizam sua permanência no ensino regular; conforme a Resolução nº 100/2016/CEE/SC:

Art. 5º A frequência exclusiva de alunos com idade de 06 (seis) a 17 (dezessete) anos em Centros de Atendimento Educacional Especializados e/ou instituições conveniadas, é autorizada, apenas, nos casos de alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista, ambos com baixa funcionalidade:

I. Os alunos de que trata este Artigo poderão frequentar exclusivamente Centros de Atendimento Educacional Especializados ou instituições conveniadas, apenas quando o laudo emitido por equipe multiprofissional prescrever que a permanência no ensino regular importa em graves prejuízos ao aluno, ouvido este, sua família e equipe pedagógica da escola, devendo a Fundação Catarinense de Educação Especial aprovar esse entendimento (SANTA CATARINA, 2020, p. 58).

As Diretrizes dos CAESPs destaca que o SPE deve ter como objetivo viabilizar um trabalho nos aspectos que impedem os estudantes de permanecerem nas EEBs; e, por consequência, uma vez identificados e/ou superados, o intuito é de que seja possível o retorno do estudante à escola. As Diretrizes orientam, ainda, que os estudantes sejam reavaliados regularmente pela equipe multiprofissional que os atende (SANTA CATARINA, 2020).

É consenso, entre os PREEs, a emergência com respeito à formação continuada na comunidade escolar da REE/SC, que atua na escolarização dos estudantes com DI. Observamos, na fala dos PREEs, que há uma insatisfação quanto à insuficiência das formações ofertadas pelos órgãos estaduais, ao mesmo tempo que entendem que a descontinuidade dessas formações e suporte os desamparam em sua atuação. Acrescida da preocupação com a rotatividade dos profissionais que atuam nesses serviços em caráter temporário, como se vê nas argumentações a seguir:

Precisamos de ajustes como: formação permanente para professores das turmas regulares juntos com os professores da educação especial, tempo de planejamento juntos e menos rotatividade dos professores (Trecho do relato de PREE 38).

Devemos receber mais orientações e capacitações pois só assim vamos colocar em prática e com qualidade o que os serviços que a rede preconiza (Trecho do relato de PREE 7).

É necessário muito mais estar em sala, é necessário oferecer condições de aprendizagem através de formação específica e constante para os profissionais envolvidos neste processo (Trecho do relato de PREE 8).

É necessário preparar a equipe escolar para que os alunos permaneçam na escola. A falta de formação para todos têm nos mostrado muita fragilidade, assim estamos segregando indiretamente os alunos público da educação especial (Trecho do relato de PREE 20).

Precisamos de professores efetivos e capacitados para dar continuidade no trabalho, pois sempre mudam e não continua o trabalho que iniciou, sempre começa do zero e sem formação (Trecho do relato de PREE 25).

FORMAÇÃO CONTINUADA NÃO APENAS APAGAR INCÊNDIOS (Trecho do relato de PREE 26, grifo do respondente).

Neste cenário, fica evidenciado que a REE/SC não possui recursos humanos e arquitetônicos adequados que minimizem as barreiras que obstruem a aprendizagem e a participação dos estudantes, sendo estas “[...] as barreiras materiais e imateriais que se interpõem para a efetivação do direito à educação” (GONÇALVES; NOZU; MELETTI, 2021, p. 1). Além disso, garantir a matrícula dos estudantes com deficiência não se configura como acesso à educação, pois é necessário atender às especificidades dos estudantes e atuar no sentido de que tenham/recebam o suporte/atendimento necessário, assim como os professores precisam ser incluídos nesse processo via formação continuada e sistemática para que possam qualificar suas práticas pedagógicas e promover uma educação na perspectiva inclusiva.

A seguir, mais relatos que nos aproximam da realidade dos PREEs.

Em muitos casos a pessoa com deficiência na escola é a única alternativa de estar em convívio com a sociedade, por isto a importância de tê-los na escola. Considerando que o aprendizado acadêmico muitas vezes não ocorre em muitos casos, estão somente para cumprimento da obrigatoriedade (PREE 10).

Garantia ao direito à educação dando direito de matrícula sim, abriu-se portas para alunos especiais, de forma inclusiva acredito que ainda não completamente (Trecho do relato de PREE 30).

Sob essa perspectiva, concordamos com Lima (2009) ao afirmar que os processos de exclusão continuam sendo construídos e reproduzidos nos espaços escolares por políticas educacionais emanadas do Estado e destinadas à escolarização de estudantes com DI, pois “[...] os mecanismos que historicamente têm funcionado para excluir não estão sendo desmantelados e continuam presentes nas atuais políticas públicas” (LIMA, 2009, p. 23). A autora salienta, ainda, que os documentos oficiais instituem e propõem políticas educacionais “[...] sob o discurso em defesa da garantia de acesso, permanência e sucesso” (LIMA, 2009, p. 23) no processo de escolarização direcionado aos estudantes com DI na rede regular de ensino, revelando incoerências e contradições em termos de práticas e discursos. Assim como vemos no relato do PREE 1:

Vou ser bem sincera, o que eu vejo que a partir do momento que o aluno vem com o laudo de DI, e ele tem segundo professor, esse aluno fica de responsabilidade apenas do segundo professor. Se o aluno não progride é como se a responsabilidade fosse só desse profissional. O que tenho feito aqui na CRE, é a orientação que se garanta a aprendizagem, e não posso fazer de conta como está acontecendo, alguns professores não querem entender o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e isso tem feito com que eles saiam sem saber o currículo daquela disciplina, mas não posso responsabilizar o segundo professor pelo ensino de matemática, porque ele tem formação de pedagogia, ou deveria ter né? Esse também é um grande problema, não temos professores qualificados, eles possuem a especialização de educação especial, mas na prática poucos sabem atuar. Mas voltando para os professores das disciplinas específicas, poucos se responsabilizam pelo ensino dos estudantes da educação especial, poucos repassam planejamento. Poucos participam das formações, ou não existe formação para todos os professores, quando tem e faz tempo que estamos sem, é direcionado ao AEE. A rotatividade de professores é grande o que dificulta qualificar esses professores. Muitos estão indo para as APAEs que lá tem muita formação da FCEE e da Federação das APAEs. Precisamos mudar o foco, o aluno não pode estar por estar, precisamos garantir que ele aprenda, a função da escola é ensinar, não é só mais um aluno (Trecho do relato de PREE 1).

Percebemos, nesse sentido, que esses modos de operar com os processos educativos dos estudantes com DI colaboram para a disseminação da “patologização” dessa população; e, se esses estudantes apresentam dificuldades ou não atendem aos requisitos “esperados” pelas escolas, permanecem à margem do acesso à educação em virtude do modelo médico e capacitista presentes nesses espaços. Podem, muitas vezes, perpetuar a segregação focada no modelo médico e psicológico e nas desvantagens que foram construídas ao longo da história, resultando na exclusão e vulnerabilidade escolar. Resulta, portanto, em uma concepção capacitista de desvantagem, de incapacidade, além de comparação do estudante com os colegas, na busca de um estudante idealizado (IACONO, 2004; LUNARDI, 2005, 2011; MENDES, 2008; LIMA, 2009; BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020; PAGAIMÉ; MELO, 2021).

Para Slee (2013), discursos são socialmente construídos e disseminados com muita naturalidade e são legitimadores de desigualdade ou de “[...] desvantagem e exclusão educativa e podem ser evidenciadas de diversas formas, que por vezes são ‘claras e óbvias’ e por outras ‘ocultas’ e operar no mundo nebuloso” (*Ibidem*, p. 121, grifo do autor). Tais desvantagens o autor denomina como “culturas escolares”, as quais são cotidianamente perpetuadas no contexto escolar por meio de “[...] aglomeração de práticas pedagógicas, escolhas de currículo, regimes de avaliação e o contexto político e demográfico da educação” (*Ibidem*, p. 121), materializados também na estrutura organizacional, no posicionamento e nas concepções de sujeito e investimento de recursos nos sistemas educacionais de ensino, considerado pelo autor um “[...] processo óbvio e vergonhoso de exclusão educativa e social de proporção atordoante” (*Ibidem*, p. 121).

Como destacam Lima (2009) e Pletsch (2009), a concepção de responsabilizar o estudante com DI pelo fracasso escolar é naturalizada e incorporada historicamente pela comunidade escolar e, por consequência, pela família e pelos próprios estudantes. Essa concepção, fruto de uma representação e construção social de responsabilização ao estudante com DI pela não aprendizagem ou pela aprendizagem parcial do conhecimento sistematizado na escola, ocasiona culpa e desmotivação por parte desses estudantes.

Por essa ótica, poucas ou nenhuma modificação são feitas na organização da escola, nas ações e estratégias para a aprendizagem, reproduzindo a incredulidade da comunidade escolar com “[...] baixa expectativa docente e ainda uma percepção da deficiência intelectual como uma determinação biológica e individual marcam a prática docente” (OLIVEIRA, 2018, p. 55) em que o estudante com DI ao ser matriculado na escola já está “fadado ao fracasso” (LIMA, 2009, p. 141).

Adensando a discussão, Iacono (2004) compartilha dessa compreensão quando revela que a escola se exime “da responsabilidade e do compromisso” com a escolarização dos estudantes com DI. Nesse processo, o discurso é de responsabilizar o próprio estudante, atribuindo-lhe “[...] a culpa pela própria deficiência e pelo fato de ele, muitas vezes, não conseguir aprender aquilo que a escola determina” (IACONO, 2004, p. 16).

Iacono (2004) e Mendes (2008) alertam para o fato de que existe uma fragilidade nas práticas pedagógicas que não possibilitam ou que negam o acesso ao conhecimento para boa parcela dos estudantes. A padronização do que ensinar e do que aprender nas escolas, por vezes, gera processos de exclusão para aqueles que não conseguem acompanhar as condições e o modelo idealizado pela escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolarização de estudantes com DI tem sido foco de debate na elaboração de documentos políticos que se ancoram na perspectiva da educação inclusiva, tendo como princípio o de garantir o direito de acesso à educação desses estudantes que, historicamente, social e politicamente foram invisibilizados e excluídos da sociedade.

Diante dos aspectos apresentados, verificamos que a REE/SC tem buscado avançar de forma progressiva na estrutura e na produção de textos para que o sistema de educação catarinense avance em uma perspectiva inclusiva. No entanto, no contexto da prática à escolarização dos estudantes com DI, na REE/SC, conforme relatos dos PREEs, as políticas educacionais são interpretadas e traduzidas num modelo voltado para reabilitação, e não em processos de ensino e aprendizagem, cuja responsabilização/referência profissional tem sido atribuída ao professor do AEE ou ao segundo professor de turma. Esse panorama não condiz com a perspectiva inclusiva, configurando algumas atuações, ainda, em formato segregacionista e de exclusão.

Evidenciamos que o acesso à escolarização dos estudantes com DI está sendo garantido pela REE/SC por diferentes serviços, no entanto é preciso ultrapassar a garantia de matrícula escolar aos estudantes com DI, viabilizando o acesso deles ao conhecimento científico, como função da escola. Esse destaque nos permite observar que as políticas educacionais, em uma perspectiva inclusiva, propostas no contexto da REE/SC, enfrentam complexos desafios para se efetivarem como prática eficaz. Esses desafios, para que sejam enfrentados, impõe o reconhecimento da necessidade de se construir “aliados”, pois, para diminuir a “exclusão e a desvantagem” que ocorrem

no cotidiano escolar, o professor não pode atuar sozinho com técnicas e métodos isolados na tentativa de qualificar sua prática (SLEE, 2013).

Ao considerar os relatos dos PREEs vinculados às CREs, verificamos que há pouco investimento ou lacunas quanto à sistematização de práticas pedagógicas, falta de articulação ou ausência de trabalho colaborativo entre gestores, professores regentes, segundos professores e professores de AEE. As percepções dos PREEs confirmam que as políticas educacionais envolvem complexos processos de interpretação e tradução dos atores políticos, de construção de sentidos e de significados, processos de aceitação, de tensionamento e resistência, assim como moldam as subjetividades e as profissionalidades no campo educacional.

Nesse contexto, entendemos que a SED e a FCEE são os órgãos responsáveis pelas políticas, pelas formações e serviços destinados ao PEE nas estruturas escolares, contudo, a falta ou a precária formação dos profissionais para a qualificação das práticas pedagógicas evidencia a fragilidade das políticas educacionais e de formação que deveriam ser garantidas pelo Estado. Sendo assim, essa fragilidade política explicita a existência dos mecanismos de poder que circulam na arena política e que revela, ainda, um sistema desigual e excludente, que continua sem acessar a todos, efetivamente.

Os PREEs em cada CRE exercem papel diferenciado na atuação de políticas educacionais e muitas vezes, tem a sua percepção ou posicionamento atuado pelos professores de sua regional como verdade a ser colocada em ação. Por isso, o diálogo acerca de suas percepções e posicionamentos quanto à inclusão do estudante com DI nos indica possibilidades e os desafios a serem refletidos no contexto inclusivo.

É sobre intensificar estudos acerca de escolarização dos estudantes com DI que urge a investigação política e ética dos pesquisadores em educação como possibilidade fecunda para problematizarmos o direito à educação para todos como condição basilar à cidadania e à superação dos mecanismos de exclusão e desigualdades que persistem.

Assim, entender a educação inclusiva pelo prisma da equidade nos permite analisar os impactos que tais proposições têm tido (ou não) nos sistemas educativos. Desse modo, acompanhar como as políticas de educação especial têm acontecido nos contextos locais é fundamental para pensarmos e construirmos, junto com as instituições e seus gestores, alternativas que contribuam para a melhoria da qualidade dos sistemas de ensino.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortex, 2011. 288 p.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem política: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 230 p.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 361-380, abr./jun. 2020. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/issue/view/770/pdf_7. Acesso em: 23 jul. 2023.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; NOZU, Washington Cesar Shoiti; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Estudantes da educação especial e o direito à escola. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Belo Horizonte, ano 6, Número Especial, p. 1-9, mar. 2021. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2021/03/ESTUDANTES-DA-EDUCACAO-ESPECIAL-E-O-DIREITO-A-ESCOLA.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

IACONO, Jane Peruzo. **Deficiência mental e terminalidade específica**: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada? 2004. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfvWpqjdyFHDP/?lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2023.

LIMA, Solange Rodovalho. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual**: terminalidade específica e expectativas familiares. 2009. 181 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2009.

LUNARDI, Geovana Mendonça. **Nas trilhas da exclusão**: as práticas curriculares da escola no atendimento às diferenças dos alunos. 2005. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

LUNARDI, Geovana Mendonça. Ainda sobre exclusão escolar. **Revista Teias**, [s. l.], v. 12, n. 24, p. 23-37, jan./abr. 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2023.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. *In*: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 109-162.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS**: uma análise das práticas discursivas e não discursivas. Dourados: UFGD, 2013. 243 p.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; ICASATTI, Albert Vinicius; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v. 11, n. 1, p. 21-34, jul./dez. 2017.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual**: dados da realidade. Curitiba, PR: CRV, 2018. 168 p.

OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de; PLETSCHE, Márcia Denise. A escolarização e a avaliação mediada de alunos com deficiência intelectual. *In*: MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PLETSCHE, Márcia Denise; HOSTINS, Regina Célia Linhares (org.). **Educação especial e na educação básica**: entre especificidades e indissociabilidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019. p. 249-265.

PAGAIME, Adriana; MELO, Douglas Christian Ferreira de. Vamos falar de capacitismo na escola? *In*: DRAGO, Rogério; ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes; DIAS, Israel Rocha (org.). **Inclusão de pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento em espaços tempos educativos**: reflexões e possibilidades. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 42-57.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento**: Diálogos em Educação, [s. l.], v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr. 2020.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **RIAEE**, Araraquara, v. 16, n. 2 (Especial), p. 1286-1306, maio 2021.

RODRIGUES, Fernanda Martins Castro; NOZU, Washington Cesar Shoití; COIMBRA NETO, João Paulo. Educação, direitos humanos e cidadania: fundamentos para a inclusão escolar da pessoa com deficiência. **RIDH**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 173-190, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/665/286>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SANTA CATARINA. **Resolução nº 112, de dezembro de 2006**. Fixa as normas para a educação especial no Sistema Público de Ensino em Santa Catarina, 2006. Florianópolis: CEE, 2006. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1593-resolucao-2006-112-cee-sc>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SANTA CATARINA. **Programa pedagógico**. São José: FCEE, 2009a. 20 p.

SANTA CATARINA. **Política de educação especial do estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2009b. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/legislacao/politica-de-educacao-especial/447-politica-de-educacao-especial-do-estado-de-santa-catarina-em-pdf/file>. Acesso em: 21 jul. 2023.

SANTA CATARINA. **Parecer nº 11, de 28 de fevereiro de 2012**. Renovação do Credenciamento/Autorização e Adequação à Resolução nº 074/2010/CEE dos 30 Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAS da Rede Pública Estadual de Ensino para ofertar a Educação de Jovens e Adultos, Nível de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, na modalidade de EJA presencial e autorização para funcionamento de 10 novos Centros de Educação de Jovens e Adultos. Florianópolis: SED, 2012. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/educacao-de-jovens-e-adultos-eja/legislacao-eja-1/4498-parecer-011-2012-credenciamento/file>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SANTA CATARINA. **Resolução nº 100, de 13 de dezembro de 2016**. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, 2016. Florianópolis: CEE, 2016. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1606-resolucao-2016-100-cee-sc>. Acesso em: 18 jul. 2023.

SANTA CATARINA. **Política de educação especial**. Florianópolis: SED, 2018. 64 p.

SANTA CATARINA. **Resolução nº 26, de 19 de março de 2019**. Altera a Resolução CEE/SC nº 100, de 13 de dezembro de 2016, que estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina e regulamenta a Certificação da Terminalidade Específica aos alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista, matriculados nas escolas de Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina, 2019. Florianópolis: CEE, 2019a. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1605-resolucao-2019-026-cee-sc>. Acesso em: 12 jul. 2023.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC nº 037, de 09 de abril de 2019**. Revoga o inciso II, do parágrafo 4º, do artigo 2º e altera a redação do artigo 4º, ambos da Resolução CEE/SC nº 100, de 13 de dezembro de 2016, que “estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina”, para regulamentar o credenciamento e a autorização de Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial. Florianópolis: Governo do Estado, 2019b. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1603-resolucao-2019-037-cee-sc>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SANTA CATARINA. **Diretrizes dos Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial**. São José: FCEE, 2020. 172 p.

SANTA CATARINA. **Objetivos**. Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), 2021a. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/sobre-a-fcee/objetivos>. Acesso em: 05 jul. 2023.

SANTA CATARINA. **Educação na palma da mão: educação especial: rede estadual de ensino**. Secretaria de Estado da Educação (SED), 2021b. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiOTE3YjBjMGItNTAwZS00MTFhLWl4ZTUtZmJiMGFmMDFIZWY3IiwidCI6ImExN2QwM-2ZjLTRiYWVtNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJlYzRlNj9>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SANTA CATARINA. **Diretrizes para o atendimento educacional especializado (AEE) na rede regular de ensino de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2021c. 252 p.

SLEE, Roger. Um cortador de queijo com outro nome? Reduzindo a sociologia da inclusão a pedaços. *In*: APPLE, Michael Whitman; BALL, Stephen John; GANDIN, Luis Armando (org.). **Sociologia da educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 177-18.

SOUZA, Flávia Faissal de. **Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar**. 2013. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCHE, Márcia Denise. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de educação inclusiva no Brasil. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 831-853, out./dez. 2017.

AGRADECIMENTOS

À Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina pela bolsa de estudo do programa UNIEDU/FUMDES Pós-Graduação, concedida a autora Francislanny Pereira de Jesus (nº de outorga 17576).

À Fundação Catarinense de Educação Especial, por conceder licença para cursar pós-graduação em nível de doutorado em Educação pela UDESC a autora Francislanny Pereira de Jesus.

AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E AS NARRATIVAS DOCENTES: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS MODELOS DE DEFICIÊNCIA

SCHOOL INCLUSION POLICIES AND TEACHER NARRATIVES: AN ANALYSIS BASED ON DISABILITY MODELS

Nadine da Silva SANTOS¹

Kamila LOCKMANN²

Rejane Ramos KLEIN³

Resumo: este artigo analisa as concepções de deficiência materializadas em documentos oficiais referentes às políticas de inclusão escolar do Brasil, entre a década 1990 até a atualidade, assim como em narrativas de duas docentes que atuam junto ao público da Educação Especial em escola comum. Discute-se sobre três modelos de deficiência: 1. Modelo médico da deficiência; 2. Modelo social da deficiência; 3. Modelo biopsicossocial da deficiência. A análise desenvolvida e ancorada na perspectiva pós-estruturalista, especialmente dos estudos de Michel Foucault, evidenciou a necessidade de problematização sobre o conceito de norma, o qual explicita a ocorrência de um processo de normalização dos sujeitos, intensificado pela constância em nomear, classificar e diagnosticar as condutas que fogem aos “padrões” escolares. Ações essas, que demonstram a ênfase e a permanência do modelo médico da deficiência, tanto nos documentos, quanto nas narrativas docentes analisadas, expressando para além disso, a ocorrência de intensificação do trabalho docente.

Palavras-Chave: Inclusão. Modelos da deficiência. Políticas inclusivas. Docência.

Abstract: this article analyzes the conceptions of disability materialized in official documents referring to school inclusion policies in Brazil, between the 1990s and the present, as well as in narratives of two teachers who work with the public of Special Education in common school. Three models of disability are discussed: 1. medical model of disability; 2. social model of disability; 3. biopsychosocial model of disability. The analysis developed and anchored in the post-structuralist perspective, especially the studies of Michel Foucault, showed the need for problematization on the concept of norm, which explains the occurrence of a process of normalization of subjects, intensified by the constancy in naming, classifying and diagnosing the conducts that escape the school “standards”. These actions demonstrate the emphasis and permanence of the medical model of disability, both in the documents and in the teacher narratives analyzed, expressing, in addition, the occurrence of intensification of teaching work.

Keywords: Inclusion. Disability models. Inclusive policies. Teaching.

¹ Mestra em Educação. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: nadinesilvarg@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5440-3839>

² Doutora em Educação. Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: kamila.furg@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1993-8088>

³ Doutora em Educação. Professora do Departamento Interdisciplinar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, campus Litoral Norte. E-mail: rklein1@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7136-466X>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n2.p123-142>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar os deslocamentos nas concepções de deficiência que se encontram materializadas em algumas políticas e normativas educacionais sobre a inclusão, assim como em narrativas docentes de professoras de uma escola comum do Estado do Rio Grande do Sul.

Para desenvolver tal objetivo, partimos da problematização do conceito de norma, em articulação com a formulação dos modelos de deficiência, amplamente debatidos, quais sejam: 1. Modelo médico da deficiência; 2. Modelo social da deficiência; 3. Modelo biopsicossocial da deficiência. Ancoradas na perspectiva pós-estruturalista, especialmente nos estudos do filósofo francês Michel Foucault, discutimos a produção de desses três modelos de deficiência, seus deslocamentos e as ênfases que se fazem presentes, sejam nos documentos oficiais ou em narrativas docentes, denotando um panorama inclusivo que produz efeitos não só na vida dos sujeitos com deficiência, como também no contexto da prática docente.

O desenvolvimento do estudo foi constituído a partir de três movimentos metodológicos: No primeiro, apresentamos um panorama histórico no qual a noção de norma é apresentada a partir de uma inspiração genealógica, que evidencia sua constituição e seu funcionamento a partir das sociedades disciplinar e de seguridade.

No segundo movimento, contextualizamos o panorama histórico apresentando alguns documentos oficiais produzidos a partir da década de 1990 até a atualidade. A escolha por esse recorte temporal ocorre devido a década de 1990 demarcar o período do aparecimento das primeiras ações políticas destinadas a inclusão escolar no Brasil (RECH, 2010), estendendo a discussão até as políticas atuais criadas após os anos 2000, momento em que acontecem importantes transformações históricas na política brasileira, refletindo mudanças pontuais no panorama de inclusão escolar.

Dentre os documentos selecionados situamos: Lei de Diretrizes e Bases – LDB/1996 (BRASIL, 1996); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a); Decreto nº 6.571 de 7 de Setembro de 2008 (BRASIL, 2008b), que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado; Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação básica, modalidade Educação Especial (Resolução CNE/ CEB nº4 de 2 de Outubro de 2009); Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que revoga o Decreto nº 6.571/2008 dispondo sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dando outras providências; Nota Técnica nº 4 de 23 de Janeiro de 2014 (BRASIL, 2014) e a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146 de 06 de Julho de 2015 (BRASIL, 2015).

Justificamos a escolha em trabalhar com tais documentos por considerá-los, assim como Le Goff (1990), uma oportunidade de explorar da percepção histórica de uma época, da sociedade que os constituíram consciente ou inconscientemente. Desse modo, compreendemos que cada documento destacado neste estudo se apresenta como algo que não é “qualquer coisa que fica por conta do passado”, fazendo-se produto da sociedade que o fabricou, a partir de “relações de forças” detentoras de poder (LE GOFF, 1990, p. 470).

Visto isso, percebendo que os discursos advindos das políticas de inclusão atuam diretamente no funcionamento da escola, produzindo verdades que conduzem o processo de inclusão escolar, destacamos como terceiro movimento metodológico, a apresentação de algumas narrativas produzidas a partir de entrevistas realizadas com duas professoras do Ensino Fundamental que

atuam em classes inclusivas em uma escola Estadual, localizada em uma cidade do Estado do Rio Grande do Sul/RS. Como critérios adotados para a seleção das docentes, pontuamos a aproximação das mesmas com o tema da inclusão, visto que ambas atuam em uma escola conhecida por receber grande número de alunos incluídos e também por possuírem em sala de aula vários estudantes com deficiência. Cabe salientar, que as narrativas apresentadas repercutem o que as professoras se autorizam a dizer sobre a inclusão e o que é compreendido como verdadeiro no espaço da escola.

Sendo assim, apresentados os passos percorridos, iniciamos no item seguinte a apresentação das discussões e resultados produzidos pelo estudo.

MOVIMENTAÇÕES HISTÓRICAS: A CONSTITUIÇÃO DA NORMA E DO PROCESSO DE NORMALIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Ao nos aproximarmos da teorização foucaultiana, deixamos claro que Michel Foucault, em sua obra, não se dispunha a responder aos impasses dos cenários educacionais. Seu interesse, estava mais precisamente direcionado em perceber a constituição do sujeito e como as instituições disciplinares ou coercitivas agiam sobre ele, a partir do exercício de técnicas afinadas às relações de poder. Entre as instituições alvo dos estudos de Foucault estavam as casas de detenção, os hospitais, os manicômios, mas não precisamente a instituição escolar. No entanto, as discussões realizadas pelo filósofo contribuem para pensarmos a escola como mais uma dessas instituições disciplinares, visto que a mesma promove um ambiente docilizador e formativo, adequado à preparação do sujeito habilidoso e útil.

Mas, qual a relação desse entendimento com o modelo educacional inclusivo conhecido hoje? A partir de Foucault, Veiga-Neto (2001, p 112) explica que a Modernidade se destacou como o período onde o caos e a ordem passaram a ser compreendidos como “condições de possibilidade” para o exercício de novas técnicas de poder. Visando atingir interesses econômicos e políticos provocados pelo evento da Revolução Industrial, forte marco histórico da época, buscava-se corrigir e solucionar os problemas existentes no tecido social provocados pelos sujeitos. Para isso, a articulação de novos mecanismos de poder que não mais fossem simbolizados pelo gládio – exercido no período da soberania – se fazia necessário.

Dessa forma, o desejo pela ordem e pela organização da sociedade emergem a partir da consolidação de um poder político, estabelecendo uma gestão pautada na administração da vida, que incitava os sujeitos à produção de novos saberes. Fundamentados a partir do campo científico da época, os novos conhecimentos objetivavam tornar os indivíduos explicáveis e caracterizáveis diante dos processos sociais (LOCKMANN, 2013). Com isso, a exposição dos sujeitos até então desconhecidos ao campo do conhecimento, fazia-se condição imprescindível para atingir os interesses do ideal moderno, pois ao torná-los conhecidos aos olhos sociais, se oferecia ao Estado a possibilidade de governá-los.

Nesse contexto, as instituições disciplinares ou de coerção funcionavam como eficientes mecanismos de enquadramento, para que aqueles que anteriormente ocupavam o espaço do estranho e do desconhecido comesçassem a serem posicionados como alvos dos conhecimentos e dos saberes produzidos sobre eles. Marca-se, com isso, um importante deslocamento na condição dos sujeitos, que passam de estranhos excluídos, a conhecidos anormais⁴. No entanto, esse deslocamento só se

⁴ Veiga-Neto (2001, p.105) define como anormais “os síndromicos, deficientes, monstros e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os alienados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os GLS, os “outros”, os miseráveis,

tornou possível devido a produção de saberes sobre esses sujeitos, permitindo “desestranhá-los” e ao mesmo tempo posicioná-los como anormais. Além disso, cabe destacar que essa movimentação na forma como passaram a serem conduzidos, foi viabilizada a partir da operação da noção de norma.

De forma geral, a norma é entendida por Foucault (2005) como um elemento que atua entre a disciplina e a regulamentação, exercendo ação tanto sobre os corpos individuais, como sobre o corpo social. Ewald (2000, p.86) complementa, apontando que a norma atua como um “princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade”. Diante disso, pode-se considerar que a norma age conduzindo os sujeitos a partir de uma conduta de classificação que se baseia em um modelo único e ideal, criado como parâmetro determinante e de identificação daquilo que é considerado como normal ou anormal (FOUCAULT, 2008).

Lopes e Fabris (2013, p.42) afirmam que a norma atua sempre de forma prescritiva,

[...] provocando ações que homogeneizem as pessoas, ou provocando ações que exaltem as diferenças, a partir de referenciais comunitários. Então, a norma age tanto na definição de um modelo tornando *a priori* os próprios sujeitos quanto na pluralização dos modos que devem ser referência para que todos possam se posicionar dentro de limites locais, e uns em relação aos outros.

Com isso, evidencia-se que absolutamente ninguém escapa da norma, tudo está ao seu alcance e todos são interpelados por ela. Isso acontece, porque na sua definição “o normal depende do anormal para sua própria satisfação, tranquilidade e singularidade” e “o anormal depende do normal para sua própria segurança e sobrevivência” (VEIGA-NETO, 2001, p. 113). Dessa forma, a norma “torna cada indivíduo comparável a outro e também permite que os sujeitos se reconheçam diferentes uns dos outros” (CORRÊA, 2017, p. 51), transitando duplamente entre a comparação e a individualização dos sujeitos.

Apontar tais características que definem a norma de forma mais ampla, possibilita a visualização de suas formas de atuação. Entretanto, para entendê-la em sua especificidade, é preciso enxergá-la operando diante das artes de governar e das relações de poder, em dois períodos históricos específicos. Primeiro, entre os séculos XVI e XVII, com a constituição da sociedade disciplinar pautada sob as vestes de controle e disciplinamento dos corpos. E em segundo, a partir do início do século XVIII, com a edificação da sociedade de seguridade, que tem como estratégia “governar a população a partir do jogo entre liberdade e segurança” (LOCKMANN, 2013, p. 135)⁵.

Para compreender a norma na sociedade disciplinar, retomamos a ênfase na produção dos saberes científicos sobre os sujeitos e o surgimento das instituições disciplinares ou de coerção do período da Modernidade. Como o nome já diz, a disciplina é o aparato que compõe a técnica principal neste tipo de sociedade. Consolidada como a primeira face de um poder que faz viver – biopoder – distribuía-se “os vivos em um domínio de valor e utilidade” (FOUCAULT, 2020, p. 156), a partir de uma anátomo-política do corpo humano. Nesse contexto, o corpo individual é

o refugio enfim”. É importante ressaltar que no período de produção do texto, o autor utiliza o termo GLS para designar Gays, Lésbicas e Simpatizantes. Porém, atualmente a sigla LGBTQIAPN+ substitui esse termo e possui muitas variações dependendo dos indivíduos que quer representar. Esta, corresponde a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-Binário e mais orientações sexuais e variações de gênero.

⁵ Vale lembrar que o funcionamento da norma só se efetivou a partir do aparecimento da sociedade disciplinar, pois foi o momento em que os primeiros saberes que constituíram os sujeitos como anormais surgiram.

o principal alvo das estratégias disciplinares, sendo compreendido como uma máquina ajustável e adestrável, docilizada para que suas forças, habilidades e utilidades possam ser geridas com eficiência para atendimento dos fins econômicos (FOUCAULT, 2019).

Nesse contexto, o funcionamento da norma ocorre de forma fixa e previamente estabelecida, “definida enquanto condição permanente” (CORRÊA, 2017, p.51), a partir dos conhecimentos científicos produzidos sobre os sujeitos. Assim, sua ação “consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é constituído em função de certo resultado” (FOUCAULT, 2008, p. 75), para comparar os sujeitos e assim classificá-los na condição de normal ou anormal.

Desse modo, a sociedade disciplinar funciona executando técnicas de normação, fundadas no objetivo de “tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz” (FOUCAULT, 2008, p.75). Assim, “o indivíduo além de ser ‘tratado’ a partir de um referencial de normalidade, oriundo da norma (normação), é qualificado e mostrado como mais um enquadrado em uma zona de normalidade, determinada pela noção de inclusão” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 46).

Como vemos, essa anátomo-política do corpo humano, desenvolvida pela sociedade disciplinar, age por meio de poderes e saberes, intensificando forças, produtividade e a utilidades dos corpos, sejam eles normais ou anormais. Assim, corresponde a primeira face de um poder que tem a intenção de fazer viver, mas ainda atuante em um âmbito individual – o corpo humano. Apesar disso, com o passar do tempo outra face do biopoder foi ganhando espaço, trazendo consigo a necessidade de promover deslocamentos cada vez incisivos no desenvolvimento e no crescimento econômico dos Estados.

Na denominada sociedade de seguridade, no século XVIII, a consolidação de um novo cenário político marcado pelo fenômeno do aparecimento da noção de população, formou interesses vinculados a produção de um novo tipo de corpo. Um corpo coletivo, composto por “múltiplas cabeças” e que deveria ser conduzido para o cumprimento de “uma sociedade disciplinar generalizada” (FOUCAULT, 2008, p. 514). Para Corrêa (2017), o aparecimento da noção de população produziu sujeitos não mais considerados somente para além do nível do detalhe, mas compostos por processos biológicos, característicos de um corpo-espécie. Tal acontecimento, fez com que a “vida e seus mecanismos entrassem no domínio dos cálculos explícitos, e fez do poder-saber um agente de transformação da vida humana” (FOUCAULT, 2020, p. 154), característico de uma tecnologia denominada de biopolítica da espécie humana. Nesse contexto, a produção de outros saberes científicos sobre os sujeitos emerge, principalmente, no campo da medicina social e da estatística.

Agindo sob o corpo coletivo, calculando riscos, “estimativas e probabilidades” (CORRÊA, 2017, p. 57), o controle preciso da população se fez em nível demográfico, calculando suas taxas de proliferação, nascimentos e mortalidades, seus níveis de saúde, de duração da vida, etc. Capaz de calcular os eventos da vida coletiva, as estratégias de poder passaram gerenciar e articular a forma como esse corpo-espécie poderia ser conduzido. Nesse sentido, o novo modo de gerenciamento dos indivíduos, agora compreendido como massa populacional, faz com que apontar, nomear e compreender as peculiaridades de cada um se torne um exercício cada vez mais complexo. Assim, se na sociedade disciplinar a norma se define pelo padrão de normalidade aceitável pelo campo dos saberes científicos da época, na sociedade de seguridade a noção de norma se sustenta a partir de um processo denominado de normalização.

Neste processo, norma se estabelece de forma flexível, definida, primeiramente, a partir das divergências dentro dos grupos de indivíduos. Partindo das diferentes curvas de normalidade criadas a partir do estudo das regularidades da população, ao observar as peculiaridades de cada sujeito a operação da norma vai “fazer interagir as diferentes atribuições de normalidade e procurar que as mais desfavoráveis se assemelhem às mais favoráveis” (FOUCAULT, 2004, p.83). Dessa forma, na sociedade de seguridade a definição do normal vem sempre em primeiro lugar e a norma se deduz dele, sendo criada em um jogo onde as diferenças são exaltadas e os sujeitos comparados entre si.

Com isso, vemos o fortalecimento de um cenário onde as ações exercidas sobre os sujeitos se justificam na forma de gerenciamento dos possíveis riscos futuros oferecidos à população pelos indivíduos “fora da ordem”. Nesse sentido, o papel do Estado efetiva-se como gestor da grande coletividade, garantindo a proteção do corpo-espécie contra as ameaças oferecidas pelos agentes de risco. A partir disso, compreendemos os dois polos apresentados como faces de um mesmo tipo de poder, que não são excludentes entre si, pois agindo de forma distinta, mas interligada, ao longo do tempo, consolidaram a organização das estratégias de poder-saber que passaram a atuar sobre vida.

Administrando os corpos de forma disciplinar e a população de forma calculista, as estratégias do biopoder o constituíram como elemento fundamental e indispensável para governar a vida. Embora no decorrer dos séculos XVI, XVII e XVIII não se projetasse a noção de inclusão tal como a vemos hoje, é preciso considerar que os acontecimentos históricos oriundos de tais períodos, permitiram que ao longo do tempo diferentes grupos de sujeitos fossem introduzidos na esfera social. Assim, mesmo apontados como alvos das diferentes formas de governo da população e de normalização, sua inserção nos permite pensar sobre as primeiras noções de cidadania admitidas à pessoa com deficiência.

Pontuamos que as movimentações históricas destacadas até aqui, articuladas a operação da norma tanto na sociedade disciplinar, quanto na sociedade de seguridade, evidenciam como a vida dos sujeitos, suas características e modos de ser foram, pouco a pouco, se tornando objeto dos mais distintos saberes científicos: médicos, sociais, demográficos, estatísticos, etc. Diante disso, a produção de saberes sobre os sujeitos e suas formas de ser estabelece relação com o que no campo da Educação Especial vem sendo denominado de modelos de deficiência, os quais abordamos na próxima seção.

VERDADES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR A PARTIR DOS TRÊS MODELOS DE DEFICIÊNCIA: MÉDICO, SOCIAL E BIOPSISSOCIAL

Produto das estratégias biopolíticas que constituíram as sociedades disciplinares e de seguridade, no decorrer dos séculos XVI, XVII e XVIII, a produção contínua de saberes científicos sobre a vida dos sujeitos, ainda hoje pode ser vista atuando com propriedade. Seja de forma disciplinar, na busca por corpos individuais dóceis, úteis e submissos. Seja na relação estabelecida dos indivíduos como corpo-espécie a ser regulado, conforme a exigência da sociedade.

A intensa proliferação de ênfases discursivas voltadas à atribuição de nomenclaturas que sirvam para identificar e classificar as particularidades dos sujeitos escolares é uma questão a qual vem assumido proporções consideráveis nos últimos anos. De acordo com Freitas (2013), a demasiada invasão de discursos próprios das áreas clínicas na escola, como condição para definir o público-alvo das ações inclusivas, tem surtido efeitos nem sempre tão positivos para campo educacional. Salvo a

importância da área médica para a melhoria da qualidade de vida de muitas pessoas com deficiência, vista por outro ângulo, a recorrência excessiva ao campo desses saberes tem produzido na escola, uma considerável proliferação de diagnósticos buscando justificar todos os desvios apresentados pelos indivíduos escolares (RODRIGUES, 2020).

Como produto dessa ação, temos a circulação dos famosos laudos médicos, conhecidos como documentos que descrevem as anormalidades, materializando, perante as condutas individuais, a identificação de um eu patológico que contribui fortemente para a consolidação das estratégias de normalização da vida (RAMOS, 2014). Isso nos leva a considerar que os discursos provenientes das áreas que compõem esses documentos posicionam os indivíduos não só dentro dos saberes médicos, mas também dentro dos aspectos relativos à sociedade.

Sendo assim, para explorar a constituição das estratégias de poder-saber, exercidas na ação de nomear e classificar os indivíduos clinicamente, destacamos três modelos discursivos que ajudam a compor o entendimento sobre a constituição das ações reguladoras instituídas sobre as deficiências: 1. Modelo médico da deficiência, 2. Modelo social da deficiência e 3. Modelo biopsicossocial da deficiência (NOZU, 2014; RODRIGUES, 2020).

Partindo das contribuições de Bisol, Pegorini e Valentini (2017, p. 90), pode-se dizer que o modelo médico da deficiência teve seu início demarcado a partir do momento em que as concepções “religiosas de mundo cederam espaço para concepções científicas”, no período da modernidade. Gestado no contexto da sociedade disciplinar, onde os saberes científicos passaram a exercer influência sob o corpo individual dos sujeitos, os saberes médicos produzidos sob as deficiências foram os responsáveis pela criação de marcas biologicistas sobre as condutas. Isso quer dizer que todas as questões inerentes às capacidades e às incapacidades dos sujeitos passaram a corresponder às características biológicas de cada um, produzindo ações que visavam a reclusão dos sujeitos vistos como anormais pela sociedade.

Conforme Nozu (2014), fundamentado dentro de um discurso hegemônico na sociedade, o modelo médico foi sendo naturalizado ao longo do tempo, criando importantes proporções de ajustamento dentro de diversos cenários institucionais, como é o caso da escola. Foucault (2005, p. 302) explica a atuação da medicina como “um saber-poder que incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre a população, sobre o organismo e sobre os processos biológicos e que vai, portanto, ter efeitos disciplinares e efeitos regulamentadores”. Logo, sem se limitar à apenas um produto das estratégias disciplinares, o modelo médico passou a executar na sociedade de seguridade suas estratégias de regulação sobre os riscos inerentes aos sujeitos, fazendo da escola um ambiente propício para tal ação.

Segundo Rodrigues (2020) e Nozu (2014), nesse modelo discursivo a deficiência tornou-se uma questão associada às dificuldades de convívio social, apresentadas pelas condições biológicas dos indivíduos. Dessa forma, passou-se a acreditar que tratando os comportamentos desajustados como patologias, as transformações nas condutas dos indivíduos aconteceriam, tornando-os capazes de acessar os espaços dos ditos normais de forma ativa e produtiva.

Tem-se, com isso, no âmbito da educação, o peso do discurso médico como um instrumento regulador, o qual além de disciplinar os corpos individuais, também assume a condução das práticas pedagógicas escolares. Para Aranha (2005), essa questão torna o caráter estritamente educativo da escola substituível à necessidade de reabilitar e recuperar os sujeitos fora de ordem, já que inseridos dentro dos diagnósticos médicos, suas capacidades e incapacidades de aprendizagem e desenvolvimento passam a ser definidas.

Nesse sentido, Rodrigues (2020) afirma que embora a medicina execute uma importante função no tratamento de diversas patologias, é preciso considerar que a atuação dos discursos médicos, principalmente no âmbito escolar, pode acarretar, por vezes, riscos à vida desses sujeitos na sociedade. Queremos dizer com isso que os saberes médicos, ao serem acionados como estratégia de normalização e regulação dos sujeitos, ao mesmo tempo em que se destinam a manter a vida, também podem produzir a exclusão e a eliminação social dos sujeitos que são, por ele, considerados incapazes.

Em contraponto ao modelo médico, temos no modelo social da deficiência a proliferação de outro discurso. Neste, compreende-se de que as dificuldades de acesso da pessoa com deficiência na sociedade não estão atreladas a suas condições biológicas, vinculadas propriamente ao sujeito individual, mas aos aspectos de cunho social e ambiental (DINIZ; MEDEIROS; SQUINCA, 2007). Nozu (2014) explica que a constituição desse modelo discursivo teve seu marco na década de 1960, como crítica aos discursos médicos que enfatizam a dimensão biológica da deficiência.

Nesse contexto, Bampi, Guilhem e Alvez (2010, p.6) apontam que:

[...] a deficiência deixa de ser um problema trágico, de ocorrência isolada de alguns indivíduos menos afortunados, para os quais a única resposta social apropriada é o tratamento médico (modelo médico), para ser abordada como uma situação de discriminação coletiva e de opressão social para a qual a única resposta apropriada é a ação política.

Diante disso, no modelo social da deficiência vemos que o objetivo se centra em resinificar a “compreensão de deficiência e diversidade” (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017, p. 93). Para Canguilhem (2009), visto pelo ângulo social, a deficiência no contexto desse modelo corresponde à concepção de que as diferenças físicas, sensoriais e intelectuais não são e não devem ser observadas apenas como representação de doenças. Embora leve-se em consideração os aspectos biológicos e psicológicos dos sujeitos, nesse modelo discursivo, a deficiência é compreendida a partir dos elementos que fazem parte da esfera social, política e econômica. Tem-se, com isso, as limitações da pessoa com deficiência como fruto de ações externas e não internas ao sujeito (RODRIGUES, 2020).

Assim, o discurso do modelo social emprega que a transformação do eu deveria ocorrer primeiro pela reestruturação social e política e não diretamente sobre o quesito biológico e físico do indivíduo (RODRIGUES, 2020). Diante desse destaque, sob o campo da Educação, esses discursos começaram a produzir efeitos não mais direcionados à responsabilização apenas dos sujeitos com deficiência. No lugar disso, o campo educacional situa-se como o ambiente que necessariamente teria o dever de promover “acessibilidade e criação de novos métodos, técnicas e práticas de ensino que se atentem ao ambiente social e suas relações com o aluno com deficiência” (RODRIGUES, 2020, p. 50).

Assim, com vistas à superação das barreiras que podem ocasionar o baixo desempenho dos sujeitos e o fracasso da inclusão, no modelo social da deficiência a análise correspondente às dificuldades vivenciadas pela pessoa com deficiência passa a corresponder aos aspectos sociais que interferem e dificultam a constituição das suas capacidades (RODRIGUES, 2020). Descentralizasse, assim, as análises direcionadas somente ao corpo dos indivíduos.

O modelo social permitiu a apreensão da deficiência como uma experiência de desigualdade e exclusão que pode ser compartilhada por um grupo de pessoas independentes dos seus diferentes tipos de particularidades corporais, podendo uma pessoa com impedimento corporal

não experimentar a deficiência se a sociedade acomodar sua diferença, já que para este modelo a causa da deficiência são as desigualdades e restrições de participação impostas pela organização social, que desconsidera (ou pouco comporta) a diversidade humana (BAMPÍ; GUILHEM; ALVES, 2010 *apud* RODRIGUES, 2020, p. 51).

Contudo, embora esses dois modelos (médico e social) tenham apresentado narrativas diferentes sobre as causas da deficiência, em outro modelo discursivo chamado de modelo biopsicossocial da deficiência, as estratégias de ambos podem ser encontradas agindo mutuamente, embora a compreensão sobre as causas da deficiência não esteja especificamente centralizada nos processos biológicos e/ou somente nos processos sociais.

De acordo com Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 72), no terceiro modelo, os “impedimentos corporais e a avaliação das barreiras sociais de socialização” passam a ser descritos como condições que conjuntamente dificultam a participação dos sujeitos na sociedade. A partir disso, visualizamos a constituição de outro discurso sobre a deficiência, no qual se destacam as capacidades dos indivíduos associadas a suas condições biológicas e as suas possibilidades de desenvolvimento consideradas a partir da interação com os fatores de origem social e ambiental (ARAÚJO, 2013).

Na correspondência desse modelo, a deficiência passa então a ser tratada duplamente como uma questão social e política, no que tange às oportunidades oferecidas para o desenvolvimento dos sujeitos, sem desconsiderar seus aspectos físicos e individuais frente a suas capacidades biológicas para o aprendizado (SANTOS, 2018; RODRIGUES, 2020). A noção de responsabilidade, nessa situação, anteriormente atribuída aos indivíduos pela lógica do modelo médico ou aos espaços sociais e ambientais, propagada pelo modelo social, encontra-se direcionada a um rumo que não dissocia tais questões.

É preciso compreender, no entanto, que tais modelos não funcionam isoladamente e nem atuam de forma dissociada sobre os indivíduos e sobre as práticas escolares. Mesmo que tenhamos obtido avanços nas discussões correspondentes a tais modelos, especialmente no que concerne aos questionamentos travados em relação ao modelo médico, ainda encontramos, nos discursos atuais, uma centralidade atribuída aos saberes médicos na definição e no enquadramento dos sujeitos com deficiência.

Essa centralidade pode ser evidenciada, em um primeiro momento, através do que é chamado pelas políticas educacionais inclusivas com público-alvo na Educação Especial. Tal público aparece de forma recorrente em diversos textos oficiais, desde a LDB, passando pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) até chegar a documentos mais atuais que dispõem sobre educação especial e atendimento educacional especializado. Destacamos a seguir alguns exemplos extraídos dos documentos analisados:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, n.p).

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 (BRASIL, 2008a, p.14).

Art1 - § 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, n.p).

Conforme os trechos expostos, fica evidente que as definições impostas pelo olhar mais clínico demarcam, no contexto das políticas, quem compõe o público-alvo da educação especial. Dessa forma, conforme destaca Lockmann (2013, p. 136), a ação dos saberes médicos, incumbida pelo dever de “nomear um desvio, uma anormalidade, que o sujeito vem apresentando dentro da escola”, cria “categorias e subcategorias, cada vez mais minuciosas e numerosas” para descrever as anormalidades. Assim, os sujeitos analisados tornam-se suficientemente conhecidos e capturáveis no sentido de virem a ser normalizados e governados dentro desse espaço (LOCKMANN, 2013).

Através disso, vemos que o processo de medicalização assume a função de regulador social, exercendo “influência na realidade, não através da violência ou da repressão, mas pela força que forma saber e produz um discurso, induzindo os indivíduos a agir conforme os desejos da norma” (LUENGO, 2010, p. 67). Como reprodução, destacamos os seguintes excertos, extraídos de entrevistas realizadas com as duas professoras do ciclo de alfabetização, de uma escola Estadual de uma cidade do Rio Grande do Sul/RS, os quais representam a visualização desses sujeitos dentro da escola, a partir da identificação classificatória que recebem com o apontamento do laudo médico.

Incluídos com laudo, três. Fora aqueles que a gente recebe que não tem laudo. Estão em estudo, foram encaminhados para a médica (PROFESSORA A, 2020).

Incluídos, que o Estado vê como incluídos, oito. Mas, aí eu tenho mais três alunos com déficit de atenção e hiperatividade, que para o Estado não entra nessa lista dos ‘especiais’. (PROFESSORA B, 2020).

Nós temos uma médica aqui na escola que é do CIAE. Então, nós temos um acordo com elas. A gente cedeu uma sala e elas atendem nossos alunos que precisam de encaminhamento, mas esse processo para quem não tem um convênio demora muito, porque até conseguir a consulta médica... E aí ele (o aluno) vai ser atendido, vai ser medicado ou não. Então desses medicados ou não, sem laudo, a gente deve de ter uns oito (PROFESSORA A, 2020).

Os discursos apresentados denotam uma marca de identificação produzida a partir dos laudos diagnósticos, tornando os sujeitos da educação especial conhecidos na escola como “*laudados*”. O uso desse termo aparece recorrentemente na fala das professoras entrevistadas, dando-nos a compreensão de corresponder a uma identificação do eu, apontada pelo nome de uma doença. Aliado a essa forma de definição e classificação dos sujeitos, também aparecem nos relatos que o apontamento produzido pelos saberes médicos funciona, muitas vezes, como condição para a garantia dos direitos educacionais da pessoa com deficiência na escola comum. Vejamos o que diz uma das professoras quando questionada sobre o atendimento dos sujeitos pelo AEE:

Alguns, sim. Os que são *laudados*, sim. Os com laudo com transtornos relacionados à deficiência intelectual, por exemplo. O disléxico não tem direito, só os com DM mesmo (PROFESSORA A, 2020).

Nessa condição, a categorização dos sujeitos expõe a existência de uma exclusão vivenciada por alguns alunos, que, embora apresentem dificuldades na sua aprendizagem, devido à ausência do documento clínico, são impedidos de acessar o AEE. Dessa forma, observamos que os rótulos diagnósticos definem não só quem são os sujeitos da educação especial, mas também produzem, no processo de inclusão escolar, ações seletivas que condicionam o atendimento. Sabemos que esse processo seletivo no atendimento dos sujeitos via produção diagnóstica é algo que deveria estar superado pelas políticas na atualidade, pois conforme a Nota técnica nº 4 de 23 de janeiro de 2014, essa seletividade não deveria ocorrer:

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 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, p. 3).

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 (BRASIL, 2014, p. 3).

Ressalte-se, por imperioso, que a elaboração desse estudo de caso, não está condicionada a existência de laudo médico do aluno, pois, é de cunho estritamente, educacional, a fim de que as estratégias pedagógicas e de acessibilidade possam ser adotadas pela escola, favorecendo as condições de participação e de aprendizagem (BRASIL, 2014, p. 4).

No entanto, embora seja percebido no documento um importante deslocamento no âmbito das políticas educacionais inclusivas, estendendo e garantindo a todos os sujeitos escolares com dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento o pleno acesso ao espaço do AEE, o que se observa no contexto escolar é o desconhecimento desse direito. Nesse sentido, encontramos uma justificativa para o crescimento cada vez mais expressivo de encaminhamentos pelas escolas a profissionais clínicos da área da saúde, exteriorizando um movimento que atribui às ações médicas como mantenedoras dos direitos sociais.

Ora, se vigora a compreensão de que é necessário ter laudo para garantir o atendimento no AEE das escolas, é compreensível que os encaminhamentos e a busca por produção diagnóstica se tornem cada vez mais necessários. Entretanto, se analisamos as compreensões materializadas nas políticas destacadas acima, percebemos um deslocamento importante da centralidade atribuída ao saber médico, que pode denotar um deslocamento do modelo médico da deficiência para o modelo social ou biopsicossocial. Tal entendimento parece ser reforçado pelas políticas atuais que destacam o conceito de deficiência, o qual não se centra mais apenas no sujeito. Quando recorremos a Lei Brasileira de Inclusão, essa compreensão se torna bastante explícita:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Dessa forma, parece ficar claro a ocorrência de um deslocamento importante produzido pelas políticas direcionadas às pessoas com deficiência, o qual não mais compreende a deficiência como uma consequência natural da lesão de um corpo que necessita ser objeto de cuidados médicos, mas como uma questão de justiça social, como um conceito político, da ordem dos direitos, da cidadania e das políticas de bem-estar. Nesse sentido, concordamos com Diniz (2012) quando diz que o desafio, encontra-se em compreender a deficiência como um modo de vida. Afirmar a deficiência como um modo de vida é reconhecer seu caráter trivial para a vida humana. Ser deficiente é apenas uma das muitas formas corporais de estar no mundo. Mas, como qualquer estilo

de vida, uma pessoa com deficiência necessita de condições sociais favoráveis para levar adiante o seu modo de viver a vida.

É nesse sentido que precisamos organizar social e educacionalmente algumas ações que possam ofertar condições favoráveis ao desenvolvimento dos sujeitos. O atendimento educacional especializado pauta-se nessa compreensão de ofertar recursos pedagógicos e de acessibilidade que possam contribuir na eliminação de barreiras que impedem a participação dos sujeitos na escola e na sociedade. Nesse sentido, para discutir as disposições legais que apresentam essa concepção do AEE, destacamos os excertos abaixo extraídos dos documentos analisados.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008a, p.16).

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009, p. 2)

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

Diante dos destaques, duas questões nos parecem centrais. A primeira refere-se ao AEE como este serviço que visa garantir recursos pedagógicos que possam promover a participação do público-alvo da educação especial nas diferentes propostas educativas. Nesse sentido, parece-nos que as disposições legais que falam sobre este atendimento, materializam a compreensão de um modelo social ou biopsicossocial da deficiência, o qual preocupa-se em construir estratégias para garantir a participação plena e efetiva desses sujeitos na escola, compreendendo que as dificuldades de acesso e participação não estão localizadas nele, mas em seu entorno.

A segunda questão, trata da compreensão de que o AEE não pode ser, sozinho, o setor responsável por fazer a inclusão na escola, mas deve trabalhar de forma colaborativa com os professores da sala de aula comum. Nessa representação, as ações educativas e inclusivas de acesso à proposta pedagógica e curricular da escola são formalizadas como atribuição inicial dessa modalidade de ensino, cabendo aos profissionais que nela atuam o oferecimento de orientações e estratégias que contribuam com a prática desenvolvida na sala de aula comum (BRASIL, 2009).

Desse modo, espera-se que esse serviço de apoio complementar de forma colaborativa os processos de ensino, promovendo uma parceria entre os profissionais da educação comum e da educação especial para o desenvolvimento de planejamentos, atividades e intervenções que contribuam para o funcionamento do processo de inclusão escolar (RABELO, 2012). Entretanto, confrontando tais disposições, segundo às entrevistadas, o que ocorre na prática das ações escolares é a desarticulação entre as duas modalidades, exposta pela falta de encontro entre os profissionais para o planejamento de ações mais coletivas junto aos alunos. Isso fica expresso na fala das professoras a seguir:

Adaptação de nível é o professor que faz dentro do que pode e do tempo que tem, é assim que acontece a adaptação. Normalmente, quando a gente tem reunião pedagógica, entre nós mesmos, a gente já monta essa adaptação. “Ah, esse ainda não tem condições”. “Essa turma ainda não está pronta para ver esse conteúdo...”. “Tem uns que ainda estão engatinhando, precisam ver mais adiante esse conteúdo”, mas aí é um diálogo entre nós (professoras) (PROFESSORA B, 2020).

[...] as gurias aqui trabalham com a máquina braille, trabalham com o notebook com o pessoal que tem deficiência visual, tem cadeiras de rodas, tem alguns materiais. É obvio que não tem todos, até porque a tecnologia assistiva tem que adaptar para cada aluno né, em especial cada coisa. Então, tipo, esses que ainda não escrevem o próprio nome, a gente tem que fazer. Não dá tempo para a sala de recursos, até porque eu nunca me encontro com a minha colega que é do turno inverso. Aí eu tenho que deixar. A escola fez uma caixinha que eu tenho que deixar tudo que a gente precisa, tudo que a gente precisa, deixa ali para a colega (professora da sala de recursos), só que é um tempo que a gente não tem. Eu sento semanalmente para planejar, só que às vezes, de um dia para o outro acontece uma emergência e eu preciso daquele material para o dia seguinte. Eu não posso enviar para a sala de recursos e esperar que a colega faça, até porque ela tem os atendimentos dela, para depois ela me mandar de volta. Então eu tenho que adaptar (PROFESSORA B, 2020).

Percebemos diante dos relatos, que no âmbito da escola ocorre a existência de um vácuo na comunicação entre AEE e sala de aula comum, dificultando o desempenho do trabalho coletivo e colaborativo desenvolvido pelas professoras. Isso demonstra que o vínculo destinado ao atendimento educacional da pessoa com deficiência, se estabelece realmente sob a ênfase do trabalho pedagógico realizado pelo AEE. Assim, no contexto da sala de aula comum, as professoras regentes trabalham praticamente sozinhas, planejando e realizando suas práticas sem um suporte incisivo e colaborativo do serviço de apoio. Nesse sentido, Zerbato e Mendes (2018, p. 148) complementam:

As modificações no ato de ensinar não são tarefas fáceis e simples de serem executadas, nem ao menos é possível que o professor do ensino comum, sozinho, as realize. É necessário que ele conte com uma rede de profissionais de apoio, recursos suficientes, formação e outros aspectos necessários para a execução de um bom ensino (ZERBATO; MENDES, 2018, p.148).

A solidão docente fica evidenciada nas narrativas das professoras quando destacam como desenvolvem o trabalho pedagógico, envolvendo a produção dos planejamentos, adaptações, atendimentos realizados e os processos de avaliação aos quais esses sujeitos são submetidos.

Bom, o planejamento. Eu faço um planejamento geral né, e aí para eles na hora que eu vou transcrever a atividade, que eu faço de uma forma mais simples, mas é baseado no meu planejamento, na minha estrutura de aula. O que eu do para os ditos como normais numa forma mais difícil, para eles eu do numa forma de mais fácil compreensão, na visualização de imagens... Como eu te disse né?! Se tiver que acrescentar um jogo um jogo diferente que eu não vou acrescentar para os outros eu acrescento para eles, mais ou menos isso (PROFESSORA A, 2020).

[...] Como a turma é grande e é uma turma bem agitada, eu os coloquei nas minhas proximidades. Faço trabalhos diferenciados, desde a atividade diária até o trabalho avaliado mesmo, para que consigam fazer. Em primeiro lugar sozinho, se ele não conseguir fazer sozinho, num grau de dificuldade muito fácil, aí eu auxilio. A gente usa muito o material concreto. Nós não temos disponível pelo Estado, então a gente produz um dado, um jogo, que às vezes não se faz devido ao tempo (PROFESSORA A, 2020).

Normalmente, eu tento sentar uma vez por semana na minha casa, depois de uma semana pensando, porque a gente vai montando ideias: “ah, eu vou fazer isso, ah eu vou fazer aquilo outro”. Quando eu sento e eu digo assim “planejei a minha semana”. Eu chego na sala de aula e eu me surpreendo a cada dia, porque as vezes são coisas poucas né, mas a gente se surpreende. Eu tenho crianças, como é que eu vou organizar? Os alunos que estão alfabetizados, eu trago uma “leiturinha” e trago questões, os alunos que não estão alfabetizados eu procuro trazer imagens do texto que foi trabalhado, para que eles consigam escrever palavras ou frases, faço cruzadinha. E é assim que a gente organiza, só que a gente não tem nenhum tempo para isso. (PROFESSORA B, 2020).

Frente aos relatos, percebemos o que às práticas de adaptação são pensadas e elaboradas pelas professoras regentes, as quais não mencionam suportes ou apoios recebidos pelo AEE ou outros profissionais da escola. Nessa circunstância, entre a atribuição das políticas e as práticas produzidas na escola, há a ocorrência de um ensino fragmentado pela ausência de um trabalho pensado de forma coletiva e colaborativa entre as duas modalidades educativas. Isso exprime um cenário de responsabilização dos profissionais que atuam no âmbito da sala de aula comum, individualizando a prática docente e os demais serviços de apoio presentes na escola.

Desse modo, ramificando os efeitos dessa responsabilização, as entrevistadas também falam sobre os desafios enfrentados por elas no processo de inclusão.

Eu acho que os desafios são muitos, né? Não sei te dizer se mais deles ou nossos. Do professor, porque [...] a gente não tem estrutura, a gente não tem formação, a gente não tem um apoio, a gente não tem alguém para nos auxiliar. E deles, nessa inclusão, no meu ponto de vista, ela não veio para auxiliar, ela não veio para incluir, ela veio para excluir, né?! [...] eles aqui, se sentem como diferentes dos outros, porque a “tia” faz um trabalho diferente do outro. [...] eles perguntam às vezes: “Tia, porque o trabalho do “fulaninho” é diferente do nosso?”. Ai um vai lá e responde: “porque ele é especial”. Eles têm esse conhecimento, né?! E acaba que muitas vezes, eles (alunos com deficiência) são excluídos, porque eles se sentem diferentes. Eu acho que essa inclusão, ela deveria até acontecer, deveria não, ela tem que acontecer na escola, mas de uma forma diferenciada. Que eles estivessem no espaço escolar, mas que a sala de aula fosse específica do grau de aprendizagem deles, da capacidade deles, com o ritmo todo igual. Uma ilusão nossa, pois a gente sabe que isso não tem como mudar, mas... (PROFESSORA A, 2020).

E o tempo realmente para pensar em atividades para cada um deles? Uma pessoa que trabalha 40 horas semanais, não ter uma hora atividade, não ter assim, 50 minutos por semana para

organizar um planejamento... Figurinha colorida é da impressora da minha casa... Porque se não é preto e branco, quando não sai os borrões da máquina de Xerox, que é o que o Estado oferece. Então, né?!... (risos). A gente tem deixado de estar com a nossa família para organizar atividades para eles e se eu tivesse mesmo que realizar atividades adaptadas para cada um deles, com certeza não seria só duas acontecendo na sala de aula, seriam sei lá, quatro, cinco diferentes... E que o tempo muitas vezes impede que a gente faça mais (PROFESSORA B, 2020).

Eu acho que quando me apresentaram essa turma com oito, a primeira coisa que eu disse foi assim: “Impossível!” Uma pessoa sozinha não dá conta de dezessete alunos com oito incluídos. “Vai ter monitor?” Mas nenhum entrou com processo judicial... É impossível, a pessoa não dá conta, alguém vai ter que ajudar. Ai a sala de recursos se coloca à disposição para ti, para no próprio turno de aula pegar alguns alunos por vezes, para levar até lá, só que esse ano infelizmente, a colega se aposentou e justamente no ano de oito alunos incluídos no terceiro. Então é a realidade. Quando a gente pensa em uma alternativa, acontece um fato, tipo uma aposentadoria, que não vem ninguém para substituir (PROFESSORA B, 2020).

De acordo com as discussões de Garcia e Anadon (2009), as situações vivenciadas pelas professoras podem ser relacionadas ao que chamam de intensificação e autointensificação do trabalho docente, consistindo na intensa sobrecarga de trabalho atribuída às professoras, com a conjugação do sentimento de autoresponsabilidade sobre a prática que exercem (HARGREAVES, 1998; GARCIA; ANADON, 2009).

Para as autoras, a considerável demanda de atribuições e a falta de tempo para realização das atividades têm produzido um sentimento de cansaço crônico aos profissionais docentes, devido à “sobrecarga de tarefas e [...] prestação de contas do ensino e da aprendizagem” (GARCIA; ANADON, 2009, p. 70). Nesse contexto, o aumento da responsabilidade atribuída às professoras em seu cotidiano faz com que alarguem o seu papel na escola, assumindo outras demandas escolares que não necessariamente fariam parte da sua função, mas são assumidas pelo intenso compromisso com a profissão.

Dessa forma,

[...] a intensificação do trabalho docente nos tempos contemporâneos é também resultado de uma crescente colonização administrativa das subjetividades das professoras das emoções no ensino, sendo indícios desse fenômeno a escalada de pressões, expectativas, culpas, frustrações, impelidas burocraticamente e/ou discursivamente, relativamente àquilo que as professoras são ou deveriam ser profissionalmente, àquilo que as professoras fazem ou deveriam fazer, seja no ambiente escolar ou mesmo fora da escola. (GARCIA; ANADON, 2009, p. 71).

Com isso, vemos que na decorrência do processo de inclusão escolar, a grande proliferação de diagnósticos clínicos dentro da escola tem resultado não só em efeitos que atingem o sujeito aluno, mas também na produção de um trabalho pedagógico sobrecarregado. Isso corre, pois, no entorno do atendimento dos sujeitos com deficiência, espera-se também, e principalmente, que o professor da sala comum corresponda a todas as demandas e as expectativas no sentido de produzir o bom desenvolvimento cognitivo dos sujeitos incluídos.

No entanto, conforme destacado nos trechos extraídos das entrevistas, essa tarefa se torna difícil e até mesmo impossível, pois, além da falta de tempo hábil para a realização dos planejamentos e atividades, a ausência do trabalho colaborativo entre as modalidades de ensino resulta em uma excessiva jornada de trabalho. Extrapolando, inclusive, os limites de suas vidas privadas, em prol da garantia de direitos educacionais dos sujeitos público-alvo da educação especial.

Percebemos assim, que a intensificação e a auto intensificação do trabalho docente se coadunam com o exercício de uma sociedade chamada, por Crary (2016) de “24/7”, vinte e quatro horas e sete dias por semana. Uma sociedade que não dorme, não para e precisa produzir,

[...] o regime 24/7 expõe a inscrição generalizada da vida humana em uma rotina de funcionamento contínuo. Tal regime torna plausível, e até mesmo normal, a ideia do trabalho sem pausa, da produtividade sem limites e de uma disponibilidade quase absoluta às demandas do tempo presente, sejam elas vinculadas ao trabalho profissional ou ao trabalho doméstico (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p.13).

Nesse sentido, no bojo das determinações postas pelas políticas educacionais de inclusão, os processos de individualização e de medicalização resultam no fortalecimento do movimento in/exclusão, produzindo a intensificação do trabalho docente, como mais um efeito desse cenário.

Portanto, entendemos os discursos sobre a inclusão escolar, neste tempo, não se apresenta apenas como um processo de governo e normalização para os sujeitos com deficiência, mas constituem-se como verdades também se articulando ao governo dos sujeitos escolares como um todo. Agindo desde a identificação e a classificação do indivíduo-aluno patológico, até a produção de práticas pedagógicas que tornam o professor um agente responsável por si e pelo bom funcionamento do ensino inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, visualizamos nas concepções de deficiência materializadas em documentos oficiais referentes às políticas de inclusão escolar do Brasil, especialmente a partir da década 1990, assim como nas narrativas das docentes entrevistadas que atuam junto ao público da Educação Especial em escola comum, que há deslocamentos entre os modelos da deficiência, fazendo com que a concepção de inclusão transite, por vezes, tanto entre os modelos médico, quanto pelo modelo social e biopsicossocial da deficiência. Porém, entendemos que ainda há um forte predomínio sobre o modelo médico, que segue ditando os padrões biológicos nos quais os sujeitos precisam estar inseridos para encontrarem-se dentro da zona de normalidade. Quando afastados disso, vemos tal modelo exercendo o ajustamento das condutas, seja pela ênfase aos diagnósticos clínicos que nomeiam esses sujeitos escolares, seja pela evocação de estratégias de medicalização e tantas outras que se mostrem eficientes para no ajustamento dos mesmos à norma escolar e social.

Nesse contexto, observamos que a busca por estratégias eficientes para o atendimento dos sujeitos considerados alvo da inclusão, para além dos casos benéficos, também apresenta a existência de uma desarticulação entre o trabalho realizado pelas professoras da sala de aula comum com as professoras do atendimento educacional especializado. Essa desarticulação, expressa além de uma ênfase na proposta pedagógica a ser realizada de forma individual, uma sobrecarga de trabalho vivenciada pelas professoras do ensino comum, que a partir das narrativas apresentadas, destacam a presença de um isolamento do trabalho docente.

Entretanto, para além das problematizações tecidas nessas análises, percebemos que ocorrem deslocamentos importantes nas concepções de deficiência expressas em documentos oficiais como na Lei Brasileira de Inclusão. Tal materialidade, pode produzir impactos no contexto social, construindo outras formas de avaliação da deficiência como as recentes investidas numa concepção de avaliação biopsicossocial. Os desafios nos parecem grandes, mas quem sabe estejamos

diante da possibilidade de deslocar a hegemonia do saber médico para definir quem são os sujeitos e quais suas possibilidades de ser, aprender e viver em sociedade.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto escola viva:** garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

ARAÚJO, Eduardo Santana. CIF: uma discussão sobre linearidade no modelo biopsicossocial. **Rev. Fisioter. S. Fun.**, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2013, p. 6-13.

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elíoenai Domelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 18, n. 4, 2010.

BISOL, Claudia Aquati; PEGORINI, Nicoli Naji; VALENTINI, Carla Beatriz. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.571 de 7 de Setembro de 2008.** Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 20 de junho de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 de junho de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de Julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 de junho de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 de junho de 2023.

BRASIL. **Nota Técnica nº 04 de 23 de janeiro de 2014.** Ministério da Educação MEC/ SECADI, Brasília, DF, 2014. Disponível em: 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. Acesso em: 20 de junho de 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação MEC/SECADI, Brasília, DF, 2008a. 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: 20 de junho de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/ CEB nº 4 de 4 de Outubro de 2009.** Estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação básica, modalidade Educação Especial. Portal do MEC. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb. Acesso em: 20 de junho de 2023.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico.** 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2009.

CORRÊA, Camila Bottero. **A inclusão como estratégia de governo:** a condução da conduta dos sujeitos normais. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Grande/RS, 2017.

- CRARY, J. **24/7**: capitalismo tardio e os fins do sono. São Paulo: Ubu, 2016.
- DINIZ, Débora. **O que é a deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.
- DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. *SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.
- DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo; SQUINCA, Flávia. Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. *Cad. Saúde Pública*. v. 23, n.10, Rio de Janeiro, 2007, p. 2507-2510.
- EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. 2 ed. Lisboa: Veja, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: A vontade de saber. 10 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**, 9 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019, p. 55-86.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 240-251.
- FREITAS, Claudia Rodrigues de. A Medicalização Escolar – Epidemia de nosso tempo: O conceito de TDAH em debate. 36ª Reunião Nacional da ANPed. **Anais...** Goiânia – GO, 2013.
- GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma Educacional, Intensificação e Autointensificação do Trabalho Docente. *Rev. Educ. Soc.* v. 30, n. 106, Campinas, p. 63-85, 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 de junho de 2023.
- HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudanças**: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Moderna. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão *et al.* Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.
- LOCKMANN, Kamila. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e Biopolítica**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- LUENGO, FC. **A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- NOZU, Washington Cesar Shoití. O poder da palavra: o discurso médico e o discurso social da deficiência e suas implicações para as políticas e práticas educacionais. In: NOZU, Washington Cesar Shoití; BRUNO, Marilda Moraes Garcia (orgs.). **Educação Especial e inclusão escolar**: tensões, desafios e perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 41-59, 2014.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFScar, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 de junho de 2023.

RAMOS, Carolina Lehnemann. O “laudo” na inclusão de alunos no ensino regular: uma estratégia de governamentalidade biopolítica. X ANPED SUL, *Anais...* Florianópolis, 2014, p. 01-15.

RECH, Tatiana Luisa. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC**: movimentos que a tornaram uma “verdade” que pertence. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

RODRIGUES, Fernanda Martins Castro. **Programa BPC (na escola?)**: Biorregulamentação no município de Dourados/MS. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos). Universidade Federal da Grande Dourados, 2020.

SANTOS, Francieli Lunelli. História da deficiência: do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial – concepções, limites e possibilidades. In: Encontro regional de história: tempos de transição, 16, 2018, *Anais...* Ponta Grossa: ANPUH/PR, 2018.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarisse; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. In: **Práxis Educativa**, v. 15, Ponta Grossa, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 20 de junho de 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: Larrosa, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Revista Unisinos**, p. 147-155, 2018.

"OMNICRÍTICA": DAS CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS À PERSPECTIVA OMNILETICA

"OMNICRITICAL": FROM CULTURES, POLICIES AND PRACTICES TO THE OMNILETICAL PERSPECTIVE

Allan Rocha DAMASCENO¹

Mônica Pereira dos SANTOS²

Rosângela Costa Soares CABRAL³

Resumo: este estudo teve por centralidade o debate que realizamos no III Simposio Latinoamericano y Caribeño sobre Investigación de la Educación Inclusiva (2022) e objetivou compreender a relação existente sobre o conceito de "Inclusão em Educação", numa discussão teórico-epistêmica das culturas, políticas e práticas, adotando a "Perspectiva Omnileética" em diálogo com a Teoria Crítica da Sociedade, com ênfase no pensamento de Theodor Adorno. Face ao exposto, certifica-se a escolha das "lentes" do pensamento adorniano como aporte teórico-metodológico por entender que nos permitem desvelar as questões históricas, sociais, políticas e culturais relacionadas à "Inclusão em Educação". As discussões permitem a reflexão conceitual e epistemológica sobre os conceitos supracitados, permitindo a produção de novos sentidos e compreensões sobre os fenômenos relacionados ao debate. Os resultados revelam que a luta permanente pela "Inclusão em Educação" tem indubitável relação com as compreensões que são estabelecidas no campo teórico, pois a depender das "lentes" que são utilizadas para análise, determinadas contradições são invisibilizadas.

Palavras-Chave: Inclusão em Educação. Teoria Crítica. Perspectiva Omnileética.

Abstract: this study was centered on the debate that we held at the III Simposio Latinoamericano y Caribeño on Investigation of Inclusive Education (2022) and aimed to understand the relationship existing on the concept of "Inclusion in Education", in a theoretical discussion of cultures, policies and practices, adopting the "Omnilexic Perspective" in dialogue with the Critical Theory of Society, with emphasis on the thought of Theodor Adorno. In view of the above, the choice of the "lenses" of Adornian thought is certified as a theoretical-methodological contribution because it allows us to unveil the historical, social, political and cultural issues related to "Inclusion in Education". The discussions allow the conceptual and epistemological reflection on the concepts mentioned above, allowing the production of new meanings and understandings about the phenomena related to the discussion. The results reveal that the permanent struggle for "Inclusion in Education" is undoubtedly related to the understandings that are established in the theoretical field, because depending on the "lenses" that are used for analysis, certain contradictions are invisibilized.

Keywords: Inclusion in Education. Critical Theory. Omnilexic Perspective.

¹ Doutor em Educação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. E-mail: allan_damasceno@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0577-805X>

² Doutora em Educação e Educação Especial. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. E-mail: monicapess@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7057-7804>

³ Mestra em Educação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. E-mail: rosangellacabral@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7702-7568>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n2.p143-158>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

INTRODUÇÃO

Neste estudo trazemos ao debate diferentes compreensões sobre conceitos e epistemologias que permitem identificar aspectos relacionados ao cenário da inclusão em educação e na escola contemporânea. Assim, inicialmente, é necessário afirmar nossa compreensão sobre “Inclusão em Educação”, que não está reduzida à inclusão escolar e educacional da pessoa com deficiência, mas de todos os sujeitos que fazem parte da sociedade, pois “[...] se inclusão é processo de luta (...) contra as exclusões, não tem sentido falar em inclusão do sujeito ou grupo tal ou qual, apenas, e sim de todo e qualquer sujeito em situação ou risco de exclusão.” (SANTOS, 2015, p.61).

Destacamos como referencial teórico-metodológico deste estudo a Teoria Crítica da Sociedade, com ênfase ao pensamento de Theodor Adorno (1995;2020), que por meio de análises crítico-reflexivas pode contribuir para a formação da consciência crítica, onde os sujeitos assumem a condição de protagonistas por meio de seus conhecimentos e afirmam uma concepção de uma educação que desbarbarize, pois para Adorno (2020) “[...] desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente hoje em dia.” (p.169).

No que se refere à perspectiva Omnilética, considera-se a “Inclusão em Educação” um processo que possui as dimensões: cultural, política, prática, dialética e complexa. Nesta direção, recorreremos a Santos (2002; 2021) quando nos traz a ideia da “Inclusão em Educação” como processos contra hegemônicos, para além da inclusão dos estudantes da Educação Especial. Também neste escopo, recorreremos às contribuições de Morin (2015) com uma abordagem multirreferencial e complexa em um processo de construção do conhecimento numa sociedade sempre em movimento.

Utilizamos neste estudo para fundamentar nossas análises, também, o “Index para inclusão”, que não se configura num manual, mas um referencial prático, ou seja, um movimento de resistência às exclusões, assumindo três dimensões do processo: políticas, culturas e práticas. Assim, sob este viés, nos aportamos nos estudos de Booth e Ainscow (2011) e Santos (2002; 2021).

Por fim, ainda que Adorno não tenha organizado uma teoria acerca da “Inclusão em Educação” e sobre as políticas, culturas e práticas deste processo, admite-se que suas contribuições serão efetivadas na afirmação de uma educação crítico-emancipadora, pois “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.” (ADORNO, 2020, p.200).

Então, este artigo se constituiu nas tessituras sobre as culturas, políticas e práticas em um movimento de (re)construção e desenvolvimento da educação, contribuindo para perspectivas mais inclusivas no que se refere a pensar e educação contemporânea, tendo como “lentes” a Perspectiva Omnilética em diálogos com a Teoria Crítica.

PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA: PRODUZINDO NOVOS/OUTROS CONHECIMENTOS

Tendo a pesquisa como foco principal a relação existente sobre o conceito de “Inclusão em Educação”, e baseando-nos na Teoria Crítica em diálogo com a Perspectiva Omnilética, destacamos em relação à primeira o pensamento de Theodor Adorno (1995; 2020), além das contribuições de Damasceno (2021), e em relação à segunda, as reflexões de Santos (2002; 2021).

Assim, o potencial da Teoria Crítica para este estudo pode ser entendido no sentido de que:

[...] 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 (HORKHEIMER, 1989, p. 69).

Por ser uma “lente”, a Teoria Crítica reflete sobre um sujeito crítico e emancipado, contrária a qualquer manifestação de segregação ou exclusão dos considerados invisibilizados pela sociedade. Neste sentido, entende-se que a Teoria Crítica se constitui o próprio método da pesquisa, pois não há sentido qualificá-la como quantitativa ou qualitativa.

Então, tendo como “farol” aportes críticos na construção do conhecimento, passamos a compreender as contribuições analíticas da “Perspectiva Omnilética”, que não se trata de uma teoria em si, mas “é um modo de explicar/conceber e ser ao mesmo tempo. Um conceito, portanto, de caráter tanto reflexivo e contemplativo quanto aplicativo às nossas práticas, ao nosso modo de ser” (SANTOS, 2013, p.23). A “Omnilética” é uma perspectiva de análise e de apoio à diversidade em educação. Por se tratar de uma “lente” *práxica*, dialoga perfeitamente com a Teoria Crítica. Sobre esse aspecto, Adorno reflete sobre a relação entre teoria e *práxis*:

Se teoria e práxis não são nem imediatamente o mesmo, nem absolutamente distintas, então sua relação é de descontinuidade. Não há uma senda contínua que conduza da práxis para a teoria – isso é o que se quer dizer por momento espontâneo nas considerações que seguem. Mas, a teoria pertence ao contexto geral da sociedade e é, ao mesmo tempo, autônoma. Apesar disto, nem a práxis transcorre independentemente da teoria, nem esta é independente daquela. Se a práxis fosse o critério da teoria, converter-se-ia, por amor ao ‘*thema probandum*’, no embuste denunciado por Marx e, por causa disso, não poderia alcançar o que pretende; se a práxis se regesse simplesmente pelas indicações da teoria, endurecer-se-ia doutrinariamente e, além disso, falsearia a teoria (ADORNO, 1995, p. 227).

Então, tendo a “Perspectiva Omnilética” “(...) uma percepção relacional da diversidade, do que é variado, variação esta que pode encontrar-se tanto presente quanto oculta, ao mesmo e um só tempo ou em tempos-espacos diferenciados” (SANTOS, 2013, p.23) identificamos nesta, indubitavelmente, sua dimensão *práxica*. Assim, afirmamos que as reflexões entre estas “lentes” nos levam à realização de um diálogo profícuo, pois suas bases epistemológicas são teórico-práticas, ou seja, não são fins em si mesmas, mas levantam hipóteses/criam possibilidades para a emancipação do sujeito.

Desse modo, para que a sociedade caminhe por se desbarbarizar e estabeleça uma autorreflexão crítica é urgente que se liberte dos modelos ideais sociais, que para Adorno (2020, p.153) significa alienar a autonomia do outro, já que “(...) em relação a esta questão (...) no conceito de modelo ideal, o da heteronomia, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório.”

Dessa maneira, a “Perspectiva Omnilética” em diálogos com a Teoria Crítica nos permitirão refletir sobre como a teoria e a *práxis* são indissociáveis, além de produzirem novos/outros sentidos/compreensões sobre a “Inclusão em Educação”.

INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS PRÓ-DIVERSIDADE

O termo inclusão vem do latim INCLUDERE, que significa “fechar em, inserir, rodear”, de IN, “em”, + CLAUDERE, “fechar”. (DICIO, 2022). A este respeito, Santos (2002, p. 108), ao discutir a relação entre os termos “inclusão” e “integração”, comentou que “Curiosamente, em termos etimológicos “inclusão” origina-se do latim includere, que significa confinar, encerrar, colocar dentro, ou até mesmo bloquear, ao passo que a origem da palavra “integração”, também do latim integrare, significa renovar, tornar inteiro”. A autora alertou, a partir daí, para a importância de termos

[...] cuidado aos nos desvencilharmos tão facilmente de “velhos” conceitos para prontamente assumirmos “novos” conceitos. Estes, embora adotados com a melhor das intenções, podem, por vezes, conduzir à perda do foco real de discussões [que para a autora deveria ser pensar-se em]: o que é especial agora? Ou: o que deve ser especial na educação para que ela se torne de fato aberta a todos?” (idem, idem) (SANTOS, 2002, p.108).

Fato é que a palavra “inclusão” foi utilizada pela primeira vez na Declaração de Salamanca (1994), como princípio fundamental da educação de

[...] 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 (UNESCO, 1994, p.3).

Percebe-se que o contexto da declaração não remete apenas à inclusão da pessoa com deficiência, mas também a um público invisibilizado pela sociedade da época, legitimado o direito à educação para além dos estudantes da Educação Especial. O documento propõe que,

[e]stas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (UNESCO, 1994, p. 11-12).

No entanto, no contexto político e educacional do Brasil, a palavra inclusão, de maneira geral, costuma ser traduzida nos diferentes textos legais das políticas públicas como “educação inclusiva” e remete à pessoa com deficiência. Nesse estudo, a partir da “Perspectiva Omnilética” em diálogo com a Teoria Crítica, intencionamos revelar a incompletude desta expressão e apresentar o conceito de “Inclusão em Educação”, que vai além da educação escolar, a partir de uma autorreflexão crítica sobre a abrangência/aprofundamento do conceito, que para Adorno:

[q]uanto mais a realidade social se afastava da consciência cultivada, tanto mais esta se via submetida a um processo de reificação. A cultura converteu-se totalmente numa mercadoria, difundida como uma informação, sem penetrar nos indivíduos dela informados. O pensamento perde o fôlego e limita-se à apreensão do factual isolado. Rejeitam-se as relações conceituais porque são um esforço incômodo e inútil (ADORNO, 1995, p. 93).

Com base na elaboração da reflexão crítica a respeito dos desafios que estão postos para que o conceito de “Inclusão em Educação” nos permita avançar na direção da emancipação para todos e todas, pensa-se num passado não muito distante, delineando suas tramas histórico-políticas.

Para refletir sobre as Políticas públicas de “Inclusão em Educação” é preciso retornar ao passado onde foram concebidas diversas políticas que estão presentes no Brasil contemporâneo. Adorno (2020, p. 31) esclarece a esse respeito quando diz que “o desejo de se libertar do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo”.

Nessa perspectiva, trazendo ao debate as concepções, conceitos e diferenças entre “Educação Inclusiva” e “Inclusão em Educação”, numa análise à luz da “Perspectiva Omnilética”, onde “[...] vários contrários serão possíveis, ao mesmo tempo e em um mesmo contexto, inclusive aqueles que ainda não conseguimos vislumbrar com clareza” (SANTOS, 2015, p. 56), é importante destacar que as políticas oficiais de inclusão não se restringem à pessoa com deficiência, pois o debate deveria considerar a diversidade de forma geral. Damasceno destaca que a “Inclusão em Educação” 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. Para a problematização da discussão sobre educação inclusiva⁴, faz-se necessário pensar as dimensões de cultura, sociedade, educação e indivíduo, nas contradições sociais e suas consequências na formação de preconceito, sua manifestação e segregação dos grupos vítimas (DAMSCENO, 2015, p. 17).

Corroborando com o autor, os documentos legais estabelecidos atualmente no cenário brasileiro consideram a urgência de ampliação da concepção de “Educação Inclusiva” para a de “Inclusão em Educação”, desmitificando a questão de que as políticas de inclusão se destinam exclusivamente às pessoas com deficiência, pois só há sentido pensar este debate considerando a diversidade humana.

INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: EPISTEMOLOGIA DO CONCEITO

Em nossas reflexões, a epistemologia da “Inclusão em Educação” vai além do que está expresso na concepção de “Educação Inclusiva”, adotada nos documentos oficiais, pois são concepções que se fundamentam em sentidos político-pedagógicos e epistemológicos diferentes. “Inclusão em Educação” é uma concepção de educação para todos e todas, além dos estudantes da Educação Especial, sendo um conceito aberto e em constante construção. Explicitando, significa:

Um conceito que não se limita às pessoas com deficiência, muito mais amplo do que eu podia imaginar. Um conceito, portanto, que diz respeito a um processo, e não a um fim determinado ao qual se quer chegar. A partir das relações construídas durante o seminário, fui convidada a fazer parte do grupo e, assim, estudar os fenômenos inclusão/exclusão. E dessa forma, meu objeto, que entendi inicialmente ser a Educação Especial, passou a ser o processo de inclusão em educação. (SILVA, 2021, p.34)

⁴ Destacamos que o termo foi empregado na época da escrita do livro supracitado, mas o conceito Inclusão em Educação é muito bem entendido neste trecho e utilizado atualmente pelo autor.

Nas palavras de Santos (2009, p.12):

O processo de inclusão se refere a quaisquer lutas, nos diferentes campos sociais, contra a exclusão de pessoas: tanto as que se percebem com facilidade, como aquelas mais sutis. Refere-se ainda, num nível mais preventivo, a todo e qualquer esforço para se evitar que grupos e sujeitos em risco de serem excluídos de dados contextos, por qualquer motivo que seja, acabem sendo excluídos de fato (SANTOS, 2009, p.12).

Aqui reside uma diferença central entre os conceitos. Enquanto “Inclusão em Educação” se caracteriza por ser um processo de oposição a todo e qualquer mecanismo de exclusão, o conceito “Educação Inclusiva” enseja um caráter finalístico, ou seja, um estado, ao invés de um processo, que ignora as contradições, as lutas, os conflitos para promoção de perspectivas mais orientadas pela inclusão como um princípio. A expressão revela um devir, isto é, como a educação deve ser sem problematizar o processo para torná-la “mais inclusiva”.

Outra diferença importante de se mencionar diz respeito à concepção de uma “Educação Inclusiva” que ignora o contexto de exclusões do mundo hodierno. Em nossa reflexão não é possível termos uma educação totalmente inclusiva, como expressa o sintagma “Educação Inclusiva”, num mundo marcado pelas desigualdades produzidas pelo modo de produção capitalista. Assim, entendemos que a concepção de “Inclusão em Educação” nos parece ser mais adequada sob o prisma da processualidade e das contradições de pensar inclusão escolar e em educação no mundo contemporâneo.

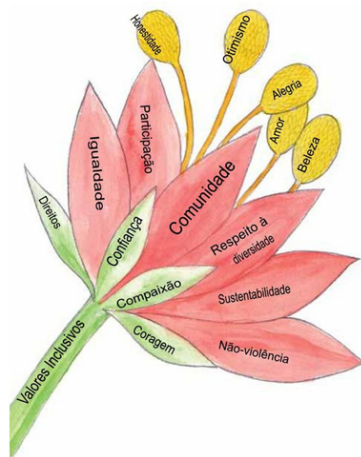
Santos, em palestra dada em 2022, pontuou ainda uma questão gramatical que diferencia as expressões de forma contundente no sentido de apoiar o que aqui argumentamos sobre adotarmos “Inclusão em Educação”, e não mais “Educação inclusiva”. A autora mostrou que, ao realizarmos uma breve análise sintática das expressões, podemos ver que “Educação Inclusiva” é composta por um substantivo feminino (educação) mais um adjetivo (inclusivo), cuja função, obviamente, é qualificar o substantivo. Assim, usa-se o termo “inclusiva” para dizer se a educação possui ou não esta “qualidade”, ou seja, se ela demonstra este estado em sua forma de ser. É ou não é. Vejamos que, segundo o site Clube do Português (2022), o adjetivo “Serve para caracterizar, delimitar e qualificar o substantivo” (grifo nosso), tendo, ainda, duas subfunções: como predicativo e como adjunto adnominal. No caso em questão, trata-se da segunda subfunção, a de adjunto adnominal, o que significa dizer que se a retirássemos da expressão a palavra principal à qual “inclusiva” se refere (educação), esta não perderia seu sentido nem valor.

Ou seja: “inclusiva” não faz a menor diferença para educação! Por outro lado, na análise sintática da expressão “Inclusão em educação”, o que temos são dois substantivos femininos (“inclusão” + “educação” unidos pela preposição “em”). Considerando que a preposição “em” serve para estabelecer entre palavras e orações relações de sentido e de dependência (grifo nosso), separamos alguns sentidos possíveis aos quais gostaríamos de dar um foco maior para reafirmarmos a importância de adotarmos “Inclusão em Educação”: lugar ou situação (Inclusão no campo da Educação); modo, meio (Inclusão por meio da Educação); fim, destinação (Inclusão para o campo da Educação); lugar para onde vai um movimento, sucessão (Inclusão no campo da Educação).

A “moral da história” é que o termo “educação inclusiva” remete à ideia de um estado final ao qual, supostamente, se possa chegar um dia; ao passo que “inclusão em educação” remete ao reconhecimento do movimento, da dinâmica processual necessária a qualquer campo social (em nosso caso, o da Educação) para que transformações existam e sejam reconhecidas e compreendidas.

Nessa perspectiva, ao assumirmos o conceito de “Inclusão em Educação” invocamos a inadiável participação efetiva de todos e todas nos mais diferentes cenários educacionais. Para Booth e Ainscow (2011, p.11) existem valores para pensar os alicerces da “Inclusão em Educação”, pois um desenvolvimento inclusivo não existe sem essas condições, que estão expressas na Figura 1.

Figura 1 – O que é um desenvolvimento inclusivo?



Fonte: Index para Inclusão (2011)

A imagem da figura 1 foi extraída do “Index para Inclusão”, que é uma contribuição *prática* para responder a diversidade, não sendo um manual, mas um “[...] instrumento potencializador de discussões, reflexões e ações com foco nos processos institucionais de inclusão/exclusão.” (SANTOS, 2020, p. 955). A concepção de “Inclusão em Educação” ainda envolve como questões centrais:

- 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, 2011, p.11).

Nesse sentido, a “Inclusão em Educação” se refere a todos e todas, o que reivindica a mudança do conceito de que a inclusão se reduz às pessoas com deficiência. Em suas dimensões, o Index reitera que só é possível fazer inclusão a partir da implementação de culturas, políticas e práticas inclusivas. A figura 2 demonstra tais dimensões, que só transformam quando realizadas sincronamente, ou seja, de forma indissociável.

Figura 2 – Dimensões do Index



Fonte: Index para Inclusão (2011)

Sob essa perspectiva, só é possível mudar as práticas se transformarmos simultaneamente as políticas e culturas, isto é, mudanças nas práticas pelas práticas não se sustentam, pois não teriam possibilidades de manutenção em cenários culturais e políticos excludentes.

Olhando para a figura 2, observa-se que a base que reflete as ações e valores das dimensões do Index são as culturas inclusivas, que criam comunidades acolhedoras em que todos e todas são valorizados(as). Criar culturas inclusivas é um dos principais desafios na educação, pois implica em mudanças significativas no saber/fazer docente, flexibilização para atendimento das demandas de aprendizagem de todos os estudantes constituindo cenários inclusivos de colaboração com/entre professores, estudantes, famílias, entre outros. É pensar a diversidade numa rede de inclusão! Assim, as culturas se traduzem em questões que se desdobram em várias outras, sempre em um caráter amplo ou mais específico.

As políticas não se reduzem à ação governamental, pois a ação pedagógica também é política. Estar no mundo é político, a nossa presença no mundo é política, que como reitera Freire (2006, p. 53), “seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção de própria presença”, é o saber/fazer político.

As práticas inclusivas são mais complexas, pois os processos de ensino-aprendizagem são responsáveis por acolher a diversidade de estudantes, todos e todas assumem responsabilidades pela aprendizagem em um compartilhamento de sucessos e dificuldades, numa construção de currículos para todos e todas.

O Index é ajustável em quaisquer contextos institucionais, não se reduzindo ao uso em instituições escolares, porque trabalha inclusão numa concepção ampla. Ele tem sido utilizado por inúmeros países pelo mundo. Assim, suas dimensões das culturas, políticas e práticas são fundamentais, o que muda, às vezes, de país para país são seus indicadores (problematizações decorrentes das dimensões).

INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE A TEORIA CRÍTICA E A PERSPECTIVA OMNILÉTICA

Seguindo na direção do aprofundamento conceitual e epistêmico da concepção de “Inclusão em Educação”, passamos ao debate sobre a “Perspectiva Omnilética”. Trata-se de uma “lente” que caracteriza uma perspectiva de análise de compreensão dos fenômenos sociais em sua integralidade e na sua potencialidade invisível, mas não necessariamente ausente (SANTOS, 2013). Santos (2013), autora desta forma de compreensão dos fenômenos relacionados à inclusão, a define como:

O termo *omnilética* foi criado por mim e é composto de três elementos morfológicos: o prefixo latino *omni* (tudo, todo), o radical grego *lektos* (variedade, diferença linguística, mas aqui enfatizando especialmente a variedade e a diferença) e o sufixo grego *-ico* (concernente a). Resumidamente, *omnilética* significa uma maneira totalizante de compreender as diferenças como partes de um quadro maior, caracterizado por suas dimensões culturais, políticas e práticas em uma relação ao mesmo tempo complexa e dialética (SANTOS, 2013, p.23).

A partir desta compreensão de “Inclusão em Educação”, trazemos ao debate as reflexões de Adorno (2020, p.153) quando nos oferece uma reflexão sobre os modelos ideais e autoritários de educação, nos remetendo a algumas questões: Qual é o modelo ideal de educação? Há modelo ideal? Nesse contexto, “[...] a educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento no mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais”. Nesse sentido, superpondo a “Perspectiva Omnilética” à Teoria Crítica adorniana, construímos uma potente lente “*Omnicrítica*” que nos permite reafirmar que a “Inclusão em Educação” está sempre em movimento, não é um conceito fechado, é um processo.

Educar é emancipar constantemente para o pensar crítico e político, formando um sujeito protagonista, “isto seria inclusive da maior importância política [...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas” (ADORNO, 2020, p. 154). A Teoria Crítica se alia com a “Perspectiva Omnilética” com o propósito de juntas desvelarem os limites epistêmicos presentes na concepção de “Educação Inclusiva”.

Mas, qual significado poderia se atribuir à “Perspectiva Omnilética” acompanhada pela ideia de emancipação da Teoria Crítica adorniana? Seria mais uma lente? Seria mais um atravessamento? Onde se quer chegar?

Para Santos (2013, p.23) uma das potências desta lente está na “[...] percepção relacional da diversidade, do que é variado, variação esta que pode encontrar-se tanto presente quanto oculta,

ao mesmo e um só tempo ou em tempos-espacos diferenciados”. Neste sentido, a superposição das lentes da “Perspectiva Omnilética” à Teoria Crítica desvelaria fenômenos que estariam “invisíveis” com o uso de outras epistemologias, exatamente pela acurácia de seu foco ao “ampliar como uma lupa” o que antes não se via.

A origem da perspectiva se dá a partir de cinco dimensões: culturas, políticas e práticas, que estão sempre presentes na “Inclusão em Educação” e são indissociáveis, assim como o atravessamento da dialética e complexidade, mas todas com a mesma importância na análise, uma influenciando a outra e em permanente construção. Para melhor compreender essas cinco dimensões, adiante iremos explorá-las um pouco mais e alinhar conceitualmente com a emancipação adorniana.

Revisando as três dimensões apresentadas, a “Perspectiva Omnilética” ampliará para cinco dimensões, trazendo duas outras que não foram inicialmente concebidas por Booth e Ainscow. Contudo, aprofundaremos um pouco melhor as três dimensões, a partir dos estudos de Booth e Ainscow (2011), sobre as culturas, políticas e práticas, para posteriormente correlacionar as duas novas que se relacionam, tecendo análises à luz da Teoria Crítica adorniana.

As culturas são a base do currículo escolar e sustentam as políticas e práticas:

[...] 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 (BOOTH, AINSWOW, 2011, p. 46).

São criações de comunidades acolhedoras em que todos e todas são valorizados(as) e nos remetem a princípios e valores. Para Booth e Ainscow (2011, p.35), “um sistema de valores é uma forma branda de expressar compromissos e determinar conteúdos curriculares” na escola. E essa preocupação dos autores é expressa no pensamento de Adorno (2020, p.129) quando traz a memória do Holocausto sobre percepções equivocadas na educação, quando nos convida à reflexão a respeito dos indicadores do Index que apontam para a não-violência e respeito à diversidade, para que Auschwitz não se repita.

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 (ADORNO, 2020, p. 129).

Políticas de inclusão não se reduzem somente às Políticas públicas, pois permeiam todos os planos pedagógicos para atender a todos e todas. A política na escola é determinante para o sucesso da “Inclusão em Educação”, sendo a dimensão que lida com a organização institucional para promover inclusão, configurando o que é realizado por exemplo, na gestão e no administrativo da escola. A “Inclusão em Educação” precisa acontecer em todos os espaços da comunidade escolar. Essa dimensão nos remete também às intenções e acordos, não se reduzindo apenas aos documentos, mas sobretudo nas perspectivas que não são explícitas claramente nas legislações.

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. (BOOTH, AINSCOW, 2011, p. 46).

Práticas de inclusão não devem ser dissociadas das culturas e políticas escolares, na qual todos e todas assumem responsabilidades pela aprendizagem dos estudantes, compartilhando sucessos e dificuldades. Elas se referem ao cotidiano das instituições. “[...] refere-se a tudo que fazemos e como fazemos” (SANTOS, 2015, p. 54). Outrossim, a autora reafirma que são,

Espaços educacionais que possuem práticas orientadas para a inclusão em educação tendem a reconhecer o direito à diferença e o combate às diversas formas discriminação e desigualdade social. Buscam superar as barreiras à aprendizagem e à participação, trabalhar conflitos resultantes das relações entre grupos e pessoas pertencentes a universos culturais diferentes, sem ignorar as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. (SANTOS, 2009, p. 14).

De acordo com Booth e Ainscow (2011, p. 46), a dimensão das práticas,

[...] refere-se a desenvolver o que se ensina e aprende, e como se ensina e aprende, de forma a refletir valores e políticas inclusivos. As implicações de valores inclusivos para estruturar o conteúdo de atividades de aprendizagem são trabalhadas na seção ‘Construindo currículos para todos’ [...]. Esta liga a aprendizagem à experiência, local e globalmente, bem como a Direitos e incorpora assuntos de sustentabilidade. 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 aprendizagem umas das outras. Os adultos trabalham juntos de modo que todos assumem responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 46).

Essa tridimensionalidade se estrutura na indissociabilidade entre teoria e prática, o que chamamos de “*práxis*”. Culturas, políticas e práticas caminham nessa direção, sem se deixarem homogeneizar, sem criar “bolor”, que como afirma Adorno (2020, p.140) “combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa.”

Partindo dessa tridimensionalidade, Santos percebeu que essas dimensões não eram suficientes para explicar os fenômenos pesquisados de “Inclusão em Educação”, com base na realidade brasileira, e esse incômodo permeava as pesquisas que para Santos (2021)⁵ ficava a questão: “tem uma liga aí que vai juntando essas três dimensões (...) e essa liga é importante (...) o que era essa liga? (...) ficava a pergunta e ia se buscando nas pesquisas, (...) a partir das leituras marxistas, se entendeu que era a dialética”.

Essas três dimensões tinham uma relação dialética,

⁵ **Sobre a Omnilética.** Reunião do LEPEDEI. Transcrição de áudio. 2021. Disponível em https://www.youtube.com/results?search_query=lepedi. Acesso em 23 jul. 2022.

elas existiam simultaneamente e concorrentemente em dados momentos e complementarmente em outros momentos. Às vezes essa relação levava a uma conclusão de ampliação do quadro no sentido de que pode existir isso e aquilo e às vezes levava uma situação de divergência mesmo. (SANTOS, 2021).

Mas, o que se entende por dialética?

Seguindo as ideias e reflexões de Lukács, dialética “[...] trata-se de olhar para os fenômenos humanos, sociais e ambientais e, no nosso entendimento, perceber as variações, os modos totalizantes de análises, reflexões as quais podem ser perceptíveis (ou não)”. (AGUIAR, 2021, p. 117). Compreender a realidade enquanto movimento, transformação e compreensão no que se refere à práxis, para Lukács (2003, p.67-68),

[...] a dialética é um processo constante da passagem fluida de uma determinação para a outra, uma superação permanente dos contrários, que ela é sua passagem de um para dentro do outro; que, por consequência, a causalidade unilateral e rígida deve ser substituída pela ação recíproca (LUKÁCS, 2003, p.67-68).

Dialética é, deveria ser e não é, a manutenção do ser, é um processo de diálogo entre interlocutores incorporando no vir a ser, numa transformação determinada pelo futuro. Quando se fala de visão “Omnilética” isso precisa estar em consideração, por isso que não são apenas culturas, políticas e práticas, há uma dimensão histórico-dialética, que traz essa dimensão do pensamento espaço-temporal e ao mesmo tempo das contradições que vemos presentes.

Feita a “liga” uniu-se as três dimensões à dialética. Então, deu-se o nome de “Trialética”. Mas, algo ainda faltava, o conceito ainda não estava fechado, faltava um elemento, “[...] pois a dialética também não dava conta, que era o elemento invisível (...) um elemento que sempre me angustiou (...) que era o elemento do impossível, o elemento daquilo que não está ali, mas que pode estar [...]” (SANTOS, 2021). Foi a partir dessa reflexão que se chegou ao elemento da complexidade, com base no pensamento de Morin. Para o autor “a complexidade não é a rejeição do menos complexo pelo mais complexo, mas ao contrário, a integração do menos complexo na diversidade. A complexidade ecossistemática nada é sem a diversidade”. (MORIN, 2015a, p.60).

A dimensão da complexidade é a possibilidade de analisar a diferença, é entender o outro lado, como por exemplo sujeito x objeto, todo x parte, é compreender a totalidade e suas relações. É uma constituinte do ser, desordem, caos e negação onde não há o “*the end*”, sempre há um recomeço. Para Morin, (2015b, p.8) “a complexidade não é a chave do mundo, mas o desafio a enfrentar, por sua vez, o pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo e às vezes a superá-lo”.

O autor também propõe uma epistemologia de mudar a forma de pensar, pois as certezas são provisórias, temporárias, podem ser derrubadas a qualquer momento e esse temporário pode ser a curto ou longo prazo e mesmo assim incerto. Ele destaca que:

O trabalho com a incerteza incita ao pensamento complexo: a incompressibilidade paradigmática de meu tetragrama (ordem/desordem/interação/organização) mostra-nos que nunca haverá uma palavra-chave — uma fórmula chave, uma ideia-chave — que comande o universo. E a complexidade não é só pensar o uno e o múltiplo conjuntamente; é também pensar conjuntamente o incerto e o certo, o lógico e o contraditório, e é a inclusão do observador na observação. (MORIN, 2015b, p.206).

E a partir dessa ideia a perspectiva não era mais “[...] tetra (...) que palavra seria essa? (...) pentalética, multilética, exa, pluri (...) e gostava do lética, porque é a ideia da leitura, mas a palavra é um todo, não cabem essas palavras (...) e numa aula, um estalo! OMNI!” (SANTOS, 2021). Várias pesquisas sobre a etimologia da palavra e sobre sua existência foram feitas, além de seu sentido morfológico. Então, nasceu a “Perspectiva Omnilética”, conforme a autora relata, sobre a relação das cinco dimensões:

[...] como por exemplo, a dinâmica – e, por vezes, contraditória – relação que se verificava entre as três dimensões. Acrescentamos-lhe então o conceito de dialética e começamos a nos referir ao conceito de trialética (para juntar a tridimensionalidade em relação dialética, e relacionar, moto contínuo, inclusão com seu oposto complementar, a exclusão). Porém, constatamos, com a realização de novas pesquisas, que mesmo a abordagem trialética permanecia numa lógica binária, que não nos parecia suficiente para compreender todas as nuances da temática de inclusão. Passamos a adotar, então, o conceito de complexidade neste modo de pensar, e assim chegamos ao neologismo *omnilética*. (SANTOS, 2015, p.53-54).

A perspectiva Omnilética é “trans”. É transcendente, no sentido de que permitiu ver o que não foi visto ainda. Foi um momento de iluminação, me permita usar à luz do iluminismo.” (DAMASCENO, 2021⁶). É uma lente para outros movimentos, daí o diálogo possível com a Teoria Crítica adorniana. Nesse sentido, reafirma a luta e mobilização para a efetivação da “Inclusão em Educação”, pois “a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia” (ADORNO, 2020, p. 185). E seguindo este pensamento, Damasceno (2021) complementa:

A Omnilética parte de um mesmo lugar, as pistas nos levam a acreditar que exista (...). É uma ruptura com o absolutismo, a Omnilética não tem a menor pretensão de se encerrar em si mesma e ser a palavra final (...) está em total sintonia, com o princípio de incerteza de Heisenberg⁷, é uma variável que rompe com esse determinismo na física clássica (...) é uma perspectiva absolutamente concentrada no desenvolvimento científico contemporâneo (DAMASCENO, 2021⁸).

A “Perspectiva Omnilética” é como se fosse uma “*omnilente*”, um movimento, como holofotes multicoloridos no sentido de trazer incertezas. Uma totalidade das mesmas partes, com movimentos vistos e não vistos, que estão ali como potência provocando mudanças.

⁶ **Sobre a omnilética.** Reunião do LEPEDI. Transcrição de áudio. 2021. Disponível em https://www.youtube.com/results?search_query=lepedi. Acesso em 23 jul. 2022.

⁷ Werner Karl Heisenberg, físico alemão, Prêmio Nobel de física e um dos fundadores da mecânica quântica. Disponível em <https://educacao.uol.com.br/biografias/werner-karl-heisenberg.htm>. Acesso em 24 out 2023.

⁸ **Sobre a omnilética.** Reunião do LEPEDI. Transcrição de áudio. 2021. Disponível em https://www.youtube.com/results?search_query=lepedi. Acesso em 23 jul. 2022.

Figura 3 – Representação da “Perspectiva Omnilética”



Fonte: Santos, M. P.; 2013.

O pensamento omnilético quer enxergar essa figura, sabendo que ela é sempre momentânea, por isso não é uma teoria, é uma perspectiva. Elas são marcadas historicamente, como tem que ser, porque é dialética. O PENSAR, pensar e ser Omnilética, é um movimento, ele nos desloca o tempo todo. Nós somos culturas, políticas e práticas. Somos seres contraditórios.

Eu sou cultural, eu sou política, eu sou prática eu sou extremamente contraditória, mas eu tenho uma potência enorme de ir levantando vários aspectos de uma mesma situação naquele mesmo momento naquele tempo e compreendendo que isso é situado historicamente, eu posso emitir, enunciar pequenos avanços e corroer as exclusões por dentro, mas sem me iludir, sabendo que essas corrosões que eu provooco terão que ser contínuas e contínuas até que a morte me separe disso. Percebem? Essa é a perspectiva Omnilética. (SANTOS, 2021⁹).

A perspectiva Omnilética, requer um posicionamento existencial da nossa parte, não só como cientistas, também como pessoas, para conseguir usar essa lente. É um exercício cotidiano e complexo. É onde queremos chegar!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar nessas considerações, que não chamamos de finais uma vez que a “Inclusão em Educação” é um movimento que não tem fim em si mesmo, fica a sensação de que muito ainda há para ser estudado sobre a sua importância, bem como alcançar possibilidades, a partir das diversas pesquisas que ainda se darão, contribuindo na construção de possibilidades mais inclusivas em diálogo com as lentes da “Perspectiva Omnilética” e a “Teoria Crítica”.

Pensar “Inclusão em Educação” significa consentaneamente superar exclusões vividas numa sociedade da barbárie que se aliena através de uma suposta “civildade” que mata, segrega e não

⁹ **Sobre a omnilética.** Reunião do LEPEDI. Transcrição de áudio. 2021. Disponível em https://www.youtube.com/results?search_query=lepedi. Acesso em 23 jul. 2022.

emancipa o sujeito, pois para Adorno (2020, p. 38), “a própria falta de emancipação é convertida em ideologia [...]”. “Inclusão em Educação” significa pensar processos complexos e dialéticos de forma crítico-reflexiva, para além dos processos de inclusão da pessoa com deficiência, indo em direção a afirmação dos direitos de todas as pessoas excluídas na sociedade.

Pensar “Inclusão em Educação” é questão central para compreender a diversidade humana em suas diferenças, sejam elas quais forem, contribuindo para uma sociedade emancipadora, pois “[...] a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade” (ADORNO, 2020, p.170).

Se faz necessário, então, assumir uma posição crítico-reflexiva sobre o conceito/episteme da “Inclusão em Educação”, problematizando culturas, políticas e práticas emancipatórias, dialética e complexamente, afirmando a natureza *práxica* do processo, pois “há que se ressignificar, urgentemente, o sentido da educação e, conseqüentemente, seu *modus vivendi*” (SANTOS, 2013, p.60).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Notas Marginais sobre Teoria e Práxis**. In Palavras e Sinais. Modelos Críticos 2. Trad. de Maria Helena Ruschel; supervisão de Álvaro Valls. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Educação e emancipação*. 2ª ed. revista. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- AGUIAR, Jonathan Fernandes de. *Por uma Epistemologia do Lúdico a partir da Omnilética*. Rio de Janeiro. UFRJ, 2021.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index para a inclusão*. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. UFRJ: Lapeade [Tradução de M.P. Santos], 2011.
- DICIO, Dicionário Online de Português. **Origem da palavra inclusão**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/inclusao/>. Acesso em: 30 de março de 2023.
- HORKHEIMER, Max. *Filosofia e teoria crítica*. São Paulo, Nova Cultural, 1989. (Coleção Os Pensadores)
- LUKÁCS, Georg. *História da consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MORIN, Edgar. *O método II: a vida da vida*. 5 ed. Porto alegre: Sulina, 2015a.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 5ª Ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2015b.
- SANTOS, Mônica Pereira dos. *Educação inclusiva: redefinindo a educação especial*. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002.
- SANTOS, Mônica Pereira dos e SANTIAGO, Mylene Cristina. *As múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão e exclusão em educação*. In: IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: diferenças nas políticas de currículo. João Pessoa/PB, 2009.
- SANTOS, Mônica Pereira dos. *Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)*. Editora CRV: Curitiba, 2013.

SANTOS, Mônica Pereira dos. *Inclusão, Direitos humanos e interculturalidade: uma tessitura omnilética*. Revista Inovação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas na contemporaneidade. Editora Realize – Campina Grande-PB 2015.

SANTOS, Mônica Pereira dos; SENNA, Manoella. *Gestão e inclusão em educação à luz da perspectiva omnilética*. Educ. em Foco, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 956-974, set. / dez 2020.

SANTOS. Mônica Pereira dos. **Sobre a Omnilética**. Reunião do LEPEDI. Transcrição de áudio. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=lepedi. Acesso em: 23 de março de 2023.

SILVA, Manoella Rodrigues Pereira Senna Vasconcelos da. *Gestão democrática e inclusão em educação: sentidos e barreiras na visão dos membros dos conselhos escola-comunidade do município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro. UFRJ, 2021.

UNESCO. *Declaração de Salamanca – Estrutura de Ação em Educação Especial – Conferência Mundial de Educação Especial*. Salamanca – Espanha, 1994. Brasília: Corde, 1996.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DIREITOS HUMANOS, FORMAÇÃO DOCENTE E DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA

INCLUSIVE EDUCATION, HUMAN RIGHTS, TEACHER FORMATION AND SCHOOL DEMOCRATIZATION

Valdelúcia Alves da COSTA¹

Resumo: neste artigo são analisadas a formação docente, a democratização da escola e a educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos, tendo por referência o PNEDH (UNESCO, 2006), ao preconizar a educação como direito em si mesma e meio para o acesso aos demais direitos, considerando as demandas humanas no combate ao preconceito manifestado contra estudantes com deficiência. A análise foi desenvolvida à luz da Teoria Crítica da Sociedade quanto à educação, inclusão, emancipação, autonomia e à problematização da formação na sociedade na qual impera a violência e a violação dos direitos humanos, destacando a educação como capaz de se contrapor à violência e seus efeitos deletérios sobre a escola. Por fim, são discutidas as possibilidades da educação inclusiva no acolhimento de estudantes com deficiência e na afirmação dos direitos humanos em educação em prol da democratização da escola.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Direitos Humanos. Formação Docente. Democratização da Escola.

Abstract: this article analyses teacher formation, the democratization of schools and inclusive education from a human rights perspective, based on the PNEDH (UNESCO,2006), which advocates education as a right in itself and a means of accessing other rights, considering the human demands in combating the prejudice manifested against students with disabilities. The analysis was developed in the light of The Critical Theory of Society regarding education, inclusion, emancipation, autonomy and the questioning of formation in a society in which violence and violation of human rights prevail, highlighting education as capable of opposing violence and its deleterious effects on the school. Finally, the possibilities of inclusive education in the reception of students with disabilities and in the affirmation of human rights in education in favor of the democratization of the school are discussed.

Keywords: Inclusive Education. Human Rights. Teacher Formation. Democratization of the school.

INTRODUÇÃO

Adorno (2010, p. 119) ao afirmar, no ensaio *Educação após Auschwitz*, “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”, impulsiona à reflexão e à crítica sobre os desafios da formação docente e a inclusão escolar na sociedade de classes, na qual impera a

¹ Doutora em História e Filosofia da Educação. Professora titular da Universidade Federal Fluminense – UFF. Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq Formação, Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Violência Escolar. E-mail: valdeluciaalvescosta@id.uff.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4751-4861>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n2.p159-172>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

competitividade e a lógica produtivista em um movimento contrário à centralidade da educação em direitos humanos.

Estudos sobre Educação em Direitos Humanos são recentes nos países da América Latina, incluindo o Brasil, no qual o debate em prol da educação em direitos humanos iniciou no ano de 2003, com o debate sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, PNEDH (UNESCO, 2006), como uma política pública para consolidação do projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, por meio de um instrumento com capacidade de viabilizar a cultura de direitos humanos, visando o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades culturais e diferenças humanas na escola. O processo de elaboração do PNEDH contou com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) e seu engajamento no trabalho de criação do referido Plano. Entre os anos de 2004 e 2005, o PNEDH foi amplamente divulgado e debatido com a sociedade civil, resultando com a publicação da versão final do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, PNEDH² (UNESCO, 2006), em parceria entre a Secretaria Especial de Direitos Humanos, o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça do Brasil.

A estrutura do documento estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco 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 na Educação em Direitos Humanos foi um processo sistemático e multidimensional na orientação da formação do sujeito de direitos. Para tal, 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 elaboração 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.

É possível identificar no PNEDH (UNESCO, 2006, p.31) contribuições à educação e à inclusão como direitos fundamentais a serem afirmados por intermédio de uma abordagem multidimensional, sistemática e permanente em prol da formação de professores e estudantes, com e sem deficiência, como previsto na concepção de educação em direitos humanos:

(...) vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino-aprendizagem (Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH/2005). A educação, nesse entendimento, deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local. Assim, a educação em direitos

² Disponível em: DIAGRAMAOPNEDH.pdf (www.gov.br) Acesso em 28 de mar. 2023

humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa. A universalização da educação básica, com indicadores precisos de qualidade e de equidade, é condição essencial para a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado e para a democratização da sociedade.

Estudos desenvolvidos no Brasil e em outros países da América Latina³, revelam os avanços obtidos na educação inclusiva tendo por base os direitos humanos, em um movimento em prol do enfrentamento e superação da segregação imposta historicamente aos estudantes com deficiência na escola, promovendo visibilidade e consciência a respeito das diferenças cognitivas, físicas e sensoriais como sendo inerente à essência humana e, como tal, acolhidas e respeitadas, mesmo sendo desafiador à educação e à escola para afirmação dos direitos humanos como algo universal e necessário na luta contra a violência do preconceito, manifestado contra estudantes com deficiência em situação de inclusão na escola regida pela lógica da produção capitalista, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Esses estudos preconizam como direitos universais a vida, a dignidade, a liberdade, a segurança e a educação:

Artigo 1: Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 2: Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Artigo 3. Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 26: Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos e deve desenvolver as atividades da ONU em prol da manutenção da paz.

Estes artigos têm por referência, dentre outros documentos oficiais, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Constituição da República Federativa (BRASIL, 1988), afirmando a centralidade dos direitos humanos na educação inclusiva, considerando a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), com apoio do Atendimento Educacional Especializado, normatizado pelo Decreto nº. 7.611 (BRASIL, 2011).

³ Brasil (Costa; Leme, 2016; 2014); (Costa, 2018; 2015; 2013;2012); (Crochík, 2018; 2016; 2009); Chile (Montecinos; Briceño; Figueroa, 2016); Colômbia (Builes; Morillo; Cedeño, 2016); Costa Rica (Rodríguez; Sanabria, 2016) e México (Vargas Segura; Cíntora; Arochi; Jacobo; López, 2016).

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO, INCLUSÃO ESCOLAR E DIREITOS HUMANOS

As políticas públicas, com ênfase na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os movimentos sociais e acadêmicos em prol da inclusão de grupos em situação de vulnerabilidade histórica no Brasil, têm contribuído para expor as ‘chagas que sangram’ devido à violência do preconceito contra esses grupos, dando visibilidade a essa questão. O que se manteve, por séculos ‘sob o tapete da sociedade burguesa’, atualmente revela sua face, mesmo que ‘maquiada’, provocando mal-estar pela imposição de se sair da ‘zona de conforto’ social que, até então, a segregação proporcionou. Exemplo disso, as instituições especiais e os manicômios que, em mantendo esses grupos longe dos ‘olhos da sociedade’, seriam neutralizados e invisibilizados, não oferecendo desequilíbrio à manutenção da organização social em classes. Mas, os grupos de indivíduos marginalizados não deixaram de existir e a demanda humana por inclusão encontrou apoio social, o que contribuiu para a elaboração de políticas públicas, resultantes mais dos movimentos sociais do que da vontade política do Estado.

A crítica não pode negar isso, nem contribuir para quem se contrapõe à inclusão escolar e ao combate a quem é favorável. Enquanto se discute quem é contra ou a favor da inclusão; ou que a escola não ‘está preparada para tal’ e as(os) professores não ‘foram preparados para lidar com estudantes com deficiência e outros grupos sociais que vivem sob situação de vulnerabilidade’, se contribui mais para manutenção do estado atual da educação no Brasil e menos, bem menos, para sua superação. Então, cabe contribuir para mais avanços sociais no geral e, no específico, para alargar os estreitos caminhos que levam à escola, ao trabalho, à cultura, à vida humana digna, como também para discutir sobre os desafios para afirmação dos direitos humanos mesmo considerando os limites sociais. Para tal, o passado não pode ser ignorado tanto por ser constituinte de nossa formação, quanto porque as causas que permitiram Auschwitz ainda persistem. Consequentemente, como afirmado por Adorno (2010, p. 49): “O passado somente estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas.” O presente nos revela isso cotidianamente. Se sonhamos e desejamos o futuro, o passado e o presente nos impulsionam a seguir adiante, com esperança racional, lucidez crítica e ousadia em afirmar as possibilidades e os desafios da inclusão em uma sociedade excludente. Isso, certamente, exige coragem e, sem coragem, não se enfrenta a violência.

A sociedade brasileira tem evitado esforços em prol da afirmação de uma cultura contrária à discriminação das minorias historicamente excluídas e, conseqüentemente, cresce a demanda por inclusão em suas diversas instâncias e pela afirmação da educação em direitos humanos, ampliando-se a consciência do combate à violência provocada pela violação histórica dos direitos humanos, promovendo a matrícula de estudantes com deficiência na escola, sobretudo, nesse momento pós pandemia, com apoio das políticas públicas e da legislação que preconizam a educação inclusiva:

As deficiências não deveriam ser consideradas como impeditivo à inclusão de estudantes, desde que a escola esteja organizada com recursos didático-pedagógicos e profissionais da educação para atender às suas diferenças de aprendizagem. (COSTA, 2010^a, p. 133)

Dessa maneira, a escola atuará na perspectiva da educação inclusiva, com possibilidades de autonomia para estudantes com e sem deficiência. O esforço para o alcance da educação inclusiva deve considerar:

Os processos de aumentar a participação de estudantes e a redução de sua exclusão de currículos, culturas e comunidades de escolas locais; reestruturação de culturas, políticas e práticas em escolas de forma que respondam à diversidade de estudantes em suas localidades. (AINSCOW, 2009, p. 20)

Quanto a isso, Costa (2010^b, p. 539) afirma:

A urgência por uma educação democrática parece se constituir como alternativa à superação da diferença de aprendizagem como obstáculo ao acesso e permanência na escola de estudantes com deficiência, como também na possibilidade de se pensar uma sociedade justa e humana.

Em relação à educação de estudantes com deficiência, observa-se a urgência de uma educação inclusiva e de movimentos sociais de combate ao preconceito voltado àqueles com necessidades educacionais especiais, considerando-se que a educação, segundo Adorno (2010, p. 141-142) é, antes de tudo, esclarecimento e o desenvolvimento da consciência verdadeira. A educação nessa perspectiva:

(...) seria inclusive da maior importância política; sua ideia, em sendo permitido assim dizer, é uma exigência política. Isso 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 como uma sociedade de pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Considerando a demanda humana, cultural e social por emancipação, a favor da educação inclusiva e refletindo sobre as políticas de educação e formação docente, decorrentes da legislação vigente, que se inserem como ações políticas, na dimensão sociocultural contemporânea com complexas demandas, é possível afirmar que a educação de estudantes com deficiência deve ocorrer nas escolas junto com os demais colegas. Cabendo, para tal, às(aos) professoras e demais profissionais da escola, possibilitar seu acesso e permanência na perspectiva da educação inclusiva, contando com o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preconizado pelo Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), oferecido no contraturno nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), sendo de suma importância a atuação docente:

A formação de professoras(es) deve abranger também o desenvolvimento de sua sensibilidade para que possam planejar de maneira flexível, adaptando sua prática pedagógica à demanda de aprendizagem das(os) estudantes considerando novas possibilidades de atuação pedagógica. (COSTA, 2010^a, p. 64)

Nessa perspectiva, criam-se condições para o desenvolvimento da autonomia docente e de identificação entre estudantes, com e sem deficiência, possibilitando a experiência com as diferenças humanas e culturais no combate à violência no cotidiano da escola. Isso é afirmado por Crochík (2009, p. 16), ao analisar o papel da educação no combate à incitação da violência: “Pensar a educação escolar como instituição necessária ao combate à violência, como formadora de indivíduos autônomos, democráticos e emancipados, sem desconsiderar os limites dessa sociedade”.

A educação contribui para a formação de indivíduos autônomos, capazes de refletir e, por sua vez, superar o que possa ser identificado na nossa cultura, na sociedade como forma de manipulação e estimulação à violência sem reproduzi-la, conforme salientado por Crochík (2009,

p. 25): “Uma razão que pense a si mesma e reconheça a violência que pratica, podendo assim dela se desfazer ou ao menos a ela resistir”. Para isso, é necessário afirmar que a inclusão escolar de estudantes com deficiência é possível e se faz urgente para o fortalecimento da democracia. Para isso, há necessidade de se pensar a educação inclusiva para que se materialize no enfrentamento e encaminhamento de propostas e programas de educação e de adoção de princípios pedagógicos democráticos em respeito às minorias historicamente excluídas da educação, tendo a escola como *locus* privilegiado.

É importante ressaltar que a escola, ao reforçar o caráter maniqueísta da sociedade, apresenta-se como um espaço de negação humana, levando àquele que se encontra aquém do padrão imposto socialmente a se padronizar, como se quem foge à regra fosse uma ameaça aos outros indivíduos. Na tentativa de combater as diversas formas que a violência se configura no âmbito escolar, faz-se necessário possibilitar a experiência com estudantes que apresentam deficiência. Sendo assim, a(o) professor se permitirá conhecer as diferenças das(os) estudantes na escola ao compartilhar experiências na sala de aula e, conseqüentemente, desenvolver a consciência crítica acerca das contradições e limites sociais, presentes nas relações humanas na escola e nas demais instâncias sociais.

Outro fator importante na educação inclusiva de estudantes com deficiência é a oportunidade do convívio com colegas sem deficiência na escola, oportunizando perceberem-se como indivíduos capazes de se desenvolver em suas diversas dimensões, tais como a social, cultural, psíquica, biológica e econômica. Então, devem ser oportunizados os meios para a organização da escola democrática com vistas à aprendizagem que tenha como eixo norteador a experiência entre diversas subjetividades, ou seja, professoras(es) e estudantes, com e sem deficiência, aprendendo juntos:

(...) a aprendizagem através da experiência, reflexão crítica e a colaboração pode ajudar os professores na sua tentativa de tornar as suas práticas de sala de aula mais inclusivas. Essa concepção leva-nos a pensar que essas abordagens podem levar em consideração a influência de fatores escolares. Em particular, a nossa procura de meios capazes de fomentar a educação para todos deve incluir considerações sobre a forma como as escolas devem ser organizadas para apoiar tais esforços. (AINSCOW, 2008, p. 21)

Desenvolver práticas pedagógicas inclusivas é admitir que estudantes, com e sem deficiência, podem aprender juntos por intermédio da experiência que contempla a colaboração entre diferentes indivíduos em salas de aula acolhedoras e solidárias e, assim, professoras(es) dispostos a viverem experiências com as diferenças das(os) estudantes contribuem para o desenvolvimento de práticas docentes fundamentadas em princípios pedagógicos inclusivos, democráticos e humanos.

Estudos⁴ demonstram as vantagens da educação inclusiva tanto para estudantes com deficiência quanto para seus colegas sem deficiência. Estudos nos quais foi verificado que a educação inclusiva é um avanço na questão da igualdade, justiça social e afirmação do direito à educação, mesmo considerando seus limites de efetivação em uma sociedade desigual; como também os desafios postos às(aos) professoras para lidar com estudantes que apresentam deficiência, afirmando ainda que a identificação das causas que contribuem às atitudes de discriminação de professoras, em relação a esses estudantes, é central em seu enfrentamento e superação. Cabe questionar quanto à formação docente na perspectiva inclusiva:

⁴ Costa (2013, 2012, 2011, 2010^a, 2010^b, 2007, 2006, 2005, 2004, 2002^a, 2002^b); Costa; Leme (2016; 2014); Crochik (2009, 2006).

- Como é possível pensar uma educação que se volte às diferenças físicas, cognitivas e sensoriais das(os) estudantes em sendo seu enfoque na homogeneização?
- Como pensar uma educação inclusiva sem reconhecer as diferenças das(os) estudantes como sendo integrante de sua subjetividade?
- E como pensar uma sociedade democrática com a manutenção de escolas cindidas entre regulares e especiais?

No enfrentamento de tais indagações, Adorno (2010, p. 143-144) questiona a educação ter por objetivo a adaptação social, embora admita sua necessidade para orientação no mundo:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela.

Assim, mesmo admitindo a existência da ambiguidade da educação tanto para adaptação quanto para conscientização, não deixa de afirmar a possibilidade da educação se voltar à autonomia e à emancipação. Para tal, cabe à educação considerar as contradições sociais não tentando negar sua existência. Para tal, urge ser uma educação política.

Isso implica pensar a escola como local de formação de professores e estudantes críticos, capazes de se contrapor à tentativa de manipulação e dominação imposta pela sociedade de classes e pela produção, mesmo considerando ainda não ser possível negar a sociedade capitalista, mas as possibilidades de problematizá-la e enfrentá-la com a concepção e implementação da educação emancipatória, democrática e política. Assim, a educação “(...) por meio da escola teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação.” (ADORNO, 2010, p. 144).

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS À FORMAÇÃO E À INCLUSÃO

Face ao exposto, apresentamos as questões centrais de nossos estudos, discutidas sob a ótica dos direitos humanos e problematizadas na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade:

- Quais os desafios à formação, à prática docente e à experiência da educação inclusiva?
- Quais os aspectos sociais, históricos, pedagógicos e as atitudes docentes que ainda permitem a segregação e negação dos direitos humanos na educação escolar?
- Quais as causas históricas e sociais que permitem as(os) professores não se ‘sentirem preparados a atuar com estudantes em situação de inclusão nas escolas’, ou seja, se considerarem inaptos a viver experiências ainda não presentes em sua prática docente com as diferenças de ser e de aprender das(os) estudantes?

A escola é organizada nos aspectos de acessibilidade arquitetônica, curricular e pedagógica em consonância com a educação inclusiva e em direitos humanos?

Em nossos estudos, consideramos a educação inclusiva na perspectiva da ampla participação social e, dessa maneira, o direito à educação impõe políticas, atitudes e desafios à sociedade e às professoras(es) atuantes nas escolas, uma vez que não somente as leis democratizam a escola, mas, sobretudo, as experiências democráticas de professores e gestores.

A importância do debate sobre o direito universal à educação, destacando suas influências e consequências, impõe articular as políticas públicas com as práticas educacionais nas escolas; como também conhecer a percepção e as concepções de professoras(es) quanto ao direito à educação por intermédio do debate e reflexão sobre as políticas públicas, as atitudes docentes e os desafios apresentados às experiências inclusivas no cotidiano das escolas brasileiras.

Quanto à implementação das Políticas Públicas de Educação e Inclusão Escolar, estudos de Costa (2018; 2015; 2013; 2012) e Costa; Leme (2016; 2014) revelam que as reformas educacionais, em sua maioria, são alienadas das condições sócio-históricas brasileiras; a formação docente é heterônoma e com ênfase, quase que exclusivamente, nos conteúdos curriculares das áreas do conhecimento, sem conscientização da importância de sua problematização e contextualização histórica e social brasileira e/ou latino-americana; a necessidade da superação da perspectiva reducionista, ou seja, da matrícula obrigatória por lei ao direito social e humano da educação; as atitudes docentes revelam que a maioria de professoras(es) é receptiva à educação inclusiva. Embora, no entanto, sigam lamentando a ausência de preparação, mantendo a heteronomia no pensar e nas práticas pedagógicas; Projeto Pedagógico das escolas deslocado dos direitos humanos e das concepções filosóficas e políticas da educação inclusiva na perspectiva emancipadora; métodos de ensino tradicionais e heterônomos; currículos com ênfase em conteúdos curriculares sem sentido à vida das(os) estudantes, posto que a prática docente não é “(...) meramente a transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais que destacada e, sim, a produção de uma consciência cabal.” (ADORNO, 2010, p. 141); desconhecimento da atual legislação e das políticas públicas de educação inclusiva e dos direitos humanos no Brasil e/ou no contexto latino-americano.

Quanto à formação docente, estudos de Costa (2018; 2015; 2013; 2012) e Costa; Leme (2016; 2014) identificaram as seguintes características:

- fragilidade da prática docente ao não expressar conhecimento teórico e investigativo tanto em relação à educação como direito humano quanto nas atitudes e ações pedagógicas no cotidiano escolar;
- baixo nível de consciência dos limites sociais, do entendimento da sociedade regida sob a égide do capital e do mundo do trabalho, por parte das(os) professoras, constituindo-se como limites à inclusão escolar ao não afirmar a educação como um direito humano e social, na contramão do defendido por Adorno (2010).
- fragilidade no desenvolvimento das políticas internas das escolas que são, em sua maioria, caracterizadas por uma orientação heterônoma e não emancipadora;
- desafios na concepção e implementação de práticas, ações políticas e pedagógicas que promovam a educação inclusiva no cotidiano escolar de maneira coletiva e investigativa;

- a formação docente e as práticas pedagógicas apresentam fragilidade por não serem resultantes da pesquisa e da reflexão sobre a atuação em salas de aula com a presença de estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais;
- banalização da formação inicial e ênfase na formação continuada de professoras(es);
- fragilidade no enfrentamento da discriminação na escola em relação às(aos) estudantes com deficiência em situação de inclusão;
- formação predominantemente voltada à adaptação, reprodução social e ao mundo do trabalho; se caracterizando por ser:
- padronizada: com base em modelos pedagógicos hegemônicos, canônicos e aprisionadores de estudantes em uma ação ‘normalizadora’;
- homogeneizadora: não atende à diversidade cultural e às diferenças humanas, nem sequer as de si mesmos;
- alheia ao contexto sociocultural e histórico brasileiro: apolítica e sem consciência problematizadora;
- conservadora: reprodução da prática docente sem autoria; adotando métodos tradicionais de ensino; repleta de estereótipos resultantes de ‘modelos ideais’; ainda manifesta preconceito sem consciência em relação às(aos) estudantes em situação de inclusão escolar.
- Quanto aos desafios da Educação Inclusiva no Brasil, os referidos estudos apresentam as seguintes recomendações:
- atendimento integral à legislação sobre acessibilidade ao espaço físico e aos recursos pedagógicos para atendimento às necessidades educacionais das(os) estudantes em situação de inclusão;
- universalização da educação com qualidade e sustentabilidade nos sistemas locais e na totalidade dos níveis de ensino;
- promoção da autonomia das escolas e profissionais da educação;
- projetos de formação docente que considerem a educação em direitos humanos como seu eixo central;
- planejamento de ensino para além dos recursos técnicos e modelos educacionais heterônomos;
- estudos para desenvolvimento da consciência crítica de professores e gestores quanto aos limites da sociedade de classes, da manifestação da violência na escola contra estudantes em situação de inclusão;
- entendimento das causas e combate do preconceito manifestado contra estudantes com deficiência por intermédio da experiência no cotidiano escolar.

As experiências vividas por professores, participantes dos referidos estudos, expressam a luta em prol da educação inclusiva, contrária à violência e a favor da inclusão escolar considerando o proposto por Bobbio (2004, p. 1): “Somente haverá paz estável, uma paz que não tenha a guerra

como alternativa, quando não mais existam cidadãos deste ou de daquele Estado, mais sim do mundo”, ou seja, que estudantes, com e sem deficiência, possam estudar e aprender juntos, por serem cidadãos de direitos e com demandas educacionais a serem conhecidas e atendidas na escola.

Após um período de pandemia e de retrocesso político, econômico e social, o cenário contemporâneo da educação no Brasil apresenta sinais de recuperação, mesmo considerando os desafios e limites postos aos seus princípios democráticos. Portanto, o direito à educação atualmente enfrenta os desafios do atendimento à diversidade cultural e humana, em busca de acesso e participação, no intuito da superação de reformas educacionais alheias às condições sócio-históricas por desconsiderar: “(...) as necessárias exigências para realizar com aqueles que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação pelo poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles”. (ADORNO, 1996, p. 401).

E, também, por ‘Tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo’. (ADORNO, 2010, p.124), ou seja, em detrimento da postura ética e política, que impele à luta por participação nas instâncias sociais no planejamento, no trabalho em equipe, na circulação de informações, no currículo, na avaliação e, até mesmo, para além da escola.

As barreiras à aprendizagem e à participação de estudantes são concebidas, mantidas e reproduzidas cotidianamente por serem fruto de concepções, crenças e valores culturais; pelo modelo de gestão educacional e pelas práticas docentes nas escolas públicas brasileiras. A educação inclusiva, ao considerar os direitos humanos, demanda o compromisso ético da educação nas diversas instâncias sociais, pela constatação de que “A humanidade não é autônoma e nela os direitos humanos ainda não foram realizados em uma medida mais concreta e decisiva da atual.” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 147).

A banalização da humanização, por intermédio da educação, produz uma lacuna entre o direito afirmado e o direito exercido, ou seja, os direitos humanos no discurso assumem centralidade, enquanto na prática ainda são periféricos, ao não serem exercidos na educação e na escola, nas quais:

- Ainda permanece a dimensão dicotômica entre educação regular e especial, mesmo considerando os avanços da educação inclusiva no Brasil;
- Em sua maioria, não tem profissionais com conhecimento sobre educação inclusiva, acessibilidade arquitetônica, mobiliário e material didático-pedagógico acessível. Não obstante, algumas escolas apresentam melhores condições para o atendimento às(aos) estudantes com deficiência física e sensorial (cegos e surdos);
- Em relação às(aos) estudantes com deficiência intelectual, as(os) professores seguem pensando e atuando sob a lógica do ensino tradicional, não se permitindo adotar estratégias de aprendizagem e humanização por intermédio da educação. Quanto a essas questões, vale considerar Bobbio (2004, p. 19):

(...) a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948 desencadeou um processo de mudança no comportamento social e a produção de instrumentos e mecanismos internacionais de direitos humanos que foram incorporados ao ordenamento jurídico dos países signatários.

Porém, diante da ambiguidade da história, ainda segundo Bobbio, referindo-se a Kant, é necessário um movimento, por parte dos indivíduos, contrário às atitudes de passividade diante do mundo no combate à violação dos direitos humanos no Brasil e demais países da América Latina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste artigo foi possível reconhecer os avanços da educação inclusiva no Brasil, mesmo não negando os impactos dos períodos pandêmico e político sobre as diversas instâncias sociais. No entanto, muito ainda se faz necessário desenvolver quanto à formação docente em sua dimensão teórica e investigativa, para a superação da falsa ideia de que a prática docente e os métodos tradicionais de ensino, sejam pensados como um fim em si mesmos e suficientes no enfrentamento e na problematização dos limites e desafios sociais, impostos historicamente às(aos) professoras como limites humanos. Esse fazer pedagógico banaliza e/ou nega a demanda humana por uma formação teórica que possibilite uma atuação contrária à violência na escola. Admitir essa perspectiva formativa, pela experiência teórica e investigativa contribuirá à humanização de professoras(es) e estudantes a se contrapor à dominação e à inconsciência social, marcas da sociedade de classes em prol dos direitos humanos, tornando possível sonhar com um futuro e que venha de maneira promissora para a totalidade de mulheres e homens na América Latina.

Até então, é adequado afirmar que a sociedade brasileira, representada pelos movimentos sociais e as comunidades educacional e científica, tem obtido avanços em seu esforço em prol da superação da segregação imposta historicamente aos indivíduos com deficiência nas diversas instâncias sociais, como a escola, a comunidade, a cultura e o mundo do trabalho, levando-se em consideração a formação docente, a educação inclusiva e suas possibilidades na perspectiva dos direitos humanos, estabelecidos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Brasil, PNEHDH (UNESCO, 2006, p. 25):

Desse modo, a educação é compreendida em si mesma e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a elaboração de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social.

Tomara que com afirmação e experiência com exercício dos direitos humanos em educação, se afirmem no presente as possibilidades objetivas e condições subjetivas à superação da segregação e discriminação educacional e social. Para tal, se faz necessário e urgente a emergência de atitudes pedagógicas e ações educacionais que se contraponham à inércia e à violência na escola.

Considerando o exposto neste artigo sobre formação, inclusão e educação em direitos humanos, com ênfase em seus desafios e perspectivas, com o intuito de afirmar a democratização da escola e o combate à violência, materializada na segregação histórica de crianças e adolescentes com deficiência, vale destacar a importância de atitudes por parte do corpo docente frente a estudantes com deficiência em situação de inclusão e a educação inclusiva, tendo por referência a afirmação dos direitos humanos nas políticas públicas de educação e inclusão escolar no enfrentamento e combate à manifestação do preconceito, que dificulta o acesso à educação como direito humano. Assim, é possível afirmar que os desafios, que caracterizam uma sociedade desigual contraditoriamente também expressam perspectivas de um futuro, no qual haja espaços

de participação na escola, sobretudo, ao fortalecer a participação coletiva em seu entendimento e realização, para que, assim, a educação não se volte exclusivamente à adaptação e à reprodução da sociedade, na qual impera a lógica do capital. Mas, também possibilite o desenvolvimento humano em prol de uma sociedade justa, que expresse a humanidade de professores, estudantes, com e sem deficiência, no combate à violência:

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 – e não apenas por não terem, em sua arrasadora maioria, experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também, por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORNO, 2010, p. 155)

Por fim, reafirmamos que estudos sobre educação, formação e inclusão escolar, na perspectiva dos direitos humanos, podem contribuir no combate à violência, manifestada pelo preconceito contra estudantes com deficiência, sobretudo, se defendermos o afirmado por Adorno (2010): “(...) o centro de toda educação política deveria ser que Auschwitz não se repita.” (p.137) e, assim, “A exigência que Auschwitz não se repita **é a primeira de todas para a educação.**” (p.119).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010. 190p.

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semicultura. **Educação & Sociedade**. São Paulo, Brasil, Ano 17, n.56, p. 388-410, 1996.

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T. e BARREIROS, D. (coord.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília, UNESCO, ANPEd, p. 11-23, 2009.

AINSCOW, Mel. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, p.11-28, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm

Acesso em: 28 fev.2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 15 fev.2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 30 mar.2023

- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, Elsevier, 2004. 212p.
- COSTA, Valdelúcia, A. da. La formación, la Inclusión y la Educación en Derechos Humanos en Brasil: retos y perspectivas. In: COSTA, Valdelúcia, A. da.; VARGAS SEGURA, Raúl. (coords.). **Educación en Derechos Humanos: formación e inclusión en Brasil y México**. Niterói, Ciudad de México: Intertexto x CAPES, p. 57-74, 2018.
- COSTA, Valdelúcia, A. da.; LEME, Erika, S. Educación Inclusiva en Brasil: aspectos políticos, sociales y humanos. In: COSTA, Valdelúcia, A. da.; VARGAS SEGURA, Raúl. (coords.). **Educación Inclusiva en América Latina: políticas, investigaciones y experiencias**. Niterói, Ciudad de México, D.F., Intertexto x CAPES x CAPUB, p.23-47, 2016.
- COSTA, Valdelúcia, A. da. Possibilidades da formação e da pesquisa à Educação Inclusiva. In: COSTA, Valdelúcia, A. da. (org.). **Formação e Pesquisa: articulação na Educação Inclusiva**. Niterói: Intertexto Editora x CAPES, p.17-31, 2015.
- COSTA, Valdelúcia, A. da.; LEME, Erika, S. Tecnologias na Educação: desafios à formação e à práxis. **Revista Iberoamericana de Educación** (Impresa), Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos (CAEU/OEI), v. 65, p. 135-148, 2014.
- COSTA, Valdelúcia, A. da. Experiência pela Educação – Para quê? Formação e inclusão na perspectiva da Teoria Crítica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, Brasil, v. 26, n.46, p. 245-260, maio/ago., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8029/pdf> Acesso em: 05 mar. 2023.
- COSTA, Valdelúcia, A. da. Formação de professores e Educação Inclusiva. In: CARVALHO, Mariza, B. W. B. de; COSTA, Valdelúcia, A. da; MIRANDA, Theresinha, G. (orgs.). **Educação Básica, Educação Superior e Inclusão Escolar: pesquisas, experiências e reflexões**. Niterói: Intertexto Editora x CAPES, p.23-34, 2012.
- COSTA, Valdelúcia, A. da. Educação Inclusiva – Para quê? Experiências na escola pública. In: SILVA, Maria, G. da.; CARVALHO, Mariza, B. W. B. de. (orgs.). **Faces da Inclusão**. São Luís: EDUFMA, p. 121-144, 2010^a.
- COSTA, Valdelúcia, A. da. Políticas Públicas en Educación. In: CÚPICH, Z. J.; LÓPEZ, S. L. V.; CÓRDOVA, J. de los S. L. (coords.). **Sujeto, Educación Especial e Integración**. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Ciudad de México, D.F., p. 525-540, 2010^b.
- CROCHÍK, José L. Educação para a resistência contra a barbárie. **Revista Educação**. Coleção Especial: Biblioteca do Professor, Adorno pensa a Educação, São Paulo: Editorial Segmento, Ano 2, n.10, p.16-25, 2009.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. W. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985. 254p.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Organização das Nações Unidas. Brasília, D.F., 1948. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423> Acesso em: 29 mar.2023.
- UNESCO. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, PNEDH**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file> Acesso em: 27 mar. 2023.

FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA INCLUSIVA: RETROCESSOS, LACUNAS E DISTANCIAMENTOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

TEACHER TRAINING IN AN INCLUSIVE PERSPECTIVE: SETBACKS, GAPS AND DISTANCING IN THE BRAZILIAN CONTEXT

Ana Paula Dias Pazzaglini ROLDI¹

Erica Pereira NETO²

Décio Nascimento GUIMARÃES³

Resumo: a formação docente em perspectiva inclusiva constitui um caminho para assegurar a igualdade das pessoas com deficiência, e instrumentos legais visam proteger direitos. Sendo assim, este estudo objetiva investigar a forma com que o direito à educação das pessoas em situação de deficiência está constituído nos documentos norteadores da Política Nacional de Formação de Professores - BNC Formação e BNC Formação continuada. Para este fim, foi utilizada uma metodologia exploratória do tipo documental, com reflexões na busca por atravessamentos que viabilizem as discussões e estudos sobre inclusão nos cursos de formação de professores. Observaram-se retrocessos, lacunas e distanciamentos nas políticas educacionais com a construção de um currículo omissivo que apresenta tímidos diálogos sobre a formação docente em perspectiva inclusiva.

Palavras-Chave: Educação inclusiva. Formação docente. Pessoas com deficiência. Direito à educação.

Abstract: teacher training in an inclusive perspective is a way to ensure equality for people with disabilities and legal instruments aimed at protecting rights. Therefore, this study aims to investigate how the right to education of people with disabilities is constituted in the guiding documents of the National Policy for Teacher Training- BNC Formação and BNC Formação Continuada. For this purpose, an exploratory methodology of the documentary type was used with reflections in the search for crossings that enable discussions and studies on inclusion in teacher training courses. Setbacks, gaps, and discrepancies in educational policies were observed with the creation of an omissive curriculum that presents feeble dialogues about teacher training in an inclusive perspective.

Keywords: Inclusive education. Teacher training. People with disabilities. Right to education.

INTRODUÇÃO

A Declaração Universal de Direitos Humanos proclama o direito de todas as pessoas à educação e considera a discriminação no campo educacional como uma violação de direitos. Ela

¹ Mestra em Educação. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Fluminense – IFF. E-mail: ana.rolidi@iff.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2278-4873>

² Mestra em Ciência da Motricidade Humana. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Fluminense – IFF. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1518-5883>

³ Doutor em Cognição e Linguagem. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Fluminense – IFF. E-mail: decio.guimaraes@iff.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1496-5407>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n2.p173-188>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

ênfatiza que a educação deve promover a plena expansão da personalidade humana, reforçar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, além de favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos (ONU, 1948). Já a Constituição Federal afirma que a educação é um direito social (Art. 6º), direito de todos e dever do Estado e da família, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa (Art.205), e que o ensino deve ser ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Art. 206). Entretanto, apesar da existência desses documentos abrangentes, nem sempre o direito à educação das pessoas com deficiência foi assegurado.

A luta pela equidade dos direitos humanos das pessoas com deficiência resultou na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008. Essa política tem o objetivo de assegurar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo a participação, a aprendizagem e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino. A PNEEPEI também defende a transversalidade da educação especial em todos os níveis de ensino, a formação de professores, a participação da família e comunidade, a acessibilidade e a coordenação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Em 2009, o Brasil promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), com o propósito de promover, proteger e garantir o pleno exercício dos direitos humanos das pessoas com deficiência. Em 2015, foi instituída a Lei 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Essa lei busca assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Apesar dos instrumentos legais que objetivam proteger o pleno exercício dos direitos humanos das pessoas com deficiência e assegurar que gozem de plena igualdade perante a lei, os cotidianos escolares ainda configuram espaços não inclusivos, onde, na maioria das vezes, encontram-se adaptações razoáveis para minimamente aparentar observância às legislações em vigor.

Nesse contexto, é essencial que a formação inicial e continuada dos docentes seja embasada em um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) que aborde o direito à educação das pessoas com deficiência, a fim de ampliar a compreensão sobre a inclusão escolar nas escolas regulares. Isso implica a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que permitam a participação e o aprendizado de todos(as), superando o modelo de educação especial que ainda se baseia em acomodações, flexibilizações e adaptações individuais dos currículos e espaços escolares para estudantes com deficiência.

É fundamental também promover a articulação entre diferentes setores para a implementação de políticas públicas, destacando-se a importância da Política de Formação de Professores. Diante dessas questões, amparados na metodologia exploratória do tipo documental (GIL, 2008), este artigo se propõe a investigar a forma como o direito à educação das pessoas com deficiência está estabelecido nos documentos legais que orientam a formação inicial e continuada de professores.

METODOLOGIA

Um dos objetivos para a implementação da PNEEPEI (BRASIL, 2008, p.14) é a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão”. Dessa forma, são enfocados dois tipos de formação de professores para subsidiar o processo de escolarização de estudantes com deficiência em turmas de ensino comum: a formação para a atuação de professores na Educação Especial e a formação de gestores, educadores e outros profissionais da escola para a educação inclusiva.

Diante disso, com apoio na metodologia exploratória do tipo documental (GIL, 2008; SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2006), foram feitas análises nos documentos norteadores da Política Nacional de Formação de Professores – BNC- Formação (2019) e BNC- Formação continuada (2020) – na busca por atravessamentos que viabilizem as discussões e estudos, nos cursos de formação de professores, sobre o direito de aprender das pessoas em situação de deficiência que potencializem a formação docente na perspectiva da inclusão escolar.

Sobre a análise de documentos, destaca-se:

É importante que o pesquisador considere as mais diversas implicações relativas aos documentos antes de formular uma conclusão definitiva. Ainda em relação a esse problema, convém lembrar que algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios (GIL, 2002, p.47).

Os documentos legais foram analisados pelo viés da metodologia exploratória, já que:

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental (GIL, 2008, p. 27).

De acordo com Sampieri, Collado e Lúcio (2006), os estudos exploratórios geralmente determinam tendências, identificam contextos e situações de estudo ou estabelecem enfoques para produção de futuras pesquisas, não tendo, na maioria das vezes, um fim em si mesmos.

A DIALOGICIDADE ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS LEGAIS SOBRE INCLUSÃO E APRENDIZAGEM DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA?

Vive-se em um contexto de emergência para a promoção de uma cultura dos Direitos Humanos, a fim de transcender os documentos jurídicos e as políticas públicas e alcançar todos os âmbitos sociais. Os direitos humanos constituem um componente fundamental para a afirmação dos processos democráticos e, mesmo sendo exaltados e continuamente violados, não podem ser negados, sob o risco de que a barbárie invada cada vez mais as relações sociais (CANDAU *et al.*, 2013). Para além disso,

Os direitos humanos são difíceis de determinar porque sua definição, e na verdade a sua própria existência, depende tanto das emoções quanto da razão. A reivindicação de autoevidência se baseia em última análise num apelo emocional: ela é convincente se ressoa dentro de cada indivíduo. Além disso, temos muita certeza de que um direito humano está em questão quando nos sentimos horrorizados pela sua violação (HUNT, 2009, p. 24).

Mesmo com todos os documentos que pretendem, para além do acesso ao ensino regular, garantir a permanência e iguais possibilidades de aprendizado de estudantes com deficiência, não é rara a violação dos direitos humanos no que diz respeito ao direito de aprender desse público. Nesse sentido, para que todos esses discursos apresentados nos referidos documentos reflitam realmente na prática educativa e que a cultura dos direitos humanos seja efetivada, a formação de professores tem um papel fundamental.

Nessa perspectiva, Melo e Mafezoni (2019, p.107) “entendem que o direito de aprender passa, também, pelas práticas pedagógicas daqueles envolvidos diretamente na tarefa de ensinar: professores regentes e professores especialistas”. Isso “[...] inclui não somente não impedir o outro de aprender, mas oferecer a ele todas as possibilidades de fazê-lo [...]” (LEMONS, 2015, p. 55).

Os documentos norteadores da Política Nacional de Formação de Professores, a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 (BNC- Formação) e a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020 (BNC- Formação continuada), foram produzidos mediante orientações contidas em alguns documentos legais, a saber: O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018, que, dentre outras disposições, estabelece que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores. O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos destinados à formação de docentes para a Educação Básica terão por referência a BNCC e a Lei nº 13.415/2017, em seu art. 11, que estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente.

Para além desses documentos legais que são considerados para as propostas de formação inicial e continuada, esta última se ampara nas metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE-2014 a 2024), que versam sobre a qualificação de professores(as).

Já o documento BNC- Formação não cita o PNE e ambos deixam de fora orientações para que a meta 4 saia do papel. A meta 4 orienta:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE), 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, *grifo nosso*).

De acordo com o censo 2021, considerando apenas os estudantes de 4 a 17 anos da Educação Especial, verifica-se que o percentual de matrículas de discentes incluídos em classes comuns vem aumentando gradativamente, passando de 90,8%, em 2017, para 93,5%, em 2021 (BRASIL, 2022). Apesar de constituir uma grande conquista, cabe problematizar se as universalizações do acesso à Educação Básica e ao AEE asseguram o aprendizado das pessoas com deficiência.

Como promover um sistema educacional inclusivo com um esvaziamento sobre Educação em Direitos Humanos e inclusão nos documentos que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores?

BNC- FORMAÇÃO: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O documento BNC-Formação define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para essa formação. O documento tem como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018, e visa assegurar no Art. 2º:

[...] o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019, p.2).

Observa-se que, assim como a BNCC, o documento BNC-formação tem cariz normativo, tecnicista e se guia pelos mesmos princípios das competências e habilidades que substituíram os direitos de aprendizagem no documento. Na busca pelos diálogos com a formação numa perspectiva inclusiva, encontra-se no Art. 6º inciso I da BNC-Formação o seguinte princípio:

A formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes (BRASIL, 2019).

Entretanto, os diálogos são tímidos, e as orientações sobre a construção de um currículo inclusivo são mínimas. Em nenhum momento o texto cita as tecnologias assistivas e/ou o desenho universal, que ampliariam as possibilidades equitativas de aprendizagem dos estudantes com deficiência. As orientações para inclusão são generalistas, pois a BNC-Formação visa a formação de professores(as) detentores(as) de habilidades e competências e capazes de “transmitir” os conteúdos que serão cobrados nas avaliações em larga escala.

Os marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial acerca das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais aparecem como temáticas a serem trabalhadas nos currículos de formação de professores. Entretanto, o Art. 16. diz que:

As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, *por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas*, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE)(BRASIL, 2019, p.9, *grifo nosso*).

Os professores que atuarão nas diversas disciplinas da Educação Básica, que se pretende inclusiva, não necessitam de saberes específicos e de práticas contextualizadas para atender ao público da Educação Especial? Nesse viés, é notório o retrocesso em relação às políticas educacionais que priorizam cada vez mais o mercado e seu produtivismo capitalista. Um currículo cada vez mais capacitista⁴ para provimento de mão de obra para o mercado de trabalho que exclui as pessoas com deficiência.

As grandes participações de empresas privadas nas políticas educacionais nos chamam atenção para a intencionalidade destas. Nesse contexto, Corrêa e Morgado (2018) problematizam sobre isso:

Sem deixar de reconhecer a possível “bondade” de um currículo nacional, preocupa-nos que a sua construção traduza, sobretudo, desejos e vontades de grupos privados que, por meio de acordos velados, definam um currículo nacional de cariz essencialmente normativo e que, *a priori*, defendia os direitos de aprendizagem de todos, direitos esses que se foram diluindo ao longo do documento. (pag. 11).

Na opinião de Macedo (2015, p. 901), os objetivos e os conteúdos “não parecem derivados dos direitos, como promete o documento do MEC”, o que lhe permite julgar “que a fragilidade do vínculo entre eles pode nos informar muito sobre os processos políticos de articulação”.

Segue-se, portanto, à análise para a análise do anexo do documento BNC-formação (2019), o qual apresenta as competências gerais e específicas da formação docente. Buscou-se as citações sobre a Educação em Direitos Humanos e sobre a Educação Inclusiva. Das dez competências gerais, duas dialogam com a Educação em Direitos Humanos (Quadro 1).

Quadro 1- competências gerais docentes que dialogam com a Educação em Direitos Humanos

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

Fonte: Os autores

Em relação às competências específicas, o quadro abaixo (Quadro 2) apresenta as três dimensões (Art. 4º) da ação docente que dialogam com a educação inclusiva.

⁴ Campbell conceitua o capacitismo como “Uma rede de crenças, processos e práticas que produz um determinado tipo de corpo (o padrão corporal) que é projetado como perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência é então moldada como um estado diminuído de ser humano” (CAMPBELL, 2001, p. 44 *apud* GESSER *et al.* 2020, p. 18).

Quadro 2 - competências específicas docentes que dialogam com a educação inclusiva

DIMENSÕES DAS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
	Competências específicas	Habilidades
I - conhecimento profissional.	1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los. 1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem.	1.1.2 Demonstrar conhecimento sobre os processos pelos quais as pessoas aprendem, devendo adotar as estratégias e os recursos pedagógicos alicerçados nas ciências da educação que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao currículo. 1.2.5 Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos, e linguísticos é requerido.
II - prática profissional.	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, das competências e habilidades.	2.4.2 Utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência.
III- engajamento profissional.	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender espera-se do profissional as seguintes habilidades.	3.2.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender. 3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes. 3.2.4 Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-raciais praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais.

Fonte: Os autores.

Observa-se um tímido diálogo e amparo na cultura em direitos humanos para orientação dos currículos de formação de professores. É nítida a predominância de um currículo prescritivo com foco no domínio de competências e habilidades pelo(a) professor(a), a fim de dominar o conteúdo para transmiti-lo de forma eficiente. Eficiência essa, comprovada por meio de avaliações em larga escala, o que contribui para minimizar a autonomia do(a) professor(a) e da própria escola, no que se refere à construção do currículo.

As ausências nas diretrizes curriculares sobre direitos e aprendizagem dos(as) estudantes com deficiência comprovam uma despreensão em relação à aprendizagem deste público, e, cada vez mais, as formações continuadas se estruturam para suprir tal falta.

Böck *et al.* (2020, p.363) afirmam que “com atitudes que supervalorizam as capacidades na educação formal, produzem-se currículos capacitistas que hierarquizam e elegem um único modo de aprender”. Ainda de acordo com Böck *et al.* (2020), o Desenho Universal na Aprendizagem (DUA), constitui:

[...] Um princípio do cuidado na prática docente, o qual pode contribuir para a efetivação de processos educativos inclusivos em todos os níveis de ensino e promover direitos humanos ao romper com práticas normocêntricas e currículos capacitistas que hierarquizam os modos de se relacionar com o conhecimento nos espaços formais de aprendizagem. (BÖCK *et al.*, 2020, p. 364).

Dessa forma, uma proposta para a efetivação de processos educativos inclusivos, com vistas a ampliar as possibilidades equitativas de aprendizagem dos estudantes com deficiência, deve estar pautada no Desenho Universal na Aprendizagem (DUA).

BNC- FORMAÇÃO CONTINUADA: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Antes das Resoluções de 2019-BNC Formação e de 2020-BNC Formação Continuada, os currículos eram norteados pelo Parecer CNE/CP nº2/2015, de 09 de julho de 2015, sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que, no capítulo VI “Da formação Continuada dos Profissionais do Magistério”, conceituava essa formação.

Art 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO RESOLUÇÃO Nº.2, DE 1º de JULHO DE 2015, p.53)

No atual cenário da educação no Brasil, tem-se observado um aumento de projetos para formar professores(as) a fim de atender às demandas do mercado, e a formação continuada tem por objetivo preparar esses profissionais. Infelizmente, a educação continuada, muitas vezes, é vista como algo supérfluo na formação docente, além de ser compreendida como uma compensação de uma formação inicial com carências na qualidade, “[...] e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação [...]” (GATTI, 2008, p. 58).

Segundo Freire (1996), a formação continuada é um processo contínuo e permanente, em que a formação inicial e a continuada são interarticuladas, que se completam. Freire (1996, p.43-44) destaca que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

Essa formação permanente, que não se esgota e não termina na formação inicial e permanece em todo o percurso da existência do ser humano, baseado no princípio do inacabado, afirma que:

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida. (FREIRE, 2001, p.72).

Aproximando-se desta perspectiva freireana, havia o PARECER CNE/CP Nº2/2015, que norteava os cursos de formação de professores com a seguinte concepção de formação continuada:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (...) (BRASIL, PARECER CNE/CP nº2/2015, p.24).

Porém, a BNC-Formação Continuada substitui o parecer nº 2, de 2015, no que tange às normativas relacionadas a essa formação, e apresenta uma proposta de formação performática. O Art. 4º diz: “A Formação Continuada de Professores da Educação básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização[...]para a constituição de competências[...]” (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020, p. 2). O documento visa a qualificação para o trabalho com um grande esvaziamento de amplas dimensões dessa formação, evidenciando um currículo performático em que o(a) docente se “capacite” cognitivamente para dar conta de desenvolver as competências, em seus discentes, requeridas pela BNCC.

O Art. 5º apresenta os princípios norteadores das políticas de formação de professores e mostra claramente, no inciso II, uma visão tradicional do processo de ensino-aprendizagem, com foco na transmissão e na assimilação do conhecimento.

Reconhecimento e valorização, no âmbito da Educação Básica, das instituições de ensino - com seu arcabouço próprio de gestão, e condicionada às autoridades pertinentes - como estrutura preferencial para o compartilhamento e a *transmissão do conhecimento* acumulado pela humanidade, promovendo o *desenvolvimento de habilidades cognitivas - para assimilá-lo*, transformá-lo e fazê-lo progredir - e a *aquisição de competências* sociais e emocionais- para fruí-lo plenamente. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020, p. 2, *Grifo nosso*).

Já no Art. 6º apresenta, no inciso VII, os fundamentos pedagógicos da formação continuada de docentes da Educação Básica:

Desenvolvimento de capacidade gestora (gestão inclusiva e democrática) de equipes, instituições e redes de ensino, de forma a *construir e consolidar uma cultura institucionalizada de sucesso e eficácia escolar para todos os alunos e membros das equipes*, levando em consideração as características institucionais, as normativas, os costumes, o contexto sociocultural das instituições e das redes de ensino, bem como a sua clientela e o seu entorno. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020, p. 4, *Grifo nosso*).

Apesar de a redação acima levar em consideração os contextos socioculturais das instituições e dos(as) estudantes e pretender desenvolver nos docentes a capacidade gestora inclusiva

e democrática, problematiza-se que uma cultura institucionalizada de sucesso e eficácia escolar para todos(as) pode balizar o sucesso e o fracasso sem levar em consideração as diferentes formas de aprendizado de cada sujeito. Nesse caso os(as) estudantes com deficiência jogariam um jogo de cartas marcadas? Seriam as avaliações em larga escala as indicadoras da eficácia escolar?

Mais adiante, no Art.7º, coloca-se como condição para êxito na vida profissional os seguintes aspectos:

A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020).

Há uma relação direta entre a eficácia da formação e a duração desta. No inciso IV, afirma-se que “adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes” (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020, p. 4).

A BNC-formação e a BNC-Formação Continuada têm caráter tecnicista e possuem um discurso de instrumentalização técnica com a responsabilização docente pelo suposto fracasso da educação do Brasil. Nesse caso, seria o docente o responsável pela desigualdade educacional, retirando a responsabilidade do Estado sobre a qualidade educacional e sobre os demais fatores ligados ao processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à Educação Especial, na BNC-Formação Continuada, observa-se, no Art. 8º, orientação semelhante à encontrada no Art. 16º da BNC Formação:

A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE_CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO de 2020).

Percebe-se uma frágil interação em relação às abordagens sobre os direitos e possibilidades de aprendizagem dos (das) estudantes com deficiência nos cursos de formação continuada. Todo(a) educador(a), ou a grande maioria, em algum momento de sua vida acadêmica, lecionará para esse público. Entretanto, o documento só orienta para a exigência de saberes e práticas contextualizadas, para atender aos estudantes com deficiência, nos cursos de Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas de Educação Especial. Como propor uma escola inclusiva com propostas segregacionistas? Como orientar a formação fundada numa cultura dos direitos humanos que inclua todos(as), se essa formação fica restrita a uma modalidade específica?

O anexo I do documento BNC-Formação Continuada se divide em competências gerais docentes e em competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional e às suas respectivas áreas. Em relação às competências e habilidades sobre a prática profissional pedagógica, encontra-se:

Identificar diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, alunos de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE_CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO de 2020, p. 10).

Das dez competências gerais do anexo I, do documento BNC-formação continuada, quatro se alinham à promoção aos direitos humanos (Quadro 3).

Quadro 3 - Competências gerais docentes da BNC-formação continuada que dialogam com a educação em direitos humanos

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES	
4. Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.	
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos , a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos , com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.	
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários , para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.	

Fonte: anexo I BNC-formação (modificada-grifo nosso)

Em relação às competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional e às suas respectivas áreas, apresenta-se abaixo um recorte da tabela contida no anexo I do documento da base (Quadro 4) e seus atravessamentos com a Educação em Direitos Humanos, que se pretende inclusiva. O quadro apresenta uma síntese das dimensões da formação docente e, mais adiante, as competências atribuídas a cada dimensão, competências essas que se busca analisar.

Quadro 4 - Competências específicas docentes e seus atravessamentos na educação em direitos humanos

DIMENSÕES DAS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS				
DIMENSÕES	CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL		ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
		PRÁTICA PROFISSIONAL - PEDAGÓGICA	PRÁTICA PROFISSIONAL - INSTITUCIONAL	
SÍNTESE	Aquisição de conhecimentos específicos de sua área, do ambiente institucional e sociocultural e de autoconhecimento.	Prática profissional referente aos aspectos didáticos e pedagógicos.	Prática profissional referente à cultura organizacional das instituições de ensino e do contexto sócio-cultural em que está inserida.	Comprometimento com a profissão docente, assumindo o pleno exercício de suas atribuições e responsabilidades.
Área do Conhecimento e de Conteúdo Curricular				

COMPETÊNCIAS 1				3.1 Fortalecer e comprometer-se com uma cultura de altas expectativas acadêmicas, de sucesso e de eficácia escolar para todos os alunos. 3.1.1. Conhecer pesquisas e estudos sobre como obter sucesso e eficácia escolar para todos os alunos.
Área Didática-Pedagógica				
COMPETÊNCIAS 2		2a.4.3 Identificar diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, alunos de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência.	2b.2 Incentivar a colaboração profissional e interpessoal com o objetivo de materializar objetivamente o direito à educação de todos os alunos. 2b.2.6. Planejar atividades integradas que levem em consideração as necessidades de desenvolvimento integral dos alunos.	3.2.1. Oferecer suporte adequado para que seus alunos possam sempre se desenvolver e aprender de acordo com seu potencial e características pessoais. 3.2.2. Tratar os alunos de maneira equitativa. 3.2.3. Abordar os erros e os fracassos como ocasiões para enriquecer o processo de Aprendizagem.
Área de Ensino e Aprendizagem para todos os Alunos				
COMPETÊNCIAS 3	1.3 Conhecer sobre os alunos, suas características e como elas afetam o aprendizado, valendo-se de evidências científicas.	2a.3 Viabilizar estratégias de ensino que considerem as características do desenvolvimento e da idade dos alunos e assim, contribuam para uma aprendizagem eficaz.	2b.3 Apoiar a avaliação e a alocação de alunos em instituições educacionais, turmas e equipes, dimensionando as necessidades e interagindo com as redes locais de proteção social. 2b.3.3. Identificar e dar assistência aos alunos com problemas básicos de aprendizagem.	
Área sobre o Ambiente Institucional e o Contexto Sociocultural				
COMPETÊNCIAS 4		2a.4 Utilizar ferramentas pedagógicas que facilitem uma adequada mediação entre os conteúdos, os alunos e as particularidades culturais e sociais dos respectivos contextos de aprendizagem.		

Fonte: anexo I BNC-formação (modificada-grifo nosso).

Observa-se que a competência 1 está voltada para um processo educativo de “altas expectativas acadêmicas”, pautado no sucesso e na eficácia dos estudantes. Eficácia esta ditada por um currículo capacitista, que prioriza a dimensão cognitiva da aprendizagem em detrimento de outras dimensões, que não são levadas em conta na categorização do (in)sucesso; “além disso, a deficiência passou a ser compreendida como socialmente atribuída e construtora de respostas e expectativas sociais conforme os padrões normativos” (LUIZ; SILVEIRA, 2020, p. 115).

Evidencia-se o reflexo, na política de formação de professores(as), da intencionalidade da Educação Básica, guiada pela lógica do capitalismo neoliberal, que incide na corponormatividade para capacitar mão de obra padronizada para atendimento ao mercado, pois, de acordo com Gesser *et al.* (2020):

Outrossim, o capacitismo também tem relação com o aperfeiçoamento do sistema capitalista, à medida que há o estabelecimento de um ideal de corponormatividade que corrobora com a manutenção e aperfeiçoamento desse sistema econômico (GESSER *et al.*, 2020, p 18).

A competência 2 dialoga com uma formação que se pretende inclusiva, em que o direito à educação é evidenciado. Essa competência requer do(a) educador(a) a atenção aos educandos de maneira equitativa, a identificação e o planejamento de diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem que potencializem o desenvolvimento integral dos(as) estudantes. Apesar de ainda citar o fracasso, que se contrapõe à eficácia acadêmica pregada neste documento, orienta para a formação de professores(as) que considerem o erro como ocasiões para enriquecer o processo de aprendizagem. De acordo com as competências 2 e 4, o(a) educador(a) deve oferecer suporte adequado para que seus(suas) educandos(as) possam sempre se desenvolver e aprender de acordo com seu potencial e suas características pessoais.

A competência 3 requer do(a) educador(a) “conhecer sobre os alunos, suas características e como elas afetam o aprendizado, valendo-se de evidências científicas”. Parece estar voltada às incapacidades laudadas, inerentes de cada deficiência. Essa competência remete à medicalização e ao retrocesso das políticas de Educação Especial, pois orienta no item “2b.3 Apoiar a avaliação e a alocação de alunos em instituições educacionais, turmas e equipes, dimensionando as necessidades e interagindo com as redes locais de proteção social”. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE_CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO de 2020, p. 14).

Competência que retoma o decreto 10.502/2020, que tentou instituir a Política Pública de Educação Especial, retrocedendo ao paradigma da segregação, com incentivo à matrícula em instituições especiais. Entretanto, o decreto é discriminatório, pois está pautado na hierarquização do ser humano em razão de suas aptidões ou habilidades, violando a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, numa lógica de que “as vidas que fogem dos padrões normativos, como é o caso das pessoas com deficiência, são caracterizadas em nosso tecido social como menos humanas e, por isso, mais difíceis de serem reconhecidas”. (LUIZ; SILVEIRA, 2020, p. 116).

Mais uma vez, fica evidente a ideia simplificada da educação inclusiva direcionada pelas políticas públicas educacionais, que diluíram os direitos de aprendizagem nos documentos legais BNCC e BNCC-EM e os transformaram em competências e habilidades, com cariz normativo e tecnicista. O próprio documento BNCC-EM busca responder a essas críticas ao dizer no Art. 3º-Parágrafo único:

Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no § 1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 4, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018-*Institui a BNCC-EM*).

Ainda sobre o capacitismo, muito marcado pelo domínio de habilidades e competências responsáveis pela eficácia e sucesso escolares, Marivete Gesser (2019) considera que esse tende a corroborar a produção de vulnerabilidades. Ainda de acordo com Gesser (2020), isso ocorre porque os diferentes contextos sociais têm sido organizados com base em normas capacitistas que estabelecem padrões específicos relacionados aos corpos, o que contribui para “a produção de uma condição de precariedade da vida e produz relações ancoradas em concepções caritativas/assistencialistas e/ ou patologizantes dos corpos”. (GESSER, *et al.*, p. 19). Dessa forma, “o capacitismo corrobora para tornar certas vidas mais ou menos inteligíveis e dignas de políticas voltadas à garantia dos direitos humanos” (GESSER, *et al.*, p.20).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou evidenciar a necessidade de superação de hierarquias de opressão, sustentadas pela lógica do capitalismo neoliberal, que incide na corponormatividade e se espalha nas políticas educacionais, padrão este que atualmente define (in)sucesso escolar.

A partir da análise dos documentos, observou-se uma ausência nos aspectos relacionados à inclusão de estudantes com deficiência, ao respeito à diversidade e à valorização das diferenças. A BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada privilegiam a centralização e a homogeneização curricular, algo totalmente contraditório, já que se vive em um país com tanta diversidade.

Percebeu-se, também, que a BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada foram desenvolvidas por interesses econômicos, a partir de um discurso técnico e uma política neoliberal, sem a participação dos(as) docentes nas decisões. Fica notório um retrocesso em relação às políticas educacionais e um esvaziamento sobre a Educação em Direitos Humanos e a inclusão nos documentos que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores(as).

É preciso idealizar políticas públicas educacionais que contemplem as práticas em perspectivas inclusivas, que possibilitem ao(à) docente um processo de formação emancipatória e humanizada. Como pensar em uma Educação Inclusiva verdadeira, que ocorra de fato, se não discutir os documentos normativos, os projetos e ações de formação inicial e continuada que problematizem a diversidade e os conhecimentos sobre a inclusão?

REFERÊNCIAS

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 2, p. 361-380, 2020.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**: promulgada em 6 de julho de 2015 / obra coletiva de autoria do Ministério Público do Trabalho, Procuradoria Regional do Trabalho da 17ª Região, PCDLegal. - Vitória : Procuradoria Regional do Trabalho da 17ª Região, 2016. 60 p. ; 21 x 28 cm. (Projeto PCD Legal). Disponível em: http://www.pcdlegal.com.br/lbi/wp-content/themes/pcdlegal/media/downloads/lbi_simples.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 25 ago. 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 jul.2022.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020 (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). Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 03 jul.2022.

CANDAU, Vera Maria; ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação; AMORIM, Viviane; PAULO, Iliana Aida; SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)**. Cortez editora, 2013.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. **Colóquio Luso-Brasileiro de Educação-COLBEDUCA**, v. 3, p. 1-12, 2018.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência SEDPcD/Diversitas/ USP Legal – São Paulo, junho/2013**. p. 1-14.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr, 2008. DOI:<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020.

GIL, Antonio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antonio Carlos Gil.4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

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

LEMONS, Caroline Caldas. **Do direito à educação ao direito à aprendizagem: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica** (Caxias do Sul-1988-2013). 2015.

LUIZ, Karla Garcia; SILVEIRA, Thais Becker Henriques. Pessoas com deficiência e (inter)dependência: uma perspectiva da ética do cuidado para a promoção de justiça social. In: GESSER, Marivete; BÖCK Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (organizadoras). **Estudos da deficiência: antipacitismo e emancipação social**. Curitiba : CRV, 2020.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 891-908, 2015.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; MAFEZONI, Andressa Caetano. **O direito de aprender e os alunos-alvo da educação especial**. Educação em Debate, Fortaleza, ano 41, nº 78 - jan./abr. 2019.

ONU (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Consultado em 26 de abril de 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 18 Maio de 2022.

SAMPIERI, R.; COLLADO, C.; LUCIO, P. O processo de pesquisa e os enfoques quantitativo e qualitativo: rumo a um modelo integral. In: SAMPIERI, R.; COLLADO, C.; LUCIO, P. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw- Hill. 2006. p. 3 – 21.

Sobre a Revista

A *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial* (RDPEE) é um periódico semestral com publicação de artigos científicos sobre temáticas diversas nas áreas de Educação Especial e Educação Inclusiva. Está cadastrada na Plataforma Sucupira junto ao Sistema de Classificação *Qualis* de Periódicos, sendo B4 sua última avaliação obtida (2017-2018). A fim de melhorar essa classificação, a Equipe Editorial da RDPEE tem envidado esforços, dentre os quais destacamos: a publicação de seus números sem atraso, a aquisição do DOI para os artigos, solicitação de cadastros em bases de dados, revisão de avaliadores *ad hoc* e de suas normas para publicação, de um modo geral.

A *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial* (RDPEE) atende à demanda de fluxo contínuo, podendo haver também números especiais organizados na forma de Dossiês, encomendados pela Comissão Editorial ou organizados a partir de seleção de trabalhos apresentados e/ou premiados em eventos científicos da área.

A revista *online* está aberta a toda a comunidade científica, com acesso por meio do *site* de Publicações da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FFC/UNESP) e para garantir um maior número de autores na revista, cada autor e/ou coautor poderá publicar somente um artigo por ano.

As colaborações para a RDPEE podem ser apresentadas como: ensaios teóricos, relatos de pesquisa (artigos originais e revisões de literatura) e resenhas. A revista, eventualmente, aceita outros tipos de contribuições que não se enquadram nessas seções fixas, a saber: relatos de experiência, artigos técnicos e depoimentos e/ou entrevistas.

MANUSCRITOS PRIORIZADOS PELA REVISTA

I) ENSAIOS TEÓRICOS

Trabalhos teóricos encomendados pela Comissão Editorial que retratam o conhecimento aprofundado do autor para refletir criticamente sobre um constructo científico existente e articulá-lo à área da Educação Especial, bem como cooperar para seus avanços. Os textos para esta seção consistem, ainda, em descrições de desenhos diversos, para diferentes realidades e/ou situações que expressem como o universo da Educação Especial se apresenta. Relacionam-se ao conceito de sociedade inclusiva e de seu reconhecimento, especialmente pelas esferas governamentais.

II) RELATOS DE PESQUISA

- a) **Artigos originais:** a estrutura típica deste texto consiste em diferentes seções que refletem os estágios do processo de investigação científica, os quais podem aparecer na seguinte ordem: introdução com objetivos de investigação; método; resultados; discussão; e conclusão ou considerações finais.

- b) **Revisões de Literatura:** a Revisão de Literatura deve ser composta de sínteses de pesquisas ou meta-análises, com uma avaliação crítica de um material já publicado. Espera-se que os autores, ao integrar e avaliar os dados, explicitem possíveis lacunas e avanços. Muito embora não haja uma estrutura de seções pré-definidas para este tipo de contribuição, os autores devem atentar também para aspectos fundamentais do método, a saber: bases de busca e critérios para a realização da mesma; período e descritores considerados; como foi analisado o material encontrado; e, por fim, sugere-se que esse material seja apresentado numa seção de resultados, de acordo com os padrões atuais dos periódicos científicos qualificados ou avaliados por pares.

III) RESENHAS

Consiste em um texto de apreciação e apresentação de livros ou coletâneas da área de Educação Especial publicados até dois anos antes da data de envio da resenha.

OUTRAS SEÇÕES

IV) RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Descrição nos moldes científicos de procedimentos e tecnologias educacionais, com vistas a um melhor equacionamento de situações educacionais e/ou melhor atuação do profissional da área de Educação Especial.

V) ARTIGOS TÉCNICOS

Descrição de recursos de pesquisa científica construídos, adaptados ou aperfeiçoados, que representam novidade e/ou avanço metodológico na investigação científica da área. Podem referir-se, também, a: equipamentos, instrumentos, procedimentos de coleta e/ou de análise de dados, delineamentos de pesquisa, dentre outros.

VI) DEPOIMENTOS E/OU ENTREVISTAS

Seção aberta a pesquisadores e/ou personalidades com representação pública na área de Educação Especial, com vistas à descrição de depoimentos e/ou entrevistas sobre temas relevantes para a revista.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS MANUSCRITOS

Identificação: no sistema de submissão, é necessário efetuar um cadastro, no qual devem ser descritos todos os dados do texto e dos autores. Informações como o título (em português e inglês); título resumido (em português) autor (titulação, instituição, departamento, quando for o caso), endereço completo de todos os autores e *e-mails* para contato, não podem ser omitidos, pois estes dados deverão estar publicados no artigo, caso ele seja aceito. A submissão de um manuscrito à revista possui passos específicos indicados pelo próprio sistema, de maneira automática.

Resumo: o resumo deverá expor o objetivo, materiais e métodos, resultados e conclusões, quanto se tratar de relato de pesquisa. No caso dos demais tipos de texto, serão aceitas variações, exceto para revisões de literatura, que deverão seguir também os itens descritos anteriormente. Os resumos deverão conter, no máximo, 250 palavras, ser digitados sem parágrafos e sem citações de autores e datas.

Palavras-Chave: fazer a indicação após o resumo (mínimo de três e máximo de cinco palavras). Utilizar o site do *Thesaurus* Brasileiro da Educação do INEP no site www.inep.gov.br.

Abstract e Keywords: o resumo em inglês, bem com os descritores, deverão ser apresentados logo após o resumo em português, seguindo as mesmas normas apontadas anteriormente.

Corpo do Texto: considerar as indicações de acordo com o tipo de manuscrito submetido, descritas na Seção Sobre o tamanho e formatação dos manuscritos.

Referências: devem ser dispostas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor e seguir a NBR 6023 da ABNT, de 30 agosto de 2002: espaço simples na descrição principal dos dados da obra, e espaço 1,5 entre as obras.

Agradecimentos: devem ser incluídas colaborações relacionadas ao reconhecimento técnico da pesquisa: apoio financeiro, por exemplo. Os artigos devem ser encaminhados ao Editor da RPDEE, por meio de endereço eletrônico, acompanhados de Ofício e Termo de Cessão de Direitos Autorais, sendo este nominal (individual).

SOBRE O TAMANHO E A FORMATAÇÃO DOS MANUSCRITOS

a) Ensaios teóricos, Relatos de Pesquisa e Revisões de Literatura: devem ser digitados em papel A4 e com páginas numeradas (canto superior direito). Conter no mínimo 16 e no máximo 20 laudas, incluindo as referências. O espaçamento no corpo do texto deve ser de um e meio, fonte do tipo *Times New Roman*, tamanho 12, texto justificado, parágrafos com 1,25 cm. As margens deverão seguir 2,5 cm para esquerda, direita, inferior e superior.

b) Relatos de Experiência, Artigos Técnicos e Depoimentos e/ou Entrevistas: os textos devem ser digitados em papel A4 e com páginas numeradas (canto superior direito). Conter no mínimo 8 e no máximo 15 laudas, incluindo as referências. O espaçamento no corpo do texto deve ser de um e meio, fonte do tipo *Times New Roman*, tamanho 12, texto justificado, parágrafos com 1,25 cm. As margens deverão seguir 2,5 cm para esquerda, direita, inferior e superior.

c) Resenhas: o texto deverá conter todas as informações para a identificação do trabalho comentado e ser redigido, por, no máximo, dois autores. Devem ser digitadas em papel A4 e com páginas numeradas (canto superior direito). Conter no mínimo 2 e no máximo 3 laudas, incluindo as referências. O espaçamento no corpo do texto deve ser de um e meio, fonte do tipo *Times New Roman*, tamanho 12, texto justificado, parágrafos com 1,25 cm. As margens deverão seguir 2,5 cm para esquerda, direita, inferior e superior.

Forma de submissão: exclusivamente pelo sistema da Revista.

APRESENTAÇÃO DAS REFERÊNCIAS (NBR 6023, DE 30 DE AGOSTO DE 2002)

LIVROS

OMOTE, S.; BRAGA, T. M. S.; CHACON, M. C. M.; SABORIDO, D. M. (Org.). Reflexiones internacionales sobre la formacion de profesores para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. 1. ed. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la UAH, 2014. 262p.

CAPÍTULOS DE LIVROS

OLIVEIRA, A. A. S.; OLIVEIRA, J. P. Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena a formação de professores. In: OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A.; REIS, M. R. (Org.). Formação de professores e práticas educacionais inclusivas. Curitiba: Editora CRV, 2018, v. 1, p. 13-28.

GIROTO, C. R. M.; MILANEZ, S. G. C. La formación del profesorado de apoyos educativos especializados: ¿que é ha cambiado en la práctica docente especializada en el escenario educativo de Brasil? In: HEREDERO, E. S.; GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O. (Org.). *La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España*. 1. ed. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2013, v. 1, p. 05-21.

DISSERTAÇÕES E TESES

SOUZA, M. M. G. S. Concepções de deficiência e atitudes sociais de crianças e adolescentes sem deficiência pertencentes a contextos sociais diferentes. 162 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

ARTIGOS EM PERIÓDICOS IMPRESSOS

ROMSKI, M. A.; SEVCIK, R. A. Augmentative Communication and Early Intervention: Myths and Realities. *Infants & Young Children*, v. 18, n. 3, p. 174-185, 2005.

ARTIGOS EM PERIÓDICOS ONLINE

PAURA, A.C.; DELIBERATO, D. Estudo de vocábulos para avaliação de crianças com deficiência sem linguagem oral. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília. [online]. v. 20, n. 1. p. 37-52, 2014. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 15 abr. 2014.

RAMOS, A. S.; ALVES, L. M. A fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. v.14, n.2, p. 235-250, 2008. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 15 abr. 2014.

ARTIGOS EM JORNAL DE CIRCULAÇÃO DIÁRIA

PROFETA, M. S. Acessibilidade é tão antiga quanto respeito e dignidade. Há quem diga que não. *Jornal Correio Mariliense*, Marília, São Paulo, p. A2 - A2, 31 maio 2012.

DOCUMENTO ELETRÔNICO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria Geral de Bibliotecas. Grupo de Trabalho Normalização Documentária da Unesp. *Normalização Documentária para a produção científica da Unesp: normas para apresentação de referências*. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.biblioteca.unesp.br/pages/normalizacao.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2004.

TRABALHO DE CONGRESSO OU SIMILAR (PUBLICADO)

MIURA, R. K. K.; YASSUDA, A. S. K.; DIAS, S. A.; ALONSO, A. V. Desenvolvimento de componentes curriculares por alunos com deficiência intelectual. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE INCLUSÃO, II: Discutindo Autismo e Deficiência Múltipla, 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2013. p. 1-9.

CITAÇÃO NO TEXTO

O autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, em letras maiúsculas, separado por vírgula da data de publicação: (POKER, 2014).

Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data entre parênteses: Braccialli (2014) assinala... Quando for necessário especificar página(s), as quais deverão seguir a data, separadas por vírgula e precedidas de p.: (BRACCIALLI, 2018, p.5).

As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento: (MANZINI, 2018a; MANZINI, 2018b).

Quando a obra tiver mais de dois autores, o primeiro deverá ser citado, seguido da expressão et al. (sem destaque) e, em seguida, indica-se a data entre parênteses: Vitta et al. (2014) mencionaram que...

As citações diretas com mais de três linhas deverão ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11 e sem aspas.

As citações com menos de três linhas devem estar entre aspas e com fonte normal (dentro do texto sem recuo).

Notas: devem ser evitadas e, quando isso não for possível, estas devem ser colocadas no pé da página, utilizando o recuo disponível no Editor de texto (Word); as remissões para o rodapé devem ser feitas por números, na entrelinha superior.

Ilustrações: (figuras, desenhos, gráficos, quadros, mapas, esquemas, fórmulas, modelos, fotografias, radiografias). As legendas devem ser inseridas abaixo das ilustrações, numeradas consecutivamente em algarismos arábicos e centralizadas. No caso de imagens que indiquem indivíduos ou grupo de indivíduos, deverá ser apresentada, à Comissão Editorial, cópia dos documentos em que conste a autorização destes para publicação do material.

Tabela: apresentam informações tratadas estatisticamente e devem seguir os padrões do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O título deve ser inserido na parte superior, centralizado, e a numeração é consecutiva, em algarismos arábicos. Caso seja necessário especificar a fonte dos dados, esta deve ser colocada abaixo da tabela e o texto alinhado à esquerda.

Anexos e Apêndices: devem ser evitados. No entanto, aqueles de extrema importância para a compreensão ou complementação do texto principal, podem ser inseridos.

Nota: Os dados e conceitos emitidos nos textos, bem como a exatidão das referências bibliográficas e aspectos éticos (pesquisas com seres humanos – Resoluções 466/2012 e 510 de 2016), são de inteira responsabilidade dos autores. Os trabalhos que não se enquadrarem nas normas da RDPEE serão devolvidos aos autores, ou serão solicitadas adaptações, indicadas em mensagens eletrônicas, antes de seu envio aos pareceristas *ad hoc*.

