



**Fabiana Ribeiro Brito Trindade**

**Cabem todos na escola para todos?**  
Análise da inclusão escolar e da legislação  
para pessoas com deficiência

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção de grau de Doutor pelo Programa de  
Pós-Graduação em Ciências Sociais da  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de  
Janeiro

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Angela Maria de Randolpho Paiva

Rio de Janeiro  
Agosto de 2022



**Fabiana Ribeiro Brito Trindade**

**Cabem todos na escola para todos?**  
Análise da inclusão escolar e da legislação  
para pessoas com deficiência

Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-  
Graduação em Ciências Sociais da PUC-Rio.  
Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

**Prof<sup>a</sup>. Angela Maria de Randolpho Paiva**

Orientadora

Departamento de Ciências Sociais - PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Taísa de Oliveira Amendola Sanches**

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

**Prof. Marcelo Tadeu Baumann Burgos**

Departamento de Ciências Sociais - PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Mônica Dias Peregrino Ferreira**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

**Prof<sup>a</sup>. Patricia Castro Mattos**

Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ

Rio de Janeiro, 26 de agosto 2022.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da autora, da orientadora e da universidade.

## **Fabiana Ribeiro Brito Trindade**

Graduada em Comunicação Social (Jornalismo) pela Uerj (1998) e mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica (2016).

### Ficha Catalográfica

Trindade, Fabiana Ribeiro Brito

Cabem todos na escola para todos? : análise da inclusão escolar e da legislação para pessoas com deficiência / Fabiana Ribeiro Brito Trindade ; orientadora: Angela Maria de Randolpho Paiva. – 2022.

245 f. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Ciências Sociais, 2022.

Inclui bibliografia

1. Ciências Sociais – Teses. 2. Educação inclusiva. 3. Deficiência. 4. Direitos. 5. Movimentos sociais. 6. Exclusão. I. Paiva, Angela Maria de Randolpho. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Ciências Sociais. III. Título.

CDD: 300

A meus Pedro, Vítor e Tom, na esperança de que a escola seja sempre um lugar de aprendizados acessíveis e agradáveis para todos.

A tantas mães e mulheres solitárias que atravessam a escolaridades dos seus filhos com coragem, resiliência, dores e... alegrias.

## Agradecimentos

A Deus.

A Pedro e Vítor, grande inspiração destas linhas.

À querida professora Angela Paiva que, mais uma vez, pavimentou a minha trajetória acadêmica com todo seu conhecimento, generosidade e afeto. Sou grata pelas conversas e pelo acolhimento em tempos tão difíceis e incertos.

Aos professores Marcelo Burgos e Patrícia Mattos, agradeço, não somente por participarem da banca de defesa desta tese, mas também por terem contribuído com caminhos e perspectivas para a minha pesquisa, desde a qualificação.

À professora Mônica Peregrino, também agradeço pela presença na banca de defesa desta tese, iluminando com seus saberes a minha jornada acadêmica.

À amiga e professora Taisa Sanches, que mudou os rumos da minha pesquisa.

A Magno, meu companheiro de vida, que, tantas vezes, não me deixou desistir.

A meus amados pais, por sempre acreditarem em mim.

À minha segunda mãe, Lourdes, por tanto amor, música e conselhos.

À minha irmã, Flavia Dantas, sempre comigo nos momentos mais importantes da minha vida.

A Ana Cecília Melo e Carla Codeço, que caminham do meu lado, mesmo quando parecem não estar por perto.

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

## Resumo

Trindade, Fabiana Ribeiro Brito; Paiva, Angela Maria de Randolpho. **Cabem todos na escola para todos? Análise da inclusão escolar e da legislação para pessoas com deficiência.** Rio de Janeiro, 2022. 245p. Tese de Doutorado – Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Nos últimos anos, o Brasil vivenciou um avanço expressivo nos indicadores da educação inclusiva, com a presença, em 2021, de 1,35 milhão de alunos com deficiência — 2,78% do total de alunos — nas escolas públicas e privadas. Políticas públicas, leis, novas demandas da sociedade e reivindicações dos movimentos sociais ajudam a compreender a evolução das estatísticas da educação inclusiva, mas não nos deixa esquecer que quase 20% das crianças e adolescentes com deficiência, entre 4 a 17 anos, estão fora da escola. Afora as barreiras arquitetônicas ou estruturais, são as barreiras atitudinais as que mais pesam na escolarização de estudantes com alguma deficiência, trazendo, muitas vezes, violências simbólicas de forma cotidiana a esse grupo de alunos. O objetivo deste trabalho é trazer uma reflexão sobre os efeitos nas relações sociais dentro da comunidade escolar e papel da escola, após a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), em 2015. A escolarização dos alunos com deficiência ainda é marcada por preconceitos e demais barreiras visíveis e invisíveis que, muitas vezes, afetam a autoimagem do indivíduo, ferindo seu *status* de pessoa, estigmatizando estudantes, trazendo sentimentos como vergonha e privação de direitos. Ao convocar a deficiência como chave de uma análise sociológica, questiona-se o ideário de uma cidadania incondicional que tem no mundo da escola um campo de observação bastante privilegiado.

## Palavras-chave

Educação; educação inclusiva; deficiência; inclusão; escola; direitos; direitos humanos; reconhecimento; movimentos sociais; exclusão.

## Abstract

Trindade, Fabiana Ribeiro Brito; Paiva, Angela Maria de Randolpho. (Advisor). **Is school for everyone for everyone? Analysis of inclusive education and legislation for people with disabilities.** Rio de Janeiro, 2022. 245p. Tese de Doutorado – Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

In recent years, Brazil has experienced significant progress in the indicators of inclusive education, with the participation, in 2021, of 1.35 million students with disabilities — 2.78% of the total number of students — in public and private schools. Public policies, laws, new demands from society, and the claims of social movements help to understand the evolution of inclusive education statistics, but they can not hide that almost 20% of children and adolescents with disabilities, between 4 and 17 years old, are out of school. In addition to architectural and structural barriers, attitudinal barriers are the ones that interfere the most in the schooling of disabled students, often bringing symbolic violence to this group of students. The objective of this work is to reflect on the effects of social relations within the school community and the role of the school, after the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (LBI) in 2015. The schooling of students with disabilities is still marked by prejudices and other visible and invisible barriers that often affect the individual's self-image, their status as a person, stigmatizing students, and bringing feelings such as shame and deprivation of rights. Taking disability to sociological analysis, the ideal of unconditional citizenship is questioned from a very privileged point of observation: in the school world.

## Keywords

Education; inclusive education; disability; inclusion; school; rights; human rights; recognition; social movements; exclusion.

## Sumário

1. Apresentação .....	9
1.1. Introdução .....	9
1.2. Quem sou eu na fila do pão? .....	15
1.3. A construção do objeto .....	20
2. Uma reflexão conceitual para compreender a deficiência .....	27
2.1. O que é deficiência: do modelo médico ao social .....	27
2.2. Deficiente ou pessoa com deficiência? .....	36
2.3. O conceito de deficiência no Brasil, a partir dos censos .....	42
3. Da educação especial à educação inclusiva no Brasil .....	51
3.1. Educação inclusiva, uma prerrogativa dos direitos humanos .....	51
3.1. O percurso da construção da legislação inclusiva .....	58
3.1.1. Da exclusão de direitos à segregação .....	58
3.1.2. Da segregação à integração .....	64
3.1.3. Sob a égide dos Direitos Humanos, a educação inclusiva .....	69
3.1.4. Marco legal: a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência .....	74
3.1.5. Da legislação inclusiva ao cenário de perda de direitos .....	82
4. Afinal, de que estamos falando? .....	90
4.1. Quem são os chamados alunos em situação de inclusão .....	90
4.2. Retrato da educação inclusiva no país .....	92
4.3. O que é, de fato, inclusão escolar? .....	101
5. Dentro do muro das escolas .....	110
5.1. Da teoria para a prática: onde está a inclusão? .....	110
5.2. Marcas da diferença: a desigualdade e a invisibilidade .....	114
6. Cidadania, reconhecimento e movimentos sociais .....	124
6.1. A educação inclusiva como direito à cidadania .....	124
6.2. A necessidade de reconhecimento dos alunos de inclusão .....	135
6.2.1. A educação inclusiva e o reconhecimento .....	143
6.3. Movimentos sociais e educação inclusiva .....	148
7. Vivência da inclusão ou da exclusão? .....	159
7.1. Pesquisa com as famílias .....	159
7.1.2. Educação inclusiva como direito à educação .....	168
7.1.3. Educação inclusiva e a gestão escolar .....	174
7.1.4. Educação inclusiva e meritocracia .....	183
7.1.5. Educação inclusiva e as violências simbólicas .....	192
8. Considerações finais .....	201
9. Referências bibliográficas .....	207
10. Anexos .....	233
Anexo I .....	234
Anexo II .....	241



# 1. Apresentação

## 1.1. Introdução

Nos últimos anos, o Brasil vivenciou um avanço expressivo nos indicadores da educação inclusiva, com o incremento das matrículas de alunos com deficiência nas escolas públicas e privadas. Ainda há milhares de crianças e adolescentes com deficiência fora das salas de aula, mas, sem dúvida, com a maior presença dos alunos em situação de inclusão nas instituições de ensino, não apenas o país passa a colocar mais desses alunos na educação formal, como também garante que a maioria deles estude nas chamadas classes regulares, lado a lado com os demais. Políticas públicas, novas leis, novas demandas da sociedade e reivindicações dos movimentos sociais ajudam a compreender a evolução das estatísticas da educação inclusiva do país e, com isso, a fotografia das escolas ressurgiu com novos tons de diversidade e inúmeros desafios para toda a comunidade escolar.

Os chamados alunos em situação de inclusão somam 1,35 milhão de estudantes de educação básica no Brasil. É um contingente que representa menos de 3% (2,78%) do total de alunos nas escolas brasileiras em 2021, com um total de 46,7 milhões de estudantes. Em 2021, o Censo Escolar registrou um salto das matrículas do grupo de quase 42% desde 2015 – ano do importante marco regulatório com a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Os números, porém, podem nos levar a não enxergar uma face ainda mais perversa dessa exclusão: quase 18% das crianças e adolescentes com deficiência, entre 4 a 17 anos, estão fora da escola — estatística que coloca o país distante da meta de universalização do acesso à educação básica e já sugere que a inclusão escolar não se efetiva apenas por meio de dispositivos legais.

Os avanços notáveis no número de pessoas que desejam participar de processos sociais mais inclusivos também não escondem as condições das escolas para receber esses alunos. Mais da metade desses estudantes não têm acesso ao atendimento educacional especializado, e somente 38,6% das escolas públicas de ensino fundamental e 55,6% das privadas oferecem banheiros adaptados. Também no ensino fundamental, apenas 28% das escolas públicas e 44,7% das particulares possuem dependências adequadas para pessoas com necessidades específicas.

Percebe-se, portanto, que a maioria das redes de ensino não possui condições institucionais necessárias para receber a crescente leva de alunos que entram na escola regular a cada ano e tornar viável a educação inclusiva – e isso apenas se considerarmos as dependências físicas. Afinal, afora as barreiras arquitetônicas ou estruturais, são as barreiras atitudinais as que mais pesam na escolarização de estudantes com alguma deficiência, trazendo, muitas vezes, violências simbólicas de forma cotidiana a esse grupo de alunos, sob a forma de exclusões diárias, preconceitos, *bullying*, negligência, abandono, evasão e até mesmo diferentes formas de violências física. Ou seja: mesmo com incremento nas matrículas, as condições educacionais se mantêm injustas para os estudantes com deficiência.

A partir de quando se considera natural crianças e adolescentes fora da escola regular, em função de sua deficiência? Por que se aceita como natural que uma parte dos estudantes seja segregada em escolas especiais? Por que poucos questionam que alguns alunos tenham seus horizontes encurtados e seus sonhos partidos? Por que se vê como normal o fato de alunos com deficiência ficarem à parte de projetos sociais e pedagógicos da turma? Por que crianças com deficiência são tratadas, muitas vezes, como alunos com menor importância para as escolas? De onde vem essa valoração social, que classifica os sujeitos a partir do que se considera “*justo*” ou “*tolerável*”, numa escala que muda de acordo com a expectativa social sobre cada indivíduo? Perguntas, muitas ainda sem respostas, mas que, sem dúvida, mobilizaram essa pesquisa.

Uma ressalva importante cabe neste momento. Experiências e relatos de exclusão não são o foco deste trabalho. Já há inúmeros trabalhos acadêmicos, livros ou reportagens que melhor cumprem esse papel de denunciar toda sorte de violência por que passam as pessoas com deficiência. No trajeto desta pesquisa, o olhar sociológico sobre a exclusão, conforme nos ensina Mônica Peregrino (2015), precisa possibilitar “*a problematização da exclusão como categoria explicativa das relações econômicas, políticas e sociais no mundo atual*”, firmando o debate na luta por direitos sociais e não na capacidade técnica de resolver problemas. É preciso, portanto, nos debruçarmos nas relações sociais dentro do mundo da escola e nas tensões existentes na comunidade escolar que ajudam — e muito — a configurar, e naturalizar, experiências escolares desiguais.

Então, mais do que apresentar números de matrículas nas escolas regulares como balizador do sucesso da inclusão escolar, soluções pedagógicas ou relatar histórias de crianças e adolescentes com deficiência nas escolas, o objetivo deste trabalho é trazer uma reflexão sobre os efeitos nas relações sociais dentro da comunidade escolar e papel da escola, após a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), em 2015. Isso porque, o que se percebe, em relatos, estudos ou mesmo na mídia, é que a maior presença de alunos com deficiência em sala de aula regular não significa necessariamente uma educação inclusiva disseminada na mesma velocidade, contrariando a função da escola de criar igualdade de oportunidades para todos e assegurar que os destinos das pessoas não estão traçados a partir de sua condição de existência. A escolarização dos alunos com deficiência ainda é fortemente marcada por preconceitos e demais barreiras visíveis e invisíveis que, muitas vezes, afetam a autoimagem do indivíduo, ferindo seu *status* de pessoa, estigmatizando estudantes e trazendo sentimentos como vergonha e privação de direitos.

Pretende-se concentrar os esforços analíticos desta tese nas relações sociais, sem adentrar nas questões de classe e origem social. Meu argumento se baliza no fato de que as experiências morais de sofrimento social vão além das discussões de classe ou da origem social dos indivíduos: há dores — traduzidas aqui em violências simbólicas de toda ordem — que transpassam fatores socioeconômicos. Porém, isso não significa que são ignoradas as condições escolares ainda mais desiguais, quando incorporadas essas categorias na análise. Afinal, estudos já mostram que alunos com deficiência das camadas populares vivem situações escolares ainda mais dramáticas do que crianças e adolescentes das classes menos desfavorecidas.

Este trabalho parte da premissa, tal qual ditam leis brasileiras e dispositivos internacionais em vigor, de que a diversidade deve estar nas salas de aula de escolas democráticas e, com isso, alunos com e sem deficiência devem estudar juntos nas escolas regulares. No entanto, o que se nota é uma agenda de exclusão, de invisibilidade e de não reconhecimento, que destoa do que Hannah Arendt preconizava com a ideia de cidadania que perpassa pela máxima de o “*direito a ter direitos*”. Desta feita, ao convocar a deficiência como chave de uma análise

sociológica, questiona-se o ideário de uma cidadania incondicional que tem no mundo da escola um campo de observação bastante privilegiado.

A seguir, pretendo explorar com mais fôlego os caminhos que me levaram à construção desta tese e, assim, contribuir para ampliar o debate sobre a inclusão de pessoas com deficiência no universo escolar. Para compreender essas experiências periféricas na escola, o percurso teórico desta tese perpassa pela insurgência dos direitos humanos nas sociedades ocidentais, pela emergência do indivíduo portador de direitos, pelo ideário da cidadania nas nações democráticas e pelas transformações da esfera pública — noções que, em solo brasileiro, tornam-se singulares pelas lacunas dos direitos sociais e pela diferenciação dos sujeitos, com resvalos que chegam no mundo da escola.

Este trabalho é dividido em 7 capítulos, dos quais trato a seguir.

No primeiro capítulo, apresento os caminhos para se traçar o escopo do trabalho: das tentativas e acertos na construção do eixo sociológico dessa pesquisa à fundamentação para dar início a esse debate, bem como apresento meu posicionamento — crítico — frente a esse estudo. Ao discorrer sobre o processo metodológico, ressaltei que foi preciso ajustar a elaboração da tese à realidade pandêmica já que o acesso às escolas ficou mais restritivo. Com isso, o projeto passa a contar com uma pesquisa quantitativa feita pela internet e com um mergulho teórico mais robusto para pavimentar as discussões acerca de conceitos ligados a inclusão, deficiência, cidadania, reconhecimento, solidariedade, escola democrática e direitos.

No segundo capítulo, procuro problematizar a construção social da categoria central desta análise: a deficiência. Trazer uma reflexão conceitual acerca do tema se apresenta como ponto de partida fundamental uma vez que a forma como a deficiência é percebida socialmente vai impactar nas relações sociais, nas políticas públicas e nos dispositivos legais. Do modelo médico ao social, passando por interpretações ligadas ao divino ou à tragédia pessoal, a análise da deficiência é uma interpretação social que se altera de acordo com períodos históricos e contextos culturais (BARTON:2000), sobrepondo a questões oriundas de origem social — muito embora, não se pode ignorar os efeitos da origem social na experiência

escolar do grupo. Pretende-se, nesta seção também, discutir a nomenclatura adequada, dentro de uma perspectiva inclusiva, para desenvolver o tema, reafirmando que a pessoa com deficiência representa vários sujeitos. Por fim, a primeira parte deste trabalho traz ainda, a evolução do conceito, resgatando a forma como os Censos se referiam à deficiência.

No terceiro capítulo, conduzo o debate para o campo dos direitos humanos, por entender que a educação inclusiva é uma prerrogativa dos direitos humanos. Pretende-se também fazer uma contextualização histórica da legislação, resgatando os primórdios da exclusão da pessoa com deficiência ainda em tempos da formação do Brasil. Ainda que o atual entendimento seja o de que alunos com deficiência devem estudar na escola comum, historicamente, a educação dos alunos com deficiência permaneceu, por longos períodos, concentrada nas classes especiais e nas instituições especializadas no Brasil. Neste histórico, a abordagem flui da exclusão aos aparatos legais da inclusão escolar, com destaque ao marco jurídico: a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (LBI). Também destaco o revés sofrido pela inclusão com a promulgação, no governo de Jair Bolsonaro, de uma política que valoriza as escolas especiais em detrimento das escolas regulares — por ora suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (STF).

O quarto capítulo traz um retrato da educação inclusiva no país, mostrando um incremento no número das matrículas de alunos com deficiência nas escolas públicas e privadas, em contraste com a estatística que aponta que quase 18% das crianças e adolescentes com deficiência, entre 4 a 17 anos, estão fora da escola. Traçamos exatamente quem são os chamados alunos em situação de inclusão (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação), conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Em seguida, aproveitamos para estabelecer os termos do que vem a ser inclusão escolar dentro da perspectiva de uma educação inclusiva — modelo ideal em que há oportunidade de aprendizagem a todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais específicas, dentro de escolas, públicas ou privadas, da rede regular de ensino.

O quinto capítulo mostra os desafios e dilemas da inclusão dentro dos muros da escola. Por meio de pesquisas, são apresentados os benefícios da educação

inclusiva para todos os alunos. Também é desenvolvida a análise de como a escola, que idealmente visa a homogeneizar diferenças com propósito da universalização de direitos, diferencia estudantes por suas condições, potencialidades e possibilidades. Como resultado, vivências escolares diferenciadas, que expõem uma das faces mais dramáticas da desigualdade do sistema de ensino.

No sexto capítulo, a visão crítica da exclusão escolar nos permite trazer três eixos de análise — reconhecimento, cidadania e movimentos sociais. Assim, a partir dessa pavimentação teórica, procura-se construir uma interpretação da cidadania vivenciada pelas pessoas com deficiência no país, que se estabelece a partir de relações sociais escolares injustas e da falta de reconhecimento social dos alunos em situação de inclusão como um grupo de estudantes com direitos a serem preservados. E, neste doloroso processo de inclusão escolar, mostramos que, da falta de reconhecimento e da estima social do grupo, *pode* surgir a força para provocar mudanças. Importante ressaltar, contudo, que, diante de uma realidade social complexa, permeada por dilemas e disputas, há inúmeros outros caminhos de teóricos possíveis para analisar, na chave dos direitos, a inclusão escolar.

No sétimo capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa *on-line* realizada com 190 responsáveis de alunos com e sem deficiência (a maior parte eram mães), do Ensino Fundamental, de escolas públicas e particulares do município do Rio de Janeiro. As famílias tinham filhos matriculados em escolas de diferentes perfis pedagógicos, como construtivistas e conteudistas, e consideradas inclusivas ou não inclusivas pelo público geral. A pesquisa aponta percepções que não estão dissociadas da experiência ou não de ter um aluno com deficiência na vivência escolar do filho. A partir da pesquisa, foram destacados quatro pontos centrais para analisar a educação inclusiva (direitos humanos, gestão escolar, meritocracia, violência simbólica) no país.

Por fim, espero contribuir ainda mais para o debate acerca da inclusão escolar dentro das Ciências Sociais, ingressando nas lacunas de uma ainda incipiente Sociologia da Deficiência no país — que ainda insiste em manter a

discussão bastante restrita aos campos da Educação, da Psicologia e da Saúde<sup>1</sup>. Nesse sentido, a partir de uma perspectiva sociológica indissociável entre deficiência, educação inclusiva e direitos humanos, este projeto pretende enfatizar a relevância do papel de toda a comunidade escolar na construção de uma educação inclusiva, com vias para uma sociedade mais justa. E ainda contribuir com uma sociologia comprometida em reafirmar o direito à educação para todo e qualquer brasileiro. E, assim, por meio de uma reflexão crítica, traçar caminhos para mudar a ordem social existente. Para, então, verificar, conforme explicaremos a seguir, se uma escola para todos — idealizada em leis e dispositivos internacionais — é, na prática, viável para todos.

## 1.2. Quem sou eu na fila do pão?

O universo da deficiência caiu, literalmente, no meu colo em 2009, no dia do nascimento do meu filho caçula, Vítor. Mas somente me daria conta disso quatro meses depois, com um diagnóstico de uma deficiência visual rara, chamada aniridia. *Grosso modo*, ele não tem a íris dos dois olhos, o que o faz ter verdadeiros olhos de jabuticaba. Pretos, como pouquíssimos. Além de outras características como baixa visão, nistagmo (movimento involuntário dos olhos), hipoplasia de mácula (condição que dificulta ver detalhes), estrabismo e fotofobia. No meio do caminho, avaliações médicas nos indicaram que Vítor também apresenta quadro sugestivo de dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

---

<sup>1</sup> De acordo com levantamento de 1987 a 2010, por José Geraldo Bueno (2014), foram registrados 1.068 trabalhos no acervo do banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Cerca de 80% das pesquisas eram da área de Educação. Psicologia e Saúde também se destacam e menos de 10% das pesquisas eram de outras áreas. Uma nova análise de produção de dissertações e teses (Bueno) aponta que, de 1999 a 2016, a produção acadêmica predominante se concentrava, em maior número, nos estudos sobre procedimentos de ensino-aprendizagem, atitudes e percepções de pais e profissionais; formação de professores; integração e inclusão escolar, no âmbito escolar (especial e comum). Apesar do surgimento de novos temas, como gênero, identidade, relações com o conhecimento, política educacional, cultura e arte, dois aspectos caracterizam a produção do período: educação inclusiva nas políticas educacionais e pesquisas descritivas. Quanto aos aspectos teórico-metodológicos, a análise aponta para uma diversificação de enfoques teórico-metodológicos (psicologia social; teoria da aprendizagem mediada; história oral; análise de discurso; história e sociologia) e uma tendência a pesquisas qualitativas e de campo, com fortes indícios, segundo o autor, de que a produção se encerra no conhecimento prático e não avança em termos de conhecimento teórico.

Com meu filho, descobri que ter uma deficiência (ou mesmo ter um filho com deficiência) era ser objeto de discriminação, preconceitos e estigmas, levando, muitas vezes, a isolamento, restrições sociais, constrangimentos, diferenciação social e perda de direitos. Por outro lado, pude constatar que ter deficiência (ou, mais uma vez, ter um filho com deficiência) também traz, para muitos, o desafio de ultrajar os estereótipos e de lutar para se fazer valer seus direitos — como o de estudar, com equidade, na escola regular. Um direito que foi negado por duas vezes ao Vítor, quando, em momentos distintos de sua escolarização, ele teve matrículas recusadas em duas escolas particulares de diferentes bairros do Rio de Janeiro. Nesse momento, em que a criança não é recebida no ambiente que, por princípio, deveria acolhê-la, há a real exposição ao fato de que não existe uma igualdade de direitos largamente disseminada para pessoas com deficiência e que os brados de inclusão são, em muitas escolas, mera fachada. E mais. Percebe-se no discurso dominante, a falta de reconhecimento do aluno como deficiência como indivíduo com direitos e de mesmo valor dos demais. E, a presença de um sentimento de que um aluno em situação de inclusão se torna, muitas vezes, refém da escola que o recebeu. Sem opção, acaba ficando restrito ao universo de poucas instituições de ensino que o aceitam apesar de e com a letra escarlate de sua diferença.

A consciência dessa realidade a que são duramente expostas as famílias com filhos com alguma deficiência, desde a mais tenra escolaridade, pode ser paralisante, trazendo um potencial aniquilador de identidades e apagando histórias. Por outro lado, também pode revelar forças inimagináveis para si ou para transformar toda a sociedade. No meu caso, acendeu o alerta da importância da *solidariedade familiar* na educação do meu filho, usando o termo de Sarah da Silva Telles (2016) — ampliada para uma rede de apoio que, em alguns momentos, tirou a nossa luta do campo da invisibilidade e nos deu acesso à luta por direitos. Não à toa foi por meu Vítor que fundei, há alguns anos, um movimento chamado Paratodos, com outras mães com filhos com alguma deficiência. Não havia nada mais urgente para mim do que tornar a escola do meu filho a mais inclusiva possível. Mais do que isso, meu desejo era sensibilizar a comunidade ao redor para a riqueza de um mundo mais diverso em que meu filho seria bem-vindo e, acima de tudo, respeitado.



Assim, foi, a partir das experiências escolares vivenciadas lado a lado de meu filho e com o apoio de uma rede, melhor, uma aldeia, que compreendi que a família de crianças e adolescentes com deficiência são a voz, muitas vezes rouca, desses estudantes. Também são ora o seu grito, ora o seu silêncio. Afinal, com a ausência do Estado para efetivar o cumprimento de leis e políticas públicas em prol da educação inclusiva, advogo em defesa dos direitos do meu filho, criando estratégias para driblar as adversidades, disfarçando suas perdas ao longo do caminho e acolhendo seus desconfortos. E, nessa empreitada, descobri também que a inclusão é uma estrada sinuosa, cheia de buracos e desvios — e dores e alegrias. Mas, sem dúvida, uma estrada que precisa ser percorrida para que suas identidades sejam reconhecidas e seus direitos, garantidos. Reconheço o meu lugar de fala, admitindo, contudo, que minha experiência individual não é tradução literal de uma experiência coletiva, ainda que ajude a compor um quadro perverso. E desse lugar, também reconheço a importância das famílias sem filhos com deficiência, de uma legislação que defenda a promoção da equidade e do Estado como regente da fruição de direitos. Sem esses pontos, não há inclusão nem para meu filho, nem para tantos outros filhos Brasil adentro.

Ao longo dessa trajetória particular, não consigo ignorar que os relatos de professores e de outras famílias, além da literatura na qual me debrucei na última década, também moldaram quem eu sou hoje. A criação do movimento Paratodos coincidiu com o começo da minha vida acadêmica: entrei para o mestrado em Ciências Sociais na PUC Rio, onde me debrucei sobre o tema de educação e direitos<sup>2</sup>, olhando para jovens que não estudavam e não trabalhavam. Foi um período em que passei a ter mais aparato teórico para dar conta de anseios e dúvidas vivenciadas na prática. Ainda que a Sociologia da Deficiência seja bem pouco explorada no Brasil e que a gigante maioria dos autores lidos não trate de deficiência, o universo dos direitos fortaleceu o repertório dos meus questionamentos. E tudo isso junto me fez crer que a experiência escolar de meu filho, mesmo com mais altos do que baixos, não representa uma história isolada. Muito embora Vítor tenha cruzado com escolas particulares consideradas

---

<sup>2</sup> Em 2016, concluí o mestrado com a dissertação “Uma questão social: jovens fora da escola e do mundo do trabalho no universo popular”, que vai discutir os motivos de tantos jovens brasileiros não estudarem, não trabalharem e não procurarem emprego.

inclusivas, com educadores, em sua maioria, atentos à diferença e com uma comunidade escolar disposta a construir uma escola aberta à diversidade, e não lhe tenha faltado recursos para desenvolver suas potencialidades, sua escolaridade também é marcada por episódios que deixaram, por inúmeras vezes, o aprendizado inacessível, tornando a escola, em alguns momentos, um lugar bastante desagradável, a ponto de querer sair de lá.

Na trajetória escolar do Vítor, não se pode deixar de citar a relevância da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que passa a valer a partir do ano letivo de 2016. É, sem dúvida, o marco regulatório que confere amparo jurídico para que muitos alunos permaneçam nas escolas regulares. Uma vitória dos movimentos sociais. Mas, sete anos após sua promulgação, ainda restam dúvidas se sua execução é, de fato, viável ou mera utopia. E se há uma porta de saída para as iniquidades de *status* na escola regular.

De todo modo, mesmo que envolvida até o último fio de cabelo no processo de inclusão do meu filho, aqui a mãe sai de cena e cede lugar à cientista social. Não há espaço nesta tese para relatos pessoais, militância ou defesas passionais. Porém, é impossível não perceber que a minha experiência pessoal — como mãe de uma pessoa com deficiência e como ativista pelo direito das pessoas com deficiência — pavimentaram a minha trajetória até aqui. Não há distanciamento racional possível que me permita apagar a minha história. Mas há uma reflexão teórica costurada à base de um comprometimento ético com a pesquisa.

Há, sem dúvida, uma tensão nas páginas a seguir, a partir de um diálogo entre a mãe ativista e a pesquisadora. Uma tensão que poderia colocar a própria pesquisa em risco quando se conhece histórias de pessoas com experiências de exclusão na escola, seja pública ou privada, se vivencia barreiras do aprendizado em suas mais distintas manifestações, se testemunha visões capacitistas e utilitaristas sobre tantas crianças e adolescentes... No horizonte das minhas reflexões, enxergo os problemas reais da inclusão e as contraditórias formas de sociabilidade, sem cair nas armadilhas de culpabilizar tão e somente só a escola pela exclusão imposta a tantos alunos com deficiência.

Então, para adentrar nessa empreitada reflexiva, me agarro, como veremos a seguir, a esperança de que a análise sociológica tem uma “*poderosa força emancipadora*” (GIDDENS:1986:643), e, por isso, proponho um posicionamento crítico defronte a este tema, que desvia da neutralidade e da crença de uma proposição isenta de valores e interferências externas. Muito pelo contrário, defendo um posicionamento crítico aos fatos, ao mesmo tempo em que ofereço um compromisso ético e político, capaz de expor relações de opressão social existentes no universo da pessoa com deficiência (BARNES:2003) e de discordar das estruturas que tornam invisíveis as experiências das pessoas com deficiência. Como bem diz Paul Abberley (1996), um dos sociólogos precursores de uma Sociologia da Deficiência, é preciso “*desafiar esta “objetividade” e “verdade” e substituí-la pelo conhecimento que surge da situação do oprimido e que pretende compreender esta opressão*” (ABBERLEY:1996:94).

Parto nesta empreitada com a esperança de que é possível produzir uma teoria crítica, sem arroubos passionais, mas assumindo um novo papel “*como alguém que demonstra por sua vida o que significa ser um pesquisador sério e também um membro engajado de uma sociedade que é manchada por desigualdades persistentes*” (APPLE:2017:918). E, assim, “*mesclar esses dois papéis de modo que, embora difíceis, incorporem o compromisso duplo, com a pesquisa socialmente comprometida e com a participação em movimentos cujos objetivos são interromper a dominação*” (APPLE:2017:918).

Por fim, encerro esta seção compreendendo que as linhas a seguir, escritas pela cientista social que também é mãe e ativista, trazem, como diria François Dubet (2018), o ponto de vista dos vencidos do sistema, daqueles que são levados a uma culpabilidade silenciosa ou à violência. E carregam ainda o objetivo político em linha com um dos lemas adotados pelos movimentos sociais em defesa da pessoa com deficiência ao redor do mundo: “*Nada sobre nós, sem nós*”<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Em 2004, “Nada sobre nós, sem nós” (Nothing for us without us) foi o tema que a ONU estabeleceu para o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência. A frase se tornou lema de movimentos sociais do mundo todo e carrega a orientação para “Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência”, de 2008.

### 1.3. A construção do objeto

A partir da premissa de que a inclusão escolar não é mensurada apenas pelo aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência em escolas regulares nos últimos anos, compreende-se, neste projeto, que a experiência da inclusão não pertence, portanto, exclusivamente às pessoas com deficiência. Mas será que, na prática, os demais alunos e suas respectivas famílias percebem os benefícios para si da inclusão? Como pais de alunos sem filhos com deficiência enxergam como a inclusão afeta suas famílias? Qual é o papel das famílias sem filhos com deficiência na busca de uma escola inclusiva? Perguntas como essas podem nos dar as pistas se, sete anos após a promulgação da LBI — o maior aparato regulatório de proteção para esta população —, a legislação foi capaz de provocar, de fato, uma mudança social. É preciso, portanto, ouvir a comunidade, inclusive aqueles que não consideram estar diretamente ligados ao tema, para entender o processo de inclusão em sua magnitude. Afinal, seria viável a inclusão como defendida na lei brasileira ou a educação inclusiva de fato é utópica e inalcançável?

Então, em meados de março de 2020, dei início aos preparativos de minha pesquisa de campo, sem imaginar que a pandemia do coronavírus, que começava no Brasil à mesma época, atravessaria por completo a elaboração deste trabalho. Na ideia original do processo metodológico, esperava-se fazer uso de entrevistas semiestruturadas com famílias de alunos (com e sem deficiência), professores e gestores de 4 escolas (2 públicas e 2 particulares) do Rio de Janeiro. O objetivo era criar categorias para levantar perguntas no campo de forma objetiva. O foco seria no Fundamental 1 e no Fundamental 2<sup>4</sup>.

Diante do fechamento das escolas em março de 2020, a pesquisa, tal qual fora formulada, tornou-se inviável, inclusive uma análise mais aprimorada sobre as relações entre deficiência e renda. Mas a possibilidade de reabertura das instituições de ensino ainda naquele ano alimentava esperanças de que as entrevistas aconteceriam meses depois. O acirramento da pandemia — que atingiu de forma bastante desigual as redes públicas e privadas — impôs-se com mais força e, mesmo

---

<sup>4</sup> As escolas então selecionadas foram aquelas consideradas de “excelência” e inclusivas (ou seja: *grasso modo*, recebem alunos com necessidades específicas, adaptam material e prova e se organizam para atender a esses alunos).

com a reabertura gradual das escolas, os protocolos de saúde adotados pelas instituições de ensino restringiram o acesso de pessoas ao espaço escolar. E, com a inacessibilidade, em especial, da escola pública, as entrevistas previstas não puderam ocorrer, alterando de forma radical o campo deste trabalho.

Era preciso reinventar a pesquisa de campo e, mais do que isso, reorganizar a estrutura deste trabalho, mergulhando ainda mais na pesquisa teórica e numa reflexão sociológica mais profunda. Para substituir as entrevistas dentro das escolas, o processo metodológico foi ajustado à realidade pandêmica e, a partir daí, o projeto passa a contar com uma pesquisa, quantitativa, feita pela internet: trata-se de um questionário com 30 perguntas, sendo a maioria (27) objetiva (ver anexo I). A pesquisa seria feita com quem possui ao menos um filho matriculado no Ensino Fundamental em escola regular, pública ou privada, no Estado do Rio de Janeiro. Diante dos desafios impostos pela pandemia, a metodologia adotada para chegar aos respondentes foi a de *snow ball* (bola de neve), quando uma pessoa vai indicando outra pessoa para responder o questionário. Afinal, sem acesso à escola, foi preciso contar com contatos que disseminassem em suas redes pessoais a pesquisa.

Pretendeu-se verificar, a partir das entrevistas, como as famílias avaliam os impactos da inclusão, a legislação e a viabilidade na prática de uma lei que defende a escola regular para todos. Para os pais de alunos sem deficiência, que concentram a maior parte das perguntas, é preciso identificar como essas famílias se sentem diante da inclusão, se a apoiam, se a inclusão afeta o aprendizado, se há ressalvas, se a escolha da escola perpassa pela inclusão.

Embora a ideia, neste momento, fosse fazer uma análise da inclusão escolar a partir da percepção das famílias oriundas de escolas públicas e de escolas particulares, a pandemia trouxe novo obstáculo à pesquisa. Primeiramente, o acesso às famílias de origem popular ficou menos viável, já que as escolas permaneceram fechadas ou com acesso restrito. Além disso, como se sabe, as famílias mais pobres apresentaram, ao longo da pandemia, menos acesso à internet, o que impôs nova dificuldade no preenchimento da pesquisa. A própria pesquisa em si também se mostrou um impedimento para algumas pessoas, já que muitas famílias não dominam ferramentas on-line de pesquisa.

Desse modo, 190 pessoas participaram da pesquisa, realizada via internet, pelo Google Form. Destaca-se o fato de que 75% dos entrevistados não têm filhos com deficiência e a maior parte é de escola particular — o que nos sugere concluir que boa parte dos participantes é das classes média e alta. Importante ressaltar ainda que os relatos transcritos posteriormente são respostas espontâneas e abertas, também on-line, às perguntas sobre vivências da inclusão escolar e impactos sobre filho ou família. Não há, portanto, um contexto específico para qualquer tópico que foi retratado.

É importante enfatizar, mais uma vez, que os esforços analíticos desta tese concentram-se nas relações sociais, sem adentrar nas questões de classe e origem social — que, sabidamente, gera impactos na escolarização de crianças e alunos com deficiência. Pretende-se, nesta tese, analisar as experiências morais de sofrimento social que vão além das discussões de classe ou da origem social dos indivíduos. Deixa-se, portanto, uma janela aberta para novas investigações.

O mergulho teórico exigido pela investigação, por sua vez, também trouxe entraves — mas não decorrentes da pandemia. Isso porque faltam ferramentas analíticas para ajudar a compreender como a escola produz e reproduz desigualdades, estigmas, exclusões e injustiças sociais a partir da categoria da deficiência, com efeitos na vida dos indivíduos que vão além dos muros das escolas. Embora o Censo Demográfico<sup>5</sup> seja a única fonte estatística pública com dados socioeconômicos dos brasileiros com deficiência (BUENO:2020), o último levantamento foi em 2010, ou seja, há mais de dez anos. É importante acrescentar que as principais bases estatísticas, como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), não apresentam de forma clara informações sobre a condição de vida dessa população, dificultando análises mais profundas, investigações acadêmicas e mesmo a formulação de políticas públicas.

---

<sup>5</sup>O Censo Demográfico, previsto para ser realizado em 2020, foi adiado por causa da pandemia do coronavírus. O Projeto da Lei Orçamentária de 2021 previa destinar R\$ 2 bilhões para a pesquisa, mas a verba foi retirada durante a tramitação do Orçamento. Dos R\$ 2 bilhões iniciais, restaram apenas R\$ 53,3 milhões. O corte de recursos levou o IBGE a cancelar a realização do censo em 2021, com verba insuficiente até para treinar os técnicos. Em abril de 2021, o então ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Marco Aurélio Mello, concedeu liminar para a execução da pesquisa, mas o plenário da corte decidiu que, por causa da pandemia e do tempo necessário para elaborar a pesquisa, o censo poderia ser feito em 2022. Até a conclusão desta tese, o Censo estava previsto para iniciar a coleta de dados em agosto de 2022. (AGENCIA BRASIL)

Além disso, há ainda poucos instrumentos conceituais e teóricos que discutam os aspectos sociais da deficiência, uma vez que os estudos se concentram nos campos da Educação, da Saúde e da Psicologia (BUENO:2014). Apesar de temas ligados à desigualdade, à exclusão social e à falta de reconhecimento sejam recorrentes em pesquisas, dissertações e teses, a questão da deficiência permanece invisível ou reconhecida apenas como problema aos olhos de muitos cientistas sociais (ABBERLEY: 1996: 93), em mais um sutil silenciamento — desta vez acadêmico — das pessoas com deficiência.

Mesmo como categoria de análise, como nos estudos que fazem recortes de gênero, geração, classe, raça/etnia, orientação sexual, região e religião, a questão da deficiência ainda é pouco investigada no âmbito das Ciências Sociais, sendo um tema periférico (MELLO e NUERNBERG: 2012). Não à toa a socióloga Débora Diniz (2009) não nos deixa esquecer que os estudos sobre deficiência foram os mais tardiamente produzidos no campo da ciências sociais e humanas, ainda que ter um corpo com deficiência seja uma das muitas formas de existir no mundo. O que nos leva a supor, tal qual Boaventura de Sousa Santos (2020), que as ciências sociais modernas entendem a humanidade como homogênea, e, até por isso, sujeita à tensão entre regulação e emancipação em que tantas vezes minha família se situa.

Ao reproduzir omissões vivenciadas em outros territórios, a academia produz pouco material analítico e investigativo (BUENO:2020), deixa de compreender um dos grupos sociais mais excluídos e se isenta em contribuir na construção de políticas públicas para melhorar a escolarização de alunos com deficiência. Precisamos, pois, no dizer de Santos (2020), revolucionar a teoria, o que requer *“intelectuais capazes de contribuir com o seu saber para o reforço das lutas sociais contra a dominação e a opressão em que estão empenhados”* (SANTOS:2020:10).

Neste sentido, a busca pela objetividade neste trabalho se dará a partir de uma teoria emancipadora a ser resgatada dos precursores da Sociologia da Deficiência — visão crítica que emerge da década 1960 e defende uma ciência politicamente empenhada com a luta das pessoas com deficiência. Como bem disse Colin Barnes (1993), a investigação emancipatória implica que os investigadores aprendam a colocar os seus conhecimentos e capacidades a serviço das pessoas com

deficiência. (BARNES:1992:122). Por essa perspectiva, compreende-se que a produção científica acerca do tema tem sido cúmplice ou omissa em relação à opressão vivenciada pelas pessoas com deficiência (OLIVER:1997; MERCER:2002) ou pouco crítica — seja na coleta de dados específicos, na visão utilitarista ou em análises sobre desigualdade. Para Michael Oliver (2008), a razão da ausência do tema no campo acadêmico, ou a forma, muitas vezes, superficial em que é tratado, tem a ver com a maneira pela qual os autores encaram a deficiência: como uma categoria problemática para fins analíticos (OLIVER:2008).

Para o sociólogo Paul Hunt (1981), a neutralidade e a imparcialidade também reforçam a perpetuação da situação de opressão, validando o discurso dominante avesso às diferenças e não gerando políticas públicas para o grupo ou transformações sociais (OLIVER:1981). Nesta tese, é preciso enfatizar que há um compromisso político que intenciona questionar o lugar da deficiência da produção acadêmica, pensando criticamente as agendas do grupo e ressaltando a deficiência como uma questão social e de política pública, em especial após a promulgação da Lei Brasileira de Deficiência. Assim, em linha com Boaventura Santos, nos cabe perguntar sobre o ponto de partida da teoria crítica: “*de que lado estamos?*” (SANTOS:1999:200).

As ciências sociais críticas têm, pois, de refundar uma das reivindicações originais da teoria crítica moderna: a distinção entre objetividade e neutralidade. A objetividade decorre da aplicação rigorosa e honesta dos métodos de investigação que nos permitem fazer análises que não se reduzem à reprodução antecipada das preferências ideológicas daqueles que a levam a cabo. A objetividade decorre ainda da aplicação sistemática de métodos que permitam identificar os pressupostos, os preconceitos, os valores e os interesses que subjazem à investigação científica supostamente desprovida deles (SANTOS:1999:207).

O autor acrescenta:

Isto, no entanto, deve ser feito de maneira a evitar dois vícios igualmente graves e ambos assentes na fuga à argumentação: a recusa em argumentar a favor ou contra qualquer posição por se pensar que o cientista não pode nem deve tomar posição; ou a recusa em argumentar em favor da posição própria por se pressupor que ela, longe de ser uma entre outras, é a única ou a única racional e, como tal, se impõe sem necessidade de argumentação. Nem a objetividade nem a neutralidade são possíveis em termos absolutos. A atitude do cientista social crítico deve ser a que se orienta para maximizar a objetividade e para minimizar a neutralidade (SANTOS:1999:207).



Assim, como cuidado fundamental dessa jornada, é preciso destacar que houve um investimento analítico que costura diálogos possíveis entre pensadores já consagrados das Ciências Sociais — que não trazem a deficiência como chave de análise, mas outros marcadores da desigualdade<sup>6</sup> — com pensadores que vivenciam a deficiência, numa busca a uma teoria emancipatória. Sob diversos olhares, pretende-se provocar nas próximas páginas uma reflexão profunda e sensível a um dos maiores desafios da educação contemporânea, sem deixar de ter atenção à validade heurística ao analisar as relações sociais no mundo da escola brasileira.

Do conceito sobre deficiência, passando pela terminologia mais adequada e evolução da legislação, até um retrato sobre a educação inclusiva no país, as pesquisas e leituras fundamentam a premissa maior desta pesquisa: a deficiência é uma construção de opressão social. E neste percurso acadêmico, pretende-se, tal qual Angela Paiva e Patricia Mattos (2019), invocar que a *“teoria social contemple inovações conceituais e novas abordagens para discutir as formas de dominação social injustas, adotando a perspectiva crítica para a transformação da ordem social existente”* (PAIVA E MATTOS:2019:9).

Defende-se que a Sociologia também invoque para si a responsabilidade de investigar a vivência da deficiência nas instituições de ensino, as condições de escolarização do grupo, o papel da escola na promoção da inclusão e o significado emancipador da diferença, em vez de fechar os olhos para a existência de sujeitos sociais tão marginalizados no mundo escolar — a partir de uma *“sociologia da escuta”*, para o usar o termo usado por Alberto Melucci (2004:8), *“concebendo a todos como sujeitos”*. Ressalta-se também a relevância de se fazer aproximar o tema da deficiência à sociologia da educação — tão tradicionalmente ligada a pesquisas de estratificação social e mobilidade social e, mais recentemente, a estudos de sociologia urbana (BURGOS:2020). Afinal, o mundo da escola é fator essencial para determinar destinos sociais dos indivíduos e, por isso, é preciso trazer as

---

<sup>6</sup> Não se pode deixar de ponderar que a ausência da deficiência como chave de análise por autores clássicos também atende a uma historicidade das ideias que precisa ser considerada. Mesmo porque, tal qual este trabalho mostrará, a concepção do que vem a ser deficiência vem se transformando ao longo dos séculos, saindo de uma noção médica para um conceito social. Por essa razão, pode-se considerar a deficiência como uma nova categoria de análise, assim como é possível pensar na inclusão escolar como uma nova pauta a ser investigada pelas Ciências Sociais. E, por tudo isso, os diálogos com novos pensadores mostram-se fundamentais para ocupar as lacunas, inevitavelmente produzidas ao longo do tempo, na produção do conhecimento.

trajetórias educacionais das pessoas com deficiência para o centro das explicações sociológicas. E, assim, as linhas a seguir são um convite para que a disciplina questione o projeto de uma escola republicana e democrática que não confere igualdade de oportunidade a todas as crianças e adolescentes. Um pressuposto moral, muito em linha com a noção de Marcelo Burgos (2020) de que *“a sociologia deve ser solidária a um projeto de país, norteador pela crença de que o direito a ter direitos é o fundamento do exercício pleno da cidadania; de que essa crença tem na educação escolar um de seus pilares fundamentais”* (BURGOS:2020:73).

Nesta empreitada, reconheço ainda as incontáveis limitações deste trabalho e sua incompletude reflexiva, mas carrego a esperança de contribuir para a compreensão de práticas da instituição escolar, nem sempre visíveis, nem sempre carregadas de intencionalidade, mas que corroboram para excluir milhares de crianças e adolescentes do aprendizado. Ficam aqui muito mais perguntas do que respostas para quem me lê e, o mais importante, deixo em aberto uma agenda de investigação dentro das Ciências Sociais — que, assim se espera, seja capaz de incluir mais vezes a deficiência como categoria de análise e denunciar as inúmeras facetas da exclusão nas linhas e entrelinhas das pesquisas que vierem a seguir.

## 2. Uma reflexão conceitual para compreender a deficiência

### 2.1. O que é deficiência: do modelo médico ao social

Longe de ser um consenso entre os especialistas, a definição de deficiência tem sido estabelecida a partir de diferentes abordagens, trazendo, muitas vezes, disparidades conceituais com impactos na construção de indicadores, na legislação e na elaboração de políticas públicas. Com isso, podem ser encontradas várias perspectivas que vão desde um entendimento da deficiência como uma tragédia pessoal, uma desgraça ou algo que categoriza indivíduos como capazes e incapazes, passando pelas explicações religiosas, místicas ou biológicas, até a noção de que a deficiência é construída socialmente. Definir o termo em questão perpassa, sem dúvida, pela forma como a sociedade encara, ao longo do tempo, as diferenças entre as pessoas — com suas vantagens e desvantagens, distinções e acesso a direitos, por exemplo. Assim, nos termos de Giddens, o estudo da deficiência necessita de uma forte “*sensibilidade histórica*”, sem a qual não é possível compreender a contemporaneidade.

Len Barton (2000) esclarece que a deficiência é uma interpretação social, com significados distintos em diferentes períodos históricos e contextos culturais. Portanto, não tem definição estática ou fixa, tampouco uma única concepção. Tanto assim que termos como “*imbecil*”, “*idiota*”; “*louco*”, “*deficiente mental*”, “*retardado mental*” – que surgem e ressurgem carregados de violência simbólica – recebem, ao longo do tempo, novos significados. Barton ressalta que a forma como a sociedade define o que vem a ser a deficiência é fundamental porque influencia nas expectativas e nas interações entre as pessoas.

Olhar para o passado pode dar uma ideia de como variam essas interpretações a que Barton se refere. Sabe-se, por exemplo, que na Antiguidade, as pessoas com deficiência eram renegadas ou mesmo eliminadas (GUGEL:2007). Já, em fins do século XIX, “*a exibição do anormal*” aparece em espetáculos no espaço urbano europeu e americano que expõe “*diferenças, estranhezas, deformidades, enfermidades, mutilações, monstruosidades do corpo humano*” (COURTINE: 2006:256).

Com a expansão do Cristianismo, surge uma outra compreensão espiritual da deficiência e as pessoas com deficiência passam a também ser consideradas filhos de Deus. Diante desse novo significado conferido às diversidades e deformidades corporais — que, em muitas sociedades, prevalece até hoje —, assisti-las se torna um caminho para redenção e salvação futuras. A narrativa religiosa lançou hipóteses sobre as causas da deficiência ao descrevê-la como resultante de infortúnios, destino, carma e até como consequência do pecado dos pais (BARNES:2010). Ainda que a perspectiva da fé trouxesse avanços no tratamento do grupo em questão, inclusive com a criação dos primeiros asilos para pessoas com deficiência (BOTELHO, PORCIÚNCULA:2010), o tratamento concedido ao grupo “*caminhava da prestação de caridade ao extermínio para expurgar-lhes dos pecados*” (GUGEL:2007:47).

A autoridade religiosa sob o tema perde a hegemonia com a ascensão da medicina moderna no século XIX — que passa a nortear a definição de deficiência e explicar o corpo com deficiência a partir de uma visão patológica do corpo considerado normal. Para Jean-Jacques Courtine (2006), a percepção de um corpo enfermo vai se dissociar da ideia de um corpo monstruoso, tão exposto e explorado em espetáculos exibicionistas, e se torna alvo de preocupação médica que visa à sua reeducação e compensação. As guerras, com seus soldados mutilados, colaboram — e muito — para disseminar, numa escala inédita, uma ideia de reparação, responsabilidade social, solidariedade coletiva e o papel do Estado.

A narrativa biomédica refuta, portanto, as explicações místicas ligadas a pecado, culpa, azar, castigo ou milagre, e passa a compreender a deficiência como um corpo com impedimentos que necessita de intervenção dos conhecimentos biomédicos (DINIZ et al:2010). Segundo essa interpretação, a deficiência se explica por meio de fatores ligados a genética, embriologia, doenças, acidentes e envelhecimento que podem trazer impedimentos físicos, mentais e sensoriais e ser tratados. Desse modo, o discurso biomédico explica as patologias e enfermidades e, com isso, os corpos passam a ser diagnosticados e classificados como normais, anormais, monstruosos e deficientes e podem ser docilizados, no dizer de Michel Foucault, por meio de intervenção cirúrgica ou reabilitação.

Pelo modelo biomédico, passa a ser importante identificar impedimentos, restrições de funcionalidade ou capacidades cognitivas que demandam tratamento de controle ou cura. Nesse sentido, *“os impedimentos são classificados pela ordem médica, que descreve as lesões e as doenças como desvantagens naturais e indesejadas. Práticas de reabilitação ou curativas são oferecidas e até mesmo impostas aos corpos, com o intuito de reverter ou atenuar os sinais da anormalidade”* (BARBOSA, DINIZ, SANTOS: 2010: 68).

Um marco do modelo biomédico foi a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), publicação da Organização Mundial de Saúde (OMS), de 1980, que se tornou referência de estatística, orientando a coleta de informações e o registro de dados sobre a pessoa com deficiência em diferentes países. A Cidid, que descreve as consequências de lesões, doenças ou transtornos e seus impactos para o indivíduo e para sua vida social, compreende a deficiência a partir de três dimensões: deficiência (qualquer perda ou anormalidade nas estruturas ou funções psicológicas ou anatômicas), incapacidade (qualquer restrição ou falta de capacidade, em virtude de uma deficiência, para realizar uma atividade de maneira considerada normal para um ser humano); e desvantagem (resultado de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o cumprimento de uma função considerada normal para aquele indivíduo). Ainda que a classificação da OMS traga um reflexo social da deficiência, o foco da Cidid recai sobre o problema do funcionamento.

O modelo biomédico é responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar mudanças em suas estruturas e atitudes para incluir a pessoa com deficiência da vida social. Essa perspectiva põe o indivíduo como causa do problema, desconsiderando o ambiente, como explicam Mangia et al (2008):

Esse modelo coloca no indivíduo a causa do problema e não leva em conta o papel estruturante do ambiente na compreensão da incapacidade e da desvantagem. Veremos que esta subordinação hierárquica entre os conceitos foi considerada incorreta, porque uma deficiência no funcionamento não produz necessariamente incapacidade ou obstáculo para a vida ativa. Incapacidade e barreiras para a vida social são, ao invés disso, os resultados de uma forma de acolhimento, ou a falta de, que o ambiente reserva para as pessoas com deficiência (MANGIA et al:2008:125).

O discurso biomédico passou a ser questionado por ativistas e teóricos dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, a partir da segunda metade do século XX. Os movimentos chamaram a atenção sobre como as práticas dominantes geravam espaços de exclusão ou criavam verdadeiros depósitos de pessoas com deficiência — que ficavam à margem de posições de poder e privilégio (HUGHES E PATERSON:2008). Explicavam a opressão vivenciada em função de valores do capitalismo, que valoriza corpos produtivos, funcionais e úteis para o desenvolvimento econômico (MARX:2013)<sup>7</sup>. Assim, num momento em que pessoas com deficiência eram institucionalizadas como prática comum, emerge um modelo, radical e controvertido (BARNES e THOMAS:2008), para interpretar o tema defendido por pessoas com deficiência (homens) e tentar aproximar a deficiência da seara dos direitos humanos.

Desta forma, a deficiência deixa de ser um campo confinado aos saberes biomédicos para adentrar no campo das ciências sociais, especialmente a partir dos estudos de teóricos com deficiência de Reino Unido e nos Estados Unidos, de autores como Mike Oliver, Paul Abberley e Tom Shakespeare — ao mesmo tempo em que ganham força os movimentos sociais que defendem uma atenção à deficiência em direção à promoção da justiça social. Então, o debate sai de uma concepção estritamente ligada a diagnósticos e prognósticos para uma discussão que incorpora questões políticas e sociais e, assim, traz a ideia de que a *“experiência da deficiência não era resultado de suas lesões, mas do ambiente social hostil à diversidade física”* (DINIZ:2008:8).

Esta abordagem sociológica é denominada de modelo social da deficiência, que, embora não ignore os serviços ligados à saúde, os saberes da medicina e os avanços biomédicos, *“desloca para a organização da sociedade a necessidade de enfrentar a deficiência como uma questão pública, e não mais somente restrita à esfera privada e dos cuidados familiares”* (SANTOS:2008:506). Deficiência passa a ser vista como uma questão social e não mais como *“tragédia pessoal”*, já que *“cada vez mais pessoas com deficiência apontam que não são as limitações pessoais que impedem sua participação plena, mas as restrições que a sociedade*

---

<sup>7</sup> É importante ressaltar que, na lógica perversa do capitalismo, a inutilidade não é uma condição exclusiva da pessoa com deficiência.

*impõe a elas que as levam a adotar a opinião de que a deficiência é, portanto, uma forma de opressão social” (OLIVER:2008).*

Wenderson Santos (2016) explica que, ainda que esta nova compreensão da deficiência tenha emergido a partir da década de 1970, mudanças nas legislações, nos direitos e no cotidiano das pessoas aparecem, de forma mais contundente, somente a partir dos anos 2000:

Aos poucos, o modelo social adentrou os espaços acadêmicos, favorecendo uma profunda revisão das teorias sociais que ofereciam leituras analíticas para as situações de opressão pelo corpo em trajetória semelhante a de outras temáticas, como o feminismo, as teorias de gênero e antirracistas, que também denunciaram construções históricas de opressão. Após esse movimento, o próximo passo foi a revisão de marcos legislativos e jurídicos ao redor do mundo para levar adiante incorporações de princípios do modelo social nas políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência. De um lado, houve a força dos movimentos sociais defensores da guinada da atenção à deficiência em direção à promoção da justiça social. Do outro, houve a consolidação de um campo cada vez mais forte na área de ciências humanas e sociais denominado disability studies (estudos sobre deficiência) para contrapor a hegemonia do saber médico. Frutos desse encontro, marcos legais em acordos internacionais possibilitaram a incorporação da compreensão da deficiência no arcabouço do modelo social para influenciar as ações públicas ao redor do mundo.

Nesta abordagem, cujo marco teórico foi o materialismo histórico, o conceito de deficiência não se resume a descrever lesões ou doenças ou determinar que corpo é capaz ou incapaz para a vida autônoma. Para os primeiros teóricos desta perspectiva, havia uma separação entre a *lesão* e a *deficiência*. A lesão seria como um dado corporal de caráter biológico; uma vez em que a deficiência é tida como “o resultado da interação de um corpo com lesão em uma sociedade discriminatória” (DINIZ:2008:8). E, com isso, corpos com deficiência passam a representar uma das inúmeras possibilidades da existência humana. Em tese, a deficiência de uma pessoa com paralisia não reside na sua paralisia, mas na dificuldade em se locomover pela cidade, estudar ou se colocar no mercado de trabalho. Afinal, a deficiência, para esses teóricos, não é tida como apenas uma característica individual, tampouco é explicada pela religião, mas é um resultado de barreiras ambientais oriundas de sistema social excludente e opressor. Pela perspectiva, portanto, é a sociedade que, com suas barreiras, obstáculos ou com a ausência de apoios, retira a capacidade do indivíduo de atuar de forma autônoma. Para Tom Shakespeare, “a conquista do movimento da deficiência foi quebrar o

*vínculo entre nossos corpos e nossa situação social e se concentrar na verdadeira causa da deficiência, ou seja, discriminação e preconceito*” [(Shakespeare, 1992: 40) em Hughes e Paterson, 2008: 110]. Já Mike Oliver, também citado por Hughes e Paterson, chegou a defender que *“a deficiência não tem nada a ver com o corpo”*.

No novo paradigma do modelo social da deficiência, a deficiência seria a vivência da opressão social, seguindo a mesma linha de estudos que denunciam as opressões vivenciadas por outros grupos minoritários. E, com isso, com base nos direitos humanos e resultante da luta das organizações da sociedade civil e dos movimentos sociais, a deficiência não estaria na pessoa como um problema a ser curado, e sim na sociedade, que pode, por meio de barreiras, agravar uma limitação funcional. Nessa concepção, o discurso normativo, corretivo e funcional, baseado nos saberes da saúde, cede lugar à esfera dos direitos básicos, numa revolução da interpretação da deficiência. Na teoria do modelo social, Paul Abberley (2008) afirma que as pessoas com deficiência estão em posição de desvantagem frente às demais e que:

em geral, as pessoas com deficiência podem ser consideradas como um grupo cujos membros estão em uma posição mais baixa do que outros sujeitos da sociedade, simplesmente porque têm deficiência. Implica também afirmar que essas desvantagens estão dialeticamente relacionadas a uma ideologia ou grupo de ideologias que justificam e perpetuam essa situação. Além disso, significa também afirmar que essas desvantagens e as ideologias que as sustentam não são naturais nem inevitáveis. (ABBERLEY:2008)

Para Debora Diniz (2009), o modelo social da deficiência se constitui como *“um projeto de igualdade e justiça”* para as pessoas com deficiência, já que o modelo médico é insuficiente para garantir inclusão e igualdade. A deficiência pode ser entendida, sobretudo, como *“um conceito que denuncia a relação de desigualdade imposta por ambientes com barreiras a um corpo com impedimentos”* (DINIZ:2009:65). E, assim, a deficiência passa a ser compreendida como uma desvantagem social e como processo de opressão sobre o corpo e os indivíduos, com barreiras de ordem física, econômica, política e social. E acrescenta a autora:

A verdade é que a deficiência é mais do que um enigma: é um desconhecido erroneamente descrito como anormal, monstruoso ou trágico, mas que fará parte da trajetória de vida de todas as pessoas que experimentarem os benefícios da civilização. Com o crescente envelhecimento populacional, a categoria



"deficiente" como expressão de uma "tragédia pessoal" perderá o sentido (DINIZ:2010:32).

Um dos reflexos do processo de amadurecimento do modelo social foi a elaboração de uma segunda classificação na OMS — instituição que, como se sabe, influencia a construção de indicadores e políticas públicas em todo o mundo. Trata-se da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), lançada em 2001, que visa a transcender o modelo biomédico por meio de uma abordagem biopsicossocial que se aplica de forma universal a todas as pessoas e não somente àquelas com alguma deficiência (OMS:2001:7). Pela CIF, o conceito de deficiência perpassa pelos dois modelos conceituais: o médico, que compreende a deficiência como condição de saúde caracterizada pela ocorrência de lesão no corpo; e o modelo social, segundo o qual a deficiência ocorre quando o indivíduo é impedido de exercer sua liberdade e de participar da vida social em decorrência da lesão/doença (OMS, 2004; França e Neto, 2012). Conforme a OMS, a CIF busca a consonância dos dois modelos, de modo a oferecer uma visão das diferentes perspectivas de saúde: biológica, individual e social. A CIF caracteriza as deficiências a partir da análise de nove domínios principais da vida relacionados à saúde (aprendizado e aplicação dos conhecimentos; tarefas e demandas gerais; comunicação; mobilidade; cuidado pessoal, vida doméstica, interações e relacionamentos interpessoais, principais áreas da vida e vida comunitária, social e cívica) e seus impactos no desempenho de determinadas atividades, levando à restrição na participação social

Ao introduzir um paradigma social por meios dos componentes que interagem entre si (funções do corpo, estruturas do corpo, deficiências, atividades, participação, limitações das atividades, restrições na participação, fatores ambientais, funcionalidade e incapacidade), a CIF considera a incapacidade como resultado do contexto social, não sendo um atributo do indivíduo, mas um conjunto complexo de condições, muitas das quais criadas pelo ambiente social. Wederson Santos (2016) adverte, porém, que há fragilidades na estrutura da CIF, como *“nos domínios relacionados ao mundo do trabalho e como devem ser apreciados no universo das pessoas com condições de saúde específicas. Essas fragilidades ainda por resolver podem lograr avanços sutis da CIF na superação da hegemonia biomédica no campo da deficiência”* (SANTOS:2016:3008).

A CIF se tornou referência, alguns anos depois, para a elaboração de um dos mais importantes documentos em favor das pessoas com deficiência: a Convenção da Pessoa com Deficiência, adotada pela ONU em 2006, ratificada pelo Brasil em 2008 com status de emenda constitucional, por meio do decreto Legislativo nº 186/2008 e pelo Decreto Executivo 6949/2009. Desde o seu preâmbulo, o documento reconhece que a deficiência é um conceito, em evolução, que *“resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”*. Portanto, pela Convenção, que, aliás, consagra o termo *“pessoa com deficiência”* em detrimento a *“deficiente”*, a definição de deficiência se estabelece por meio de impedimentos e barreiras. *“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). Para Santos (2016):

Esse conceito é afirmação da deficiência no arcabouço dos direitos humanos não mais como um atributo individual, imutável e morfo-biológico, mas que resulta das interações entre um corpo com uma condição de saúde específica e as diversas barreiras ambientais e atitudinais. Assim, as barreiras são elementos centrais para a caracterização da deficiência na nova perspectiva. (SANTOS:2016:3009)

Nesse sentido, o conceito de deficiência estabelecido nos 50 artigos do documento inclui os impedimentos e suas manifestações, indo além de catalogar síndromes, doenças ou lesões. E, assim, apresenta uma *“matriz de direitos humanos, que denuncia a opressão”* (DINIZ:ANO), que também é resultado do questionamento do modelo médico que se mostrou insuficiente para promover igualdade entre pessoas com deficiência e sem deficiência. De acordo com a Convenção, a desvantagem não é intrínseca ao corpo com deficiência, mas resultado de valores, atitudes e práticas que discriminam o corpo com impedimentos (DINIZ ET AL:2009:21). A Convenção compreendeu a deficiência, sobretudo, como desvantagem social e inseriu, internacionalmente, o debate nos termos da fruição dos direitos humanos para grupos específicos.

Para Debora Diniz, Livia Barbosa e Wederson dos Santos (2009), a importância da Convenção recai sobre o fato de que o documento se torna referência

para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência em vários países do mundo e para a formulação de políticas sociais. E, sobretudo, por reconhecer a questão da deficiência como um tema de justiça, direitos humanos e promoção da igualdade.

Para os autores:

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas é um divisor de águas nesse movimento, pois instituiu um novo marco de compreensão da deficiência. Assegurar a vida digna não se resume mais à oferta de bens e serviços médicos, mas exige também a eliminação de barreiras e a garantia de um ambiente social acessível aos corpos com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais. A desvantagem social vivenciada pelas pessoas com deficiência não é uma sentença da natureza, mas o resultado de um movimento discursivo da cultura da normalidade, que descreve os impedimentos corporais como abjetos à vida social. (DINIZ, BARBOSA E SANTOS:2009:7374)

Ainda que o modelo social tenha fragilizado o modelo biomédico e tenha se tornado uma importante referência para construção de indicadores e políticas públicas, inclusive a escolar, a abordagem recebeu críticas de outras correntes de pensamento, sem deixar de ampliar a compreensão sociológica de que deficiência traz uma expressão das desigualdades. O pensamento culturalista e as teorias feministas, entre 1990 e 2000, trouxeram perspectivas ignoradas até então pelos precursores do modelo social. Os estudos mais recentes passaram a contemplar uma maior problematização do corpo, ressaltaram a importância do cuidado (que deveria ser uma questão pública e não de responsabilidade das mulheres e família) e defenderam a necessidade de considerar outras variáveis, como raça, gênero, orientação sexual e idade. Nesse sentido, a lesão — abandonada pelos primeiros teóricos do modelo social, que davam maior importância à opressão sofrida pela diversidade — passa a também ser encarada.

Diniz explica que era a analogia entre a opressão do corpo deficiente e o sexismo que sustentava a tese de que as pessoas com deficiência eram uma minoria social. “*Assim como as mulheres eram oprimidas por causa do sexo, os deficientes eram oprimidos por causa do corpo com lesões*”, afirmou Diniz (2008:26). Essa segunda geração levou para a agenda temas que ficaram fora da corrente de pensamento dos primeiros teóricos.

Importante destacar que, assim como os homens da primeira geração do modelo social, as teóricas feministas que analisavam a deficiência também

possuíam alguma deficiência. Entretanto, as teóricas feministas levaram ao debate novos temas, como a experiência da dor de um corpo com deficiência, a convergência de outras variáveis de desigualdade (raça, gênero, orientação sexual ou idade) e a identidade de pessoas com deficiências não visíveis. Na avaliação das teóricas feministas da segunda geração, os primeiros teóricos eram como parte de elite das pessoas com deficiência e suas perspectivas reproduziam sua forma de inserção de gênero e classe na sociedade.

Como observado ao longo desta seção, o modelo social conduz, nas últimas décadas, o debate acerca da deficiência a partir de diferentes interpretações sobre o termo. Entretanto, acima de todas as correntes de pensamento que alimentam as discussões, esta perspectiva reconhece que a deficiência é, sem dúvida, um meio de diferenciação social, estigmas e opressão. E que está fortemente envolvida na luta por direitos, busca por cidadania e construção de políticas públicas específicas. Seja em decorrência de condições de opressão oriundas do capitalismo, seja dando ênfase nas dimensões psicoemocionais ou fruto das complexas relações globais da pós-modernidade, o modelo social fortalece, portanto, a busca por um mundo com mais equidade e menos opressão e discriminação (BARTON:2000). Não apenas para as pessoas com deficiência, mas, ao considerar a diversidade como uma experiência humana, para todos. Nesse sentido, em linha com teóricos, ativistas e organismos internacionais que defendem a concepção da deficiência, além dos diagnósticos e saberes médicos, e sobretudo que inclua a lesão e suas necessidades, barreiras e adversidades das mais diversas ordens, este trabalho estabelece o modelo social, com toda a sua complexidade, conflitos e contradições, como referência teórica para darmos início a nosso diálogo a respeito da inclusão de alunos com deficiência na escola regular.

## **2.2. Deficiente ou pessoa com deficiência?**

A ampliação das reflexões acerca da deficiência, saindo do modelo médico para o social, levantou um debate sobre o que seria a terminologia adequada, numa perspectiva inclusiva, para tratar do tema. Sabe-se que muitos termos utilizados para se referir a pessoas com deficiência, no dia a dia, na mídia e mesmo em escritos

acadêmicos, são indevidos, depreciativos e até mesmo insultuosos. Assim, rótulos, estigmas, estereótipos, preconceitos, violências subjetivas perpassam, sem dúvida, pelo campo da linguagem — com ou sem intencionalidade de atingir a dignidade de alguém, mas que, muitas vezes, causa um mal-estar social com consequências na vida do indivíduo.

Ao longo dos anos, os termos utilizados para pessoas com deficiência vêm se alterando, o que reflete a maneira pela qual a sociedade lida com esse universo. De *“retardado”* a *“mongolóide”*, passando por *“excepcional”*, *“especial”* e *“portador de deficiência”*, a *“deficiente”* e *“pessoa com deficiência”*, a terminologia vem se mostrando em movimento, e, assim, historicamente construída e em linha com a dinâmica social de exclusão e inclusão por que passam as pessoas com deficiência. Os termos detêm, portanto, a percepção social acerca desta minoria e, quando assimiladas ou ao caírem no gosto popular, podem gerar preconceito ou ofensas e perpetuar ideias equivocadas (MADRUGA:2016).

Nesse sentido, Romeu Sassaki (2003) nos lembra que os termos para se referir à deficiência podem ser considerados corretos ou incorretos de acordo com os conceitos e valores vivenciados por cada sociedade e por cada época. Com isso, uma palavra pode ter seu sentido alterado conforme o tempo histórico e, muitas vezes, acaba sendo rejeitada. Por exemplo, a palavra *“inválido”* designava as pessoas com deficiência desde a Antiguidade até o final da Segunda Guerra Mundial (SASSAKI:2003). Já *“aleijado”*, *“defeituoso”*, *“incapacitado”* e *“inválido”* eram denominações comumente aceitas, no Brasil, na década de 1980. *“Excepcionais”*, por sua vez, foi utilizado nas décadas de 1950 a 1970 para pessoas com deficiência intelectual. Curiosamente, nas décadas de 1980 e 1990, o termo passou a se referir tanto a pessoas com superdotação ou altas habilidades quanto a pessoas com deficiência intelectual. As variações com o adjetivo *“especial”* (*“criança especial”*, *“filho especial”*, *“necessidades especiais”*, *“direitos especiais”* etc.) são, muitas vezes, relacionadas a movimentos e entidades mais assistencialistas e essa forma de se referir à pessoa com deficiência também recebeu críticas dado que o termo pode ser aplicado a qualquer pessoa. Um termo bastante usado era o de *“portador”*, na década de 2000, que recebe a ressalva de que uma pessoa não porta uma deficiência. Para o autor, insistir em termos incorretos faz

com que conceitos tidos como obsoletos sejam reforçados ou mesmo perpetuados — o que pode, por sua vez, gerar estigmas e dificultar ainda mais a inclusão desse grupo de pessoas.

Este fato pode ser a causa da dificuldade ou excessiva demora com que o público leigo e os profissionais mudam seus comportamentos, raciocínios e conhecimentos em relação, por exemplo, à situação das pessoas com deficiência. O mesmo fato também pode ser responsável pela resistência contra a mudança de paradigmas como o que está acontecendo, por exemplo, na mudança que vai da integração para a inclusão em todos os sistemas sociais comuns. (SASSAKI:2003)

De acordo com Ray Pereira (2009), nomenclaturas e terminologias em uso foram criadas para atender, inicialmente, a quem *“toma decisões sobre a vida das pessoas que apresentam alguma diferença funcional, a saber, a medicina, a seguridade social e a reabilitação”*. Ou seja: inicialmente não foram pensadas por pessoas com deficiência e o âmbito das discussões, muitas vezes, não inclui pessoas com deficiência. Por esta razão, Pereira observa que a terminologia em uso *“responsabiliza diretamente a pessoa por sua condição física ou orgânica, ao mesmo tempo que parece isentar a sociedade e o ambiente físico de qualquer responsabilidade ou participação, apesar da generalizada falta de meios sociais e ambientais para todos integrar de modo pleno”* (PEREIRA:2009:716).

Em regra, os termos utilizados para referir qualquer diferença funcional são impróprios, inadequados e, não raro, pejorativos. A evidência clara de que a terminologia é campo árido pode ser percebida quando simplesmente ela falha para designar — sem embaraço ou constrangimento — alguma diferença funcional. E não é por falta de palavras, pois todos conhecemos uma variedade delas referente à condição culturalmente conhecida como deficiência, em suas mais diversas manifestações. Conhecemos também seus sinônimos, incluídos aqueles que se tornaram grosseiramente pejorativos, como aleijado e entretado, ainda em uso no interior do país (PEREIRA:2009:716).

A despeito das alterações nas denominações científicas, sociais ou na mídia, não há, mesmo nos tempos de hoje, uma unidade conceitual que estabeleça uma nomenclatura única quando o assunto é deficiência. Em vez disso, o que se percebe é que a escolha dos termos enfrenta questões de ordem política e ideológica e precisa incluir o contexto cultural e a forma como a própria sociedade enxerga o universo da deficiência. *Grosso modo*, duas grandes linhas de pensamento dividiram, nas últimas décadas, o debate sobre o melhor uso da linguagem. No centro da polêmica conceitual, a discussão está polarizada, basicamente, entre os usos dos termos *“deficiente”* e *“pessoa com deficiência”* — o que também

expressam entraves de tradução e apropriação. Mais recentemente, emergiram expressões, como “*diversidade funcional*”, que se configuram mais uma tentativa de substituir termos pejorativos, discriminatórios e limitados (PEREIRA: 2009), porém, de menos compreensão e alcance da sociedade em geral.

Na primeira perspectiva, a discussão é centrada no modelo social da deficiência que dá preferência às formas “*pessoa deficiente*” ou “*deficiente*”. Defendida pela primeira geração de sociólogos do modelo social, nos anos 1970, como Colin Barnes e Michael Oliver, a abordagem traz uma tentativa de politizar a linguagem, reforçando a identidade das pessoas. Críticos ao uso de “*pessoa com deficiência*”, Oliver e Barnes (2012) argumentam que a expressão coloca a deficiência como um “*problema individual*” e não na sociedade. Nesse sentido, Debora Diniz (2007) nos esclarece que “*deficiente*” seria, portanto, o termo para “*abalar a autoridade discursiva dos saberes biomédicos e promover a autoridade da experiência vivida pelo corpo deficiente no debate acadêmico*”. E, assim, “*um termo politicamente mais forte que “pessoa com deficiência”, muito embora alguns autores utilizem ambos de modo indiscriminado*” (2007:10)<sup>8</sup>.

Na segunda perspectiva, a terminologia defendida é a “*pessoa com deficiência*”, onde a deficiência, sem abrir mão das barreiras sociais que levam à exclusão, se coloca atrás do indivíduo numa tentativa de dar ênfase que a pessoa não deve ser definida por suas lesões ou diagnósticos. É a nomenclatura estabelecida, em 13 de dezembro de 2006, na Convenção da ONU Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, que influenciou, desde sua promulgação, políticas públicas e legislações de países como EUA, Austrália e Brasil. É a terminologia adotada no Estatuto da Pessoa com Deficiência e em demais regulamentações e estatísticas oficiais dos anos recentes, consolidando o sentido da deficiência como uma construção social, tanto no âmbito jurídico e das políticas públicas, e abrindo caminhos para novas demandas e discursos.

---

<sup>8</sup> Não se pode ignorar, contudo, o efeito das traduções dos termos adotados pelos precursores do modelo social fazem parte do contexto cultural britânico. Por esta razão, é importante salientar que a tradução de “*disabled people*” é pessoa deficiente, o que, na cultura brasileira, conforme nos lembram Maristela Nepomuceno et al (2020), tem um sentido negativo.

Sassaki explica que o uso de “*pessoa com deficiência*” se justifica a partir de princípios norteadores ansiados por movimentos sociais. Para ele, a expressão não esconde que o indivíduo possua uma deficiência. Pelo contrário: valoriza, segundo ele, as diferenças e as necessidades advindas da sua condição e não corrobora com a falsa ideia, muito disseminada, de que todo mundo tem deficiência. O autor argumenta ainda que o uso do termo visa a combater neologismos que tentam diluir as diferenças — como, cita o autor, “*peessoas com capacidades especiais*”, “*peessoas com eficiências diferentes*”, “*peessoas com habilidades diferenciadas*”, “*peessoas dEficientes*”, “*peessoas especiais*”, “*é desnecessário discutir a questão das deficiências porque todos nós somos imperfeitos*” (SASSAKI:2005:5). Embora a comunidade científica brasileira compartilhe de grande parte dos pressupostos do modelo social, a terminologia mais utilizada é a “*pessoa com deficiência*”, diferentemente, como dito anteriormente, do termo adotado pelos precursores ingleses.

A respeito da busca pelo melhor termo, Debora Diniz e Marcelo Medeiros (2004) sustentam que o termo é menos relevante do que a intencionalidade do discurso:

Por algum tempo se evitou o uso do termo deficiente para se referir às pessoas que experimentavam a deficiência, por se acreditar que se tratava de um termo estigmatizante. Foram buscadas alternativas como pessoa portadora de necessidades especiais, pessoa portadora de deficiência ou o mais recente, pessoa com deficiência, todos buscando destacar a importância da pessoa quando feita referência à deficiência. Aqueles com preferência pelo reconhecimento da identidade na deficiência utilizam simplesmente o termo deficiente, seguindo princípios semelhantes aos que levam a preferência pelo termo negros para fazer referência às pessoas de cor preta ou parda. Afora o cuidado para se evitar o uso de expressões claramente insultantes, parece que a disputa pela terminologia correta dispersa energia que deveria ser aplicada em questões mais substantivas e, por isso, o texto usa várias terminologias conhecidas indiferentemente. (DINIZ E MEDEIROS: 2004)

Na empreitada pela nomenclatura mais correta, surge o modelo de “*diversidade funcional*” (PALACIOS et al: 2008), que pretende substituir termos considerados pejorativos como “*deficiência*”, “*incapacidade*” e “*invalidez*” pela expressão diversidade funcional (‘*mulheres e homens com diversidade funcional*’, por exemplo). Sassaki adverte, contudo, que o termo trata-se, na verdade, de um eufemismo que não caracteriza um grupo de pessoas para distingui-lo de outros. Para ele, o termo “*peessoas com diversidade funcional*” não caracteriza o grupo de



peessoas com deficiência, sendo, portanto, uma expressão inócua. Segundo o autor, esse tipo de nomenclatura — que tenta suavizar a deficiência — é apenas mais uma de tantas (como “*especial*”, “*pessoa com capacidades especiais*”, “*pessoa com eficiências diferentes*”, “*pessoa com habilidades diferenciadas*” etc). E, caminham no sentido oposto da inclusão, da luta por reconhecimento e direitos e da autonomia.

Ao defender a importância dos termos adequados para nos referirmos a pessoas com deficiência, preocupo-me em não dar a impressão de que eu esteja pensando que o uso deles resolverá todos os problemas que estas pessoas enfrentam no seu cotidiano. É claro que só isso não resolverá. Sob a égide da inclusão, várias ações devem ser implementadas simultaneamente. Medidas como a modificação e/ou a construção (dos ambientes físicos, dos equipamentos, materiais e instrumentos, dos meios e formas de comunicação, dos sistemas de transporte individual e coletivo) precisam ser tomadas em conjunto para melhorar e facilitar o dia-a-dia, a situação real, das pessoas com deficiência. Mas, justamente, estas medidas - enquanto são planejadas e executadas - se beneficiarão do uso de nomenclaturas corretas por parte de seus autores. (SASSAKI:17:2010)

Ainda que não exista uma solução simples para que as pessoas com deficiência exerçam seus direitos como cidadãos plenos, a linguagem é uma arma útil na batalha para alcançar a igualdade de direitos. A forma como os indivíduos se comunicam reproduz desigualdades e influencia a maneira como a sociedade constrói culturalmente sua visão sobre as deficiências. Além disso, a questão semântica, dentro de uma perspectiva de direitos humanos, não pode criar brechas para disseminar mais preconceitos e discriminações.

A despeito dos significados político e identitário que o termo “*deficiente*” carrega, a nomenclatura, no contexto brasileiro, possui tom pejorativo que não se pretende fortalecer por aqui. Pretende-se, em vez disso, dar ênfase ao indivíduo que, com deficiência, precisa ter sua cidadania reconhecida, bem como ter seus direitos sociais mais básicos — em específico deste trabalho, a educação — garantidos. Para isso, esta tese dá preferência ao uso “*pessoa com deficiência*” — expressão designada na Convenção da Pessoa com Deficiência da ONU e no mais importante marco legal no país, a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (LBI) —, cuja utilização não abandona os principais fundamentos dos sociólogos precursores do modelo social: de que as barreiras para uma vida plena residem na sociedade.

### 2.3. O conceito de deficiência no Brasil, a partir dos censos

No Brasil, a deficiência começa a ser investigada, pela chamada Directoria Geral de Estatística, nos inquéritos de 1872, 1890, 1900 e 1920. Levantar dados acerca da deficiência seguiu uma resolução do primeiro congresso internacional de estatística, em Bruxelas em 1853, que apontou a importância de incluir no censo populacional a investigação de “*doenças e enfermidades aparentes*”. De acordo com o IBGE, todos esses censos utilizavam o termo “*defeito physico*”, com mudanças ao longo da classificação dos dados. Em 1872, o censo incluía “*surdo-mudos*”, “*cegos*”, “*tortos*”, “*aleijados*”, “*dementes*” e “*alienados*”. Em 1890, por sua vez, o levantamento acrescentou “*surdo*”, retirando “*tortos*” e “*alienados*” e substituindo o termo “*demente*” por “*idiota*”. Em 1900, as informações constavam apenas do boletim individual, com preenchimento da questão “*defeito physico*” que mencionava se o indivíduo era “*cego*”, “*surdo-mudo*” ou “*idiota*”. Já o de 1920, apenas “*surdo-mudos*” e “*cegos*” — um padrão baseado na concepção da deficiência a partir do modelo médico que será mantido por quase um século e meio em Inglaterra, França, Alemanha, Áustria, Itália, Bélgica, Holanda, Suécia, Estados Unidos e Argentina (DINIZ E MEDEIROS:2003).

Em 1940, o IBGE realiza seu primeiro censo demográfico, com dados da população com “*surdo-mudez*” e “*cegueira*”. Naquele ano, o levantamento investigava a natureza da deficiência visual. O documento também incluía o termo “*defeito físico*” e as expressões “*enfermidades*” e “*estados patológicos*”. Pôde-se observar, por exemplo, que o grupo das pessoas com deficiência visual representava quase o dobro dos denominados surdos-mudos. Notou-se ainda que, das 60.701 pessoas com cegueira, apenas 10% nasceram com essa condição visual, o que pode estar relacionado à falta de assistência médica.

Após o Censo de 1940, o tema somente volta a aparecer na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1981 — que teve, em um suplemento específico sobre saúde, o bloco “*Deficientes*”, cujo objetivo era identificar pessoas com lesões corporais graves e permanentes, a partir da seguinte classificação: cegueira, surdez, surdo-mudez, retardamento mental, falta de membro, paralisia total, paralisia de um dos lados do corpo, outro tipo de deficiência, mais de um tipo de deficiência. Na pesquisa, o IBGE apontou que

1,78% da população brasileira tinha alguma deficiência. Já a Pesquisa Nacional sobre Saúde e Nutrição (PNSN) de 1988 identificou condições físicas ou mentais que podiam afetar a saúde dos indivíduos. O Censo de 1991, por sua vez, foi mais restritivo ao classificar lesões graves e permanentes. Naquele ano, as pessoas com deficiência representavam cerca de 1,15% da população brasileira (NERI:2003).

De acordo com pesquisa de Debora Diniz e Marcelo Medeiros (2004), o modelo de identificação da deficiência, a partir de “*defeitos corporais*”, é abandonado no bloco de questões dedicadas a levantar características de mobilidade física das pessoas da PNAD de 1998. As questões foram planejadas de modo a identificar o grau de dificuldade da população a partir de 14 anos de idade, em decorrência de problema de saúde, com que as pessoas exerciam atividades de vida diária (como cuidados pessoais, tarefas domésticas, atividades físicas intensas, capacidade de caminhar, praticar esportes etc.).

Sob influência do modelo social, o IBGE traz mudanças no Censo 2000 que seguia recomendações do Manual for the development of statistical information for disability programmes and policies, da ONU. Além de um questionário centrado em características corporais, como em pesquisas anteriores, o levantamento traz uma escala de dificuldades na realização de tarefas — o que garantiu comparatividade com o censo anterior, mesmo trazendo uma nova forma de levantar informações sobre deficiência. A pesquisa contemplou estrutura etária, distribuição geográfica, por situação do domicílio, por sexo e por cor ou raça, taxa de alfabetização, frequência escolar, nível de instrução, taxas de atividade e ocupação, distribuição por seção de atividade e grupos de ocupação no trabalho principal e por classes de rendimento dos trabalhos das pessoas com deficiência, propiciando a comparação com a população em geral. Além disso, o IBGE construiu o indicador “*esperança de vida livre de incapacidade*”, que, a partir das informações sobre mortalidade e sobre as deficiências, permitiu estabelecer a distinção entre o número de anos de vida livre de qualquer deficiência e o número de anos de vida com pelo menos uma deficiência.

Em 2000, cerca de 24,5 milhões de pessoas, ou 14,5% da população brasileira, possuíam alguma deficiência. É importante destacar que o Censo de 2000

amplia o rol de deficiências investigadas: deficiência mental<sup>9</sup> (11,5%); tetraplegia, paraplegia, ou hemiplegia (0,44%); falta de um membro ou parte dele (5,32%); alguma dificuldade de enxergar (57,16%); alguma dificuldade de ouvir (19%); alguma dificuldade de caminhar (22,7%); grande dificuldade de enxergar (10,50%); grande dificuldade de ouvir (4,27%), grande dificuldade de caminhar (9,54%); incapaz de ouvir (0,68%); incapaz de caminhar (2,3%) e incapaz de enxergar (0,6%). Com isso, a taxa oficial da população com deficiência no país é até 12 vezes superior àquela observada em levantamentos anteriores, como bem observou Marcelo Neri (2003). Para o autor, o incremento advém da incorporação de pessoas com alguma ou grande dificuldade de ouvir, enxergar e andar. Porém, *“se restringirmos a análise àquelas pessoas com percepção de incapacidade (PPI) estrita chegamos ao contingente de 2,5% da população brasileira, número próximo a taxa de PPDs de levantamentos anteriores”*.

De acordo com o IBGE, a investigação da deficiência no Censo 2010 foi estabelecida a partir de estudos em conjunto com institutos de estatística de outros países do Mercosul. Na pesquisa, as perguntas buscavam investigar níveis de dificuldade em domínios funcionais centrais para que o indivíduo pudesse ter participação da vida em sociedade. A abordagem não foi a mesma adotada para a deficiência mental. Sobre o grupo, o Censo 2010 divulgou a distribuição espacial, estrutura por idade, sexo e cor ou raça, taxa de alfabetização, frequência escolar, nível de instrução e características do trabalho das pessoas com deficiência.

No Brasil, de acordo com o Censo 2010, os dados gerais indicam 190.755.799 de brasileiros, destes 93.406.990 eram homens (48,97%) e 97.348.809 eram mulheres (51,03%). Desse total, 45.605.879 brasileiros eram classificados como pessoas com deficiência, representando 23,90% do total de brasileiros. Do

---

<sup>9</sup> Embora este trabalho respeite as terminologias adotadas pelas pesquisas e levantamentos, Márcia Pletsch e Rosana Glat (2012) lembram que o termo “deficiência mental” foi substituído por “deficiência intelectual” — que vem sendo disseminado desde a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada em 2001, no Canadá, por recomendação da International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities (IASSID) – Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais. Entretanto, somente em 2010 a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID), anteriormente denominada Associação Americana de Retardo Mental (AARM), incorporou o novo conceito ao seu modelo de classificação. As proposições da AADID são usadas como referência para a elaboração de diferentes sistemas de classificação, como a Classificação Internacional do Funcionamento da Deficiência e da Saúde (CIF), a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10), da OMS.

total, cerca de 9 milhões eram homens (43,42%), sendo 45,9% brancos, 43,63% pardos e 8,84% pretos. Já, das cerca de 25 milhões de mulheres com alguma deficiência, 47,08% eram brancas; 43%, pardas; e 8,27%, pretas.

À época, o IBGE considerou os espectros de habilidades funcionais, que é uma metodologia baseada na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) — que, conforme dito anteriormente, introduz a abordagem social na concepção do que vem a ser deficiência. Considerou-se como “*pessoa com deficiência*” o indivíduo que respondeu ter algum grau de dificuldade em pelo menos uma das habilidades investigadas (enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus) ou possuir deficiência mental/intelectual. Por esta abordagem, 18,8% dos brasileiros possuem alguma dificuldade visual; 5,1%, auditiva; 7,0%, motora; e 1,4% tinham deficiência mental.

É importante destacar que, conforme preconiza Mark Priestley, “*as pessoas pobres têm uma maior probabilidade para serem afetadas por uma incapacidade, e as pessoas com deficiência têm uma maior probabilidade de viverem na pobreza*” (PRIESTLEY:2001:9). Isso porque, segundo o autor, as maiores causas da deficiência são pobreza, violência, poluição, envelhecimento — ou seja, são criados socialmente. Estudo de Natália Gomes (2022), a partir de microdados do Censo, demonstra que, embora as desigualdades salariais assolam uma parcela significativa de brasileiros com e sem deficiência, a condição de deficiência evidencia uma precarização ainda maior — que pode ser ainda mais agravada no caso de mulheres pobres e pretas. O levantamento aponta que 78,99% da população com deficiência possuem renda de zero a dois salários mínimos — acima dos 69,63% da população brasileira sem deficiência. Observa-se que 18,42% das pessoas sem deficiência tinham uma renda de zero a um salário mínimo, contra 30,06% dos indivíduos com deficiência que possuíam tal rendimento. Apenas 15,44% das pessoas com deficiência possuíam rendimento de dois a cinco salários mínimos, e 3,88% tinham uma renda de cinco a dez salários mínimos, ante a, respectivamente, 21,33% e 6,37%, no caso das pessoas sem deficiência. No caso de renda superior a dez salários mínimos, essas desigualdades também se evidenciam, já que as pessoas sem deficiência possuem um percentual (3%) superior aos indivíduos com deficiência (1,67%).

Participação das pessoas com e sem deficiência por faixas de salário mínimo no Brasil (%)

Faixa de Salário Mínimo	Pessoas com deficiência	Pessoas sem deficiência
0-1	30,00	18,40
1-2	49,00	50,96
2-5	15,46	21,34
5-10	3,86	6,33
10-20	1,18	2,16
Acima de 20	0,49	0,82

Fonte: Estudo de Natália Gomes, a partir do Censo de 2010

Do total de pessoas sem deficiência computadas no cruzamento de renda e escolarização de Gomes (2022), 51,67% haviam finalizado a última etapa da educação básica. Deste índice, 68,82% tinham o rendimento entre zero e dois salários mínimos. Em relação aos indivíduos com deficiência, observou-se que do total, 42,55% haviam concluído o ensino médio e deste percentual, 71,03% tinham um rendimento entre zero a dois salários mínimos (439.025 pessoas). Uma diferença que, como se sabe, tem repercussão na remuneração futura.

Gomes acrescenta também que a desigualdade racial também fica evidente nos dados de pessoas com deficiência que possuem os maiores rendimentos salariais, pois do total de pessoas com renda entre dez a vinte salários mínimos 80,12% são brancas (36.350 pessoas), 2,85% pretas (1.294 pessoas) e 17,02% são pardas (7.723 pessoas). Esses índices se elevam nos dados de pessoas que possuem uma renda superior a vinte salários mínimos, de modo que 85,43% são brancas e 14,57% são negras. Além disso, ao comparar os dados de homens e mulheres com deficiência por cor/raça e rendimento, Gomes constata que a situação da mulher negra com deficiência é ainda mais complexa, pois os percentuais destas brasileiras

que tinham uma renda de zero a dois salários mínimos é em média 3 pontos percentuais mais elevados do que os homens com deficiência negros na mesma condição financeira — numa conclusão de que as marcas sociais de raça, gênero e deficiência, juntas, impactam negativamente a condição de vida das pessoas (GOMES:2022).

A partir da divulgação de dados de 2018, ainda referente a 2010, o IBGE classifica como pessoas com deficiência aquelas que reconhecem *"muita dificuldade"* ou *"não conseguem de modo algum"* na avaliação da funcionalidade, além das que responderam “sim” à questão sobre deficiência mental. A mudança segue em linha com discussões no âmbito do Grupo de Washington de Estatísticas sobre Deficiência (vinculado à Comissão de Estatística da ONU). A partir desse corte, segundo o Panorama Nacional e Internacional da Produção de Indicadores Sociais, cerca de 6,7% da população brasileira — ou em torno de 12 milhões de pessoas — passam a ser consideradas, em 2010, pessoas com deficiência — e não mais cerca de 24%. Nesse sentido, 3,4% dos brasileiros possuem alguma dificuldade visual; 1,1%, auditiva; 2,3%, motora; e 1,4%, deficiência mental.

É importante destacar que, segundo o IBGE, ambos os indicadores são válidos, já que investigam diferentes dimensões da deficiência. *“Enquanto a PNS mensurou a deficiência por meio de impedimentos, o Censo 2010 (...) mensurou incapacidades, em seu sentido amplo, que pode refletir problemas nas funções, estruturas do corpo e atividades”*. A despeito das explicações das distorções das estatísticas, a alteração dos dados é um exemplo do quanto o conceito da deficiência ainda é um território de conflitos e está longe de representar um consenso conceitual entre os diferentes especialistas e teóricos que se debruçam sobre o tema.

De acordo com a nova metodologia adotada, o IBGE aponta que, em 2013, o país possuía 12,4 milhões de pessoas com deficiência, ou 6,2% da população do país. A pesquisa estima dados a respeito de quatro tipos de deficiências: intelectual, física, auditiva e visual. Mais uma vez, a deficiência visual aparece como a de maior incidência entre os brasileiros, afetando a vida de 3,6% da população — sendo a maior parte em consequência de doenças ou acidentes. É importante ressaltar que pessoas de 60 anos ou mais de idade têm maior incidência deste tipo de deficiência, em comparação a outros grupos etários. Além disso, entre as deficiências

investigadas, a deficiência visual foi a que registrou a maior proporção estimada para as pessoas que a adquiriram por doença ou acidente (3,3%), enquanto apenas 0,4% a possuíam desde o nascimento. Já a deficiência auditiva — considerada como surdez nos dois ouvidos, surdez em um ouvido e audição reduzida no outro, ou audição reduzida de ambos os ouvidos — atinge 1,1% da população em 2013. Do total do grupo, 20,6% tinham grau intenso ou muito intenso de limitações ou não conseguiam realizar as atividades habituais.

Pela PNS, a deficiência física é deformidade congênita ou adquirida; deficiência motora em decorrência de poliomielite ou paralisia infantil; ostomia; nanismo; paralisia permanente de um dos lados do corpo; paralisia permanente das pernas e/ou dos braços; amputação ou ausência da perna, braço, mão e/ou pé, entre outras alterações. Assim, 1,3% da população brasileira possuía deficiência física, sendo o percentual dos homens (1,6%) maior do que o das mulheres (1,0%). O IBGE aponta ainda que, a partir dos 30 anos, as proporções foram crescentes em todos os grupos de idade, sendo superior no segmento de 60 anos ou mais (3,3%).

Por fim, foi investigada a deficiência intelectual — caracterizada como funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas (comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho). Segundo a pesquisa, é a deficiência menos frequente entre as quatro pesquisadas, atingindo quase 1% da população (0,8%).

O Censo 2010 registrou também 1.087.617 crianças e adolescentes de 4 a 17 anos com deficiência, dos quais 82,5% (897.116) frequentavam escola ou creche — panorama distante da universalização do acesso à educação básica. Considerando as grandes regiões geográficas, segundo o IBGE, a região Centro-Oeste apresentava o maior percentual de alunos em situação de inclusão em escola ou creche (85,3%), enquanto o Norte apontava o menor percentual (77,9%). Enquanto no Distrito Federal, 90,4% da população com deficiência em idade escolar frequentavam a escola, no Mato Grosso do Sul esse valor era de 82,0%. O menor acesso à educação básica de pessoas com deficiência foi verificado no Amazonas (75,5%), no Piauí (76,7%) e no Acre (77,7%). “*Em conjunto, tais*



*resultados indicam que, em 2010, a universalização ao acesso das pessoas em idade escolar com deficiência estava distante da meta que seria estipulada em 2014, sendo que 17,5% (190.501) dessa população se encontrava fora da escola”, analisou o Relatório do 3º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL:2020). O relatório também admite uma relação próxima entre renda e escolarização da população com deficiência.*

Existe relação entre a renda domiciliar per capita e a escolarização da população com deficiência – a proporção de alunos na escola é superior no percentual da população mais rica, em comparação ao percentual da população mais pobre. Em 2010, o acesso escolar no quartil inferior – 25% dos domicílios mais pobres – e no 2º quartil se situava no patamar de 81%, passando para 84,5% no 3º quartil de renda. No quartil superior de renda (25% dos domicílios mais ricos), o indicador evoluía para 89,7%, sendo superior em mais de 8,0 p.p. em relação ao 1º e ao 2º quartis (BRASIL:2020:111).

Das cerca de 12 milhões de pessoas com deficiência, foram identificadas 4,3 milhões de pessoas com deficiência com baixa renda, inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (Cadastro Único)<sup>10</sup> em setembro/2019. No Cadastro Único, a deficiência é compreendida como a permanente incapacidade da pessoa de realizar uma ou mais atividades do seu dia a dia (como comunicar-se, cuidar de si, trabalhar, ir à escola), em função da diminuição de alguma capacidade, como, por exemplo, enxergar, ouvir, movimentar-se. A identificação de deficiência é autodeclaratória.

Por fim, também em função do aumento gradual do envelhecimento populacional, as pessoas com mais de 60 anos de idade representam a parcela mais volumosa do universo das pessoas com deficiência no país — segmento da população que não será foco deste trabalho. Diniz e Medeiros (2004) explicam que a idéia de que a experiência da deficiência faz ou fará parte da vida de uma grande quantidade de pessoas, em decorrência de doenças como artrites ou demências ou de dificuldade de locomoção, eleva ainda mais o debate para a causa dos movimentos mais igualitaristas. E continuam:

---

<sup>10</sup> O Cadastro Único é uma ferramenta, criada pelo Governo Federal em 2001, para identificar o perfil socioeconômico das famílias de baixa renda (aquelas que vivem com até meio salário mínimo per capita ou com no máximo três salários mínimos de renda total por mês). Em setembro de 2019, havia cerca de 28 milhões de famílias de baixa renda no Cadastro Único, o que representa 74 milhões de pessoas (ou cerca de 35% da população brasileira). Quase trinta programas federais usam a base de dados do Cadastro Único para selecionar beneficiários. Caso do Bolsa Família.

A perspectiva do modelo social da deficiência encontrou nos idosos um caso paradigmático. A acumulação de limitações leves na funcionalidade corporal, típica entre os idosos, pode levar à experiência de grandes deficiências, caso estes vivam em uma sociedade que se organiza de maneira hostil às pessoas com essas limitações. Além disso, o envelhecimento populacional de certo modo evidencia que a deficiência não pertence apenas ao universo do inesperado (DINIZ, MEDEIROS:2004:120).

Segundo dados do Censo 2010, a deficiência no grupo de idade de 65 ou mais subiu 13,7 pontos percentuais. Especialistas apontam que a maior concentração do grupo entre os mais velhos da pirâmide etária tem a ver com o aumento da expectativa de vida, que, por sua vez, eleva o número da população idosa — grupo que apresenta limitações resultantes da idade. Diniz e Medeiros (2004) lembram que o envelhecimento populacional leva a reconhecer que a experiência da deficiência não pertence apenas “*ao universo do inesperado*” — em vez disso, faz parte da vida de uma grande quantidade de pessoas. Para se ter ideia, Paula Stüpp (2018) cita em sua pesquisa que, em 1980, a cada 100 crianças menores de 15 anos, havia 10,5 indivíduos de 65 anos ou mais de idade na população residencial total. Já em 2010, eram 30,7 pessoas acima de 65 anos para cada grupo de 100 crianças menores de 15 anos, um aumento de 192%.

Embora os dados disponíveis sobre a pessoa com deficiência sejam ainda escassos, observa-se a intenção de o país estar alinhado a recomendações e metodologias internacionais e uma tendência, nos últimos anos, de estar mais próximo do modelo social da deficiência. Mais de 12 milhões de pessoas — em especial homens, com mais de 60 anos — dependem da formulação de políticas públicas e de melhor acesso a direitos básicos, como educação e saúde. Para tanto, é urgente um aprofundamento das pesquisas para uma melhor compreensão do universo das pessoas com deficiência, bem como entender a desigualdade que atinge de forma mais dramática os mais pobres com deficiência.

### 3. Da educação especial à educação inclusiva no Brasil

#### 3.1. Educação inclusiva, uma prerrogativa dos direitos humanos

A preocupação com os direitos humanos, em âmbito internacional, tem como marco a Declaração Universal dos Direitos, promulgada pela ONU, em 1948. A partir desse documento, novas constituições e leis reafirmam os esforços dos países ocidentais em promover políticas públicas que protejam os direitos sociais, civis e políticos de todos, num compromisso que é ético e também democrático. Porém, na construção social dos direitos humanos, a questão da deficiência, bem como de outras categorias minoritárias<sup>11</sup>, não foram originariamente introduzidas à discussão — nem na maior parte dos países democráticos, tampouco no Brasil. Mesmo porque as pessoas com deficiência foram submetidas, por séculos, a toda uma sorte de controle e violência, que sequer era contestada, nem mesmo pela família, por ser amparada em narrativas religiosas e biomédicas e na cultura da normalidade (BARBOSA ET AL:43:2010).

A ausência dos direitos para as pessoas com deficiência tem uma explicação que recai na própria formulação da concepção original do indivíduo moderno, que surge com valores ligados a autonomia, igualdade, liberdade e dignidade. Joan Scott nos lembra que, desde as revoluções democráticas do século XVIII, a condição de igualdade vem se referindo à universalidade dos direitos, independentemente de suas características sociais, numa alusão utópica de que a humanidade é homogênea. Mas, como destaca Scott (2005), os indivíduos — especialmente quando não se referem à representação típica do homem branco — não são iguais, ao contrário do que indicavam as leis. Assim, o conceito de indivíduo excluía aqueles que não possuíam certas características físicas e tendências psicológicas. Ou seja: havia toda uma explicação com base na ciência para excluir grupos do *status* do que vinha a ser indivíduo. Mas essas diferenças de *status* levantaram os debates políticos e as tensões por direitos, numa busca pelo alargamento da esfera pública pensada por Jürgen Habermas<sup>12</sup>. Para Scott,

---

<sup>11</sup> A pesquisa não vai tratar de desigualdades de raça, gênero, renda, região etc.

<sup>12</sup> Para participação na esfera pública, são necessárias condições mínimas de paridade.

a ideia de que todos os indivíduos poderiam ser tratados igualmente inspirou aqueles que se encontraram excluídos do acesso a algo que eles e suas sociedades consideravam um direito (educação, trabalho, salários de subsistência, propriedade, cidadania) a reivindicarem a inclusão através de um desafio aos modelos que garantiam a igualdade para uns e a negavam para outros. (SCOTT:2005:17)

Na concepção de Norberto Bobbio (2004), apenas de modo genérico e retórico é possível afirmar que todos são iguais com relação aos três direitos sociais fundamentais (trabalho, educação e saúde), uma vez que não se pode desconsiderar as diferenças específicas, como a deficiência, que se configuram como marcas que distinguem um indivíduo de outro ou um grupo de indivíduos de outro grupo. Pode-se inferir, entretanto, o contrário: *“todos são iguais no gozo das liberdades negativas”* (BOBBIO:34), tendo o Estado o dever de zelar pelas liberdades individuais. E não é possível afirmar a igualdade universal porque, na atribuição dos direitos sociais, não se pode deixar de levar em conta as diferenças específicas, que distinguem o indivíduo ou um grupo de indivíduos. Afinal, certas condições pessoais ou sociais, continua o autor, são relevantes precisamente na atribuição desses direitos.

Bobbio (2004) nos lembra que houve um processo de multiplicação de direitos por especificação, em especial os direitos sociais, entre os quais a educação se enquadra. Com isso, os direitos passaram da figura do *“homem genérico”* para o *“homem específico”* (aquele *“tomado na diversidade de seus diversos status sociais, com base em diferentes critérios de diferenciação”*) que, com suas diferenças específicas, não permitem igual tratamento e igual proteção. Deste homem específico, podemos também visualizar o aluno com deficiência que, com suas particularidades, ganha direitos particulares. O autor explica ainda que:

A mulher é diferente do homem; a criança, do adulto; o adulto, do velho; o sadio, do doente; o doente temporário, do doente crônico; o doente mental, dos outros doentes; os fisicamente normais, dos deficientes, etc. Basta examinar as cartas de direitos que se sucederam no âmbito internacional, nestes últimos quarenta anos, para perceber esse fenômeno: em 1952, a Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher; em 1959, a Declaração da Criança; em 1971, a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental; em 1975, a Declaração dos Direitos dos Deficientes Físicos; em 1982, a primeira Assembléia Mundial, em Viena, sobre os direitos dos anciãos, que propôs um plano de ação aprovado por uma resolução da Assembléia da ONU, em 3 de dezembro. (BOBBIO:2004:34)

Não nos custa recordar, como apregoa Celso Lafer<sup>13</sup>, que o tema dos direitos humanos está longe de ser uma pauta estática ao longo da história e portanto vem mudando o seu norte e suas demandas. Além disso, os direitos se transformam, representam outras demandas ao longo do tempo e não são dados, mas construídos no âmbito de uma comunidade política (LAFER:1991) e precisam ser analisados dentro de um contexto histórico (BOBBIO:1990). E, por isso, continuam da ordem do dia, já que “*no mundo contemporâneo continuam a persistir situações sociais, políticas e econômicas que contribuem para tornar os homens supérfluos, portanto, sem lugar no mundo*” (LAFER:1991). Desta maneira, não se pode pensar que a discussão se mantém estável, já que os direitos foram se alterando de acordo com as condições de cada tempo: “*É difícil, conseqüentemente, atribuir uma dimensão permanente, não variável e absoluta para direitos que se revelam historicamente relativos.*” (LAFER:1991:124). Em linha com a análise de Lafer, Angela Paiva (2015) acrescenta que é preciso compreender os direitos sociais “*como constructo social sujeito a constantes mudanças e formas heterogêneas de realização, sempre relacionados à contingência histórica para a realização dos vários tipos de direitos, e que funcionam ainda como reguladores das práticas sociais*” (PAIVA:2015:132).

A ampliação de direitos refere-se ainda a uma resposta à emergência de “*identidades individualizadas*”, no dizer do filósofo Charles Taylor (1994), construídas dialogicamente a partir de mudanças ao longo do tempo acerca, especificamente neste caso, da percepção sobre o que vem a ser deficiência, tanto no âmbito legal quanto no social. Assim, a deficiência, compreendida como uma experiência de ocultação para a esfera privada, invisibilização social e não reconhecimento, e não mais como uma tragédia pessoal ou da ordem do divino, passa a orientar legislações e políticas públicas nos países democráticos. Uma concepção que revigora o sentido político dos direitos sociais onde as diferenças

---

<sup>13</sup> Diante das condições históricas que influenciam a formulação dos direitos do homem, há, conforme nos explica Lafer, direitos de primeira, segunda, terceira e quarta gerações. Os direitos de primeira são os direitos civis e políticos de garantia, voltados para marcar a diferença entre o Estado e a Sociedade e evitar a dissolução do indivíduo no coletivo. Os de segunda, por sua vez, são os direitos econômicos, sociais e culturais, como direito ao trabalho, à saúde e à educação. E os de terceira e quarta geração são os que servem de apoio para reivindicações jurídicas dos desprivilegiados: o foco aqui são os grupos (como família, povo, nação...).

precisam ser reconhecidas, exigindo do Estado um protagonismo responsável para com esse grupo minoritário.

Em consequência desta perspectiva social para interpretar a deficiência, há um deslocamento do tema da deficiência dos espaços privados, restritos às famílias, para os espaços públicos, fazendo emergir novos instrumentos de transformação social e garantia de direitos (DINIZ ET AL:2007). Pôde-se notar uma profunda revisão de marcos legislativos, nacionais e internacionais, voltados para a construção de políticas públicas para as pessoas com deficiência — como marco desta mudança a Convenção da Pessoa com Deficiência, adotada pela ONU em 2006, ratificada pelo Brasil em 2008 com status de emenda constitucional, por meio do decreto Legislativo nº 186/2008 e pelo Decreto Executivo 6949/2009.

A Convenção — sem ignorar as especificidades dos indivíduos — é um instrumento internacional de direitos humanos das Nações Unidas, que visa a *“promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”* (ONU: 2006). E, assim, vai abordar temas ligados a reabilitação, habilitação, educação, saúde, direito a vida, liberdade, vida independente, exploração, violência, acesso à informação, justiça e serviços públicos, refutando qualquer forma de discriminação de pessoas com deficiência em qualquer aspecto da vida. Desta forma, o documento ampliou o acesso a direitos e proteções para a pessoa com deficiência, tendo como princípios, por exemplo, a autonomia, acessibilidade, inclusão e igualdade de oportunidades.

O novo discurso amplia, portanto, o debate e insere a deficiência no âmbito dos direitos humanos, da justiça social, do acesso a direitos e do reconhecimento, ao mesmo tempo em que denuncia a opressão a que indivíduos estavam submetidos na cultura da normalidade que privilegiava as pessoas sem deficiência (SANTOS e DINIZ:2007) e o encolhimento da solidariedade social. E, como defende Maria da Glória Gohn (2005), analisar um agrupamento social pela ótica dos direitos também significa *“adotar um princípio ético, moral, baseado nas necessidades e na experiência acumulada historicamente pelos seres humanos e não nas necessidades do mercado”* (GOHN:2005:16). E continua a autora:

A ótica dos direitos possibilita-nos a construção de uma agenda de investigação que gera sinergias e não compaixão, que resultam em políticas emancipadoras e não compensatórias. Fora da ótica da universalidade dos direitos, caímos nas políticas focalizadas, meras justificativas para políticas que promovem uma modernização conservadora. A ótica dos direitos como ponto de partida poderá nos fazer entender as mudanças sociais em curso (GOHN:2005:16).

Nessa mudança de paradigma na construção social dos direitos humanos, a garantia de uma educação de qualidade para todos, tal qual determinam as novas constituições, está no centro das pautas dos movimentos sociais em defesa da pessoa com deficiência desde meados do século XX e faz parte da construção da cidadania e da busca do princípio da dignidade. Veio na esteira de movimentos sociais, tratados e acordos internacionais, e requer uma responsabilidade do Estado na efetivação dos direitos para coibir a distância entre os princípios de igualdade da lei e a realidade marcada por exclusões de toda ordem. Tem, como sustentação da pauta, a máxima consensual de que a educação é o caminho para formar agentes reflexivos, autônomos e livres, além de ser condição *sine qua non* para se participar da esfera pública com igualdade.

A ampliação dos direitos voltados para as pessoas com deficiência, nas sociedades ocidentais, pode ilustrar as reflexões de Lafer e Paiva, especialmente quando se observa a legislação acerca da escolarização do grupo que sai do âmbito familiar para a escola regular, no século XX — num reflexo do surgimento de uma nova relação social estabelecida com a pessoa com deficiência. A inclusão escolar vem sendo construída ao longo dos anos, num processo marcado por elementos históricos, políticos, econômicos e culturais. É resultado de transformações — mas também por avanços, retrocessos e contradições — do campo da educação, demandas por direitos e lutas dos movimentos sociais, com efeitos na construção de políticas públicas, formulação de leis e diretrizes e um novo olhar da sociedade para este grupo. Além disso, os *“direitos estruturam uma linguagem pública que baliza os critérios pelos quais os dramas da existência são problematizados em suas exigências de equidade e justiça”* (TELLES:1998:38), trazendo regras da civilidade e da sociabilidade para a vida e, neste caso especificamente, para a experiência escolar. E nos ensina Vera Telles (1998):

E isso significa um certo modo de tipificar a ordem de suas causalidades e definir as responsabilidades envolvidas, de figurar diferenças e desigualdades e de conceber a ordem das equivalências que a noção de igualdade e da justiça sempre

coloca, porém como problema irredutível à equação jurídica da lei, pois pertinente ao terreno conflituoso e problemático da vida social (TELLES:1998:38).

Nesse mesmo sentido, as demandas específicas por uma escola inclusiva aderem às prerrogativas dos direitos humanos, por reivindicarem dignidade à população com deficiência, por reconhecê-la como sujeito de direitos e por conduzir a pauta dentro de um espectro emancipatório. Afinal, a busca pela inserção de crianças e adolescentes com deficiência na escola regular convoca, pelos próprios sujeitos, princípios ligados à igualdade, liberdade e justiça tão presentes nas constituições das sociedades democráticas e amplamente defendidos em resoluções e acordos internacionais, ao mesmo tempo que expressa a urgência de se denunciar as exclusões vivenciadas rotineiramente. Mas, mais do que isso, os direitos humanos dão a base para reivindicar o direito à diferença para poder estar no “*mundo comum*” mencionado por Hannah Arendt, interpretado aqui como a “*escola comum*” — apta a receber todo e qualquer aluno — que garanta respeito a toda forma de existência e tudo o mais que vem junto dela: suas limitações, suas possibilidades, seus valores e seus sonhos. Porém, para estar nessa “*escola comum*”, entendemos tal qual Vera Telles: é preciso alargar esse “*mundo comum*” por meio de “*linhas de horizontes abertas por um leque multifacetado de problemas, dilemas, dramas, histórias e tradições que singularizam formas de existência*” (TELLES:1998:42). Ou seja: é preciso escancarar as portas das escolas para todos, enfrentar os desafios inerentes à inclusão e, assim, permitir que alunos com deficiência não fiquem mais de fora do jogo escolar, com todos os desafios inerentes à diversidade, bem como deixem de estar numa condição inferiorizada e, pior, já naturalizada e desigual.

No âmbito das Nações Unidas, o princípio da educação inclusiva tem como marco a Declaração da Salamanca, de 1994. No Brasil, por sua vez, os anseios por direitos e justiça social das pessoas com deficiência aparecem nas últimas décadas do século XX, no processo de redemocratização do país. A partir da Constituição de 1988, leis e políticas públicas começam a conferir proteção e direitos a esta população, bem como a outros grupos de minoria, que demandam uma série de direitos reprimidos, como sociais, políticos, econômicos e jurídicos. Maria da Glória Gohn (2005) destaca que, entre os direitos reivindicados, estava o “*direito à diferença*” — que, no caso das pessoas com deficiência, se mostra com uma das



suas bases para as lutas por reconhecimento. Mas, não se pode esquecer, a reivindicação pela educação inclusiva chega, com a democratização, e encontra um cenário em que a universalização do ensino básico de qualidade ainda está longe de ser uma realidade para os brasileiros.

A despeito da lei brasileira, que acompanha as mais modernas leis de proteção da pessoa com deficiência, as conquistas são frágeis e, por isso, não é garantida a escolarização na rede regular para todo e qualquer aluno, independentemente de sua condição física, psíquica ou intelectual. As estatísticas gritam o desafio de manter crianças e jovens com deficiência nas escolas, denunciando a ineficácia do Estado e a lenta mudança da mentalidade da sociedade em relação ao grupo. Vale, de novo, recorrer a Bobbio, que nos lembra que *“descendo do plano ideal para o plano real, uma coisa é falar dos direitos do homem, direitos sempre novos e cada vez mais extensos, e justificá-los com argumentos convincentes”*, enquanto *“outra coisa é garantir-lhes uma proteção efetiva”*. (BOBBIO:2004:32). Ou seja, apenas a via judicial e normativa não se mostra suficiente para garantir ou reparar os direitos humanos, principalmente quando violados. Tanto assim que se percebe a boa intenção de alterar o acordo societário vigente, mas também se nota um contraste enorme entre valores previstos nas mais modernas leis e as discriminações e desigualdades seculares sofridas no chão das escolas.

No caso de crianças e adolescentes com deficiência, é preciso reconhecer suas particularidades para, a partir delas, tornar o aprendizado acessível. Ao reconhecer as especificidades de cada um, são criadas leis específicas e caminhos acessíveis para o saber — da apreensão do conhecimento à avaliação —, tais como uso de formação para o professor, tecnologia assistiva em sala de aula para pessoas com baixa visão, apoio de mediadores escolares para aqueles com dificuldade em assimilar o conteúdo, mais tempo de prova para alunos com déficit de atenção ou autismo, não descontar ponto por erro de ortografia nas provas de pessoas com dislexia ou sistema de avaliação alternativos. Mas, para isso acontecer, é necessária uma intervenção mais ativa do Estado (BOBBIO:2004), que precisa ir além da definição de políticas públicas e promulgação de leis e diretrizes, para que suas ações não sejam meras fachadas. Requer ainda incluir o grupo em questão sob o ideário de igualdade e convidar a sociedade civil para a construção de uma

consciência coletiva que reconheça os alunos com deficiência como sujeito portador dos mesmos direitos e do mesmo *status* de cidadão. Em outras palavras, a inclusão escolar depende de redesenhar a vida social, num novo pacto societário, com um Estado mais comprometido com a inclusão, as pessoas com deficiência sendo sujeito ativos e participativos e a sociedade reconhecendo na pessoa com deficiência como sujeito portador de direitos.

Ao mesmo tempo, compensar as desigualdades escolares requer reconhecer que os alunos são diferentes e, por esta razão, devem ser tratados diferenciadamente, como nos inspira a leitura Alain Touraine. Mas, mais do que isso, nos leva a enxergar, a partir das reflexões trazidas por Bobbio, que o mundo das relações sociais de onde advém a necessidade de se reconhecer as diferenças é mais complexo e que participar do universo escolar exigirá bem mais do que acionar os chamados direitos fundamentais (como direitos a vida, liberdade e propriedade). Muitas famílias já sabem que a lei debaixo dos braços não garante vaga na escola ou é capaz de impedir uma das mais sutis manifestações da exclusão escolar: a solidão. Daí, a necessidade de ampliar as especificidades dos direitos que acompanhe as transformações por que passam a sociedade, ao mesmo tempo que fortalece a solidariedade social e o sentimento coletivo de que a escola é de todos.

### **3.1. O percurso da construção da legislação inclusiva**

#### **3.1.1. Da exclusão de direitos à segregação**

Embora o atual entendimento seja o de que alunos de diferentes condições devem compartilhar da mesma sala de aula, a educação dos alunos com deficiência permaneceu, por longos períodos, concentrada nas classes especiais e nas instituições especializadas no Brasil. A partir da atuação dos movimentos sociais, capitaneados principalmente por pais e responsáveis por pessoas com deficiência, principalmente após a redemocratização do país, os alunos com deficiência vão, pouco a pouco, migrando das escolas especiais para as escolas regulares.

Numa mudança de paradigma, os alunos com deficiência ampliaram nas últimas décadas a presença nas escolas regulares, numa resposta às reivindicações

dos movimentos sociais. Em 2019, quase 90% dos alunos com deficiência do Fundamental II estudavam em classes comuns. Sabe-se, contudo, que a inclusão não se mede apenas por esse indicador: barreiras atitudinais, estigmas e preconceitos são um dos maiores entraves da inclusão. De todo modo, o Brasil vem seguindo a tendência mundial de constituir sistemas educacionais inclusivos que sejam menos restritivos à participação de crianças e adolescentes com deficiência. Resta saber se o caminho para a inclusão continuará aberto ou enfrentará retrocessos com a retomada de políticas em favor das escolas especiais.

Historicamente, a Educação Especial brasileira é marcada por quatro momentos: exclusão, segregação, integração e inclusão, como preconiza Romeu Sassaki (1997) — conforme veremos ao nos debruçarmos nos marcos da legislação da educação inclusiva e seus respectivos períodos históricos. Importante destacar, contudo, que esta classificação não é rígida, havendo interseção entre elas. Como se sabe, ainda hoje, há indivíduos que são atendidos a partir de uma perspectiva segregacionista, ficando à parte das práticas comuns de ensino. E, com isso, mesmo o modelo de exclusão, em alguma medida, ainda se faz presente.

No Brasil Colônia, que vai da chegada dos portugueses em 1500 até a independência em 1822, e no Brasil Império, que se estende até a Proclamação da República em 1889, as pessoas com deficiência não eram reconhecidas como cidadãos e, por esta razão, não participavam da esfera pública em condições de igualdade — essa questão não estava sequer em debate numa sociedade excludente, escravista e patrimonial e com a pessoa com deficiência na esfera doméstica. Paola Carloni et al (2019) nos lembram que o grupo ficava à margem da sociedade, a exemplo de mulheres, indígenas e negros escravizados, mesmo porque a ideia de cidadão era restrita ao homem branco, com renda. O que prevalece no período colonial é o descaso do poder público de uma forma geral, resumiu Enicéia Mendes (2010). Um descaso que não ficava restrito à educação para as pessoas com deficiência, mas também em relação à educação popular de um modo geral. “*A restrição à educação é constitutiva da história do Brasil*”, afirma Mônica Kassir (2011).

Ainda que a exclusão ampla também tenha sido a marca do período Imperial, os primeiros atendimentos oficiais no Brasil a pessoas com deficiência —

ou “*excepcionais*”, usando o termo da época — datam de 1854, quando foi criado, por D. Pedro II, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), no Rio de Janeiro. Três anos depois, também no Rio de Janeiro, foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, posteriormente denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Embora representassem avanços, essas ações não atenuavam a situação de exclusão em que viviam as pessoas com deficiências nesses períodos. Uma das expressões da exclusão era o recorrente abandono de crianças com deficiência nas chamadas rodas dos expostos (em que crianças e recém-nascidos eram deixados aos cuidados de instituições de caridade) e nas ruas (CARLONI E SILVA:2019), entre os séculos XVII e XVIII.

Na transição do Império para a República, a educação das pessoas com deficiência foi fortemente marcada por parâmetros e discursos médicos, uma vez em que a deficiência permanecia sendo compreendida como doença, em geral advinda como consequência de outras doenças como sífilis e tuberculose, da pobreza e da falta de higiene (CARLONI E SILVA: 2019). Com uma percepção da deficiência influenciada pela visão européia, no início da República, a legislação educacional restringia a essa população o acesso à escolarização ou à instrução (KASSAR:2011), num reflexo da orientação do Estado sobre esta população.

Diferentes estudos (JANNUZZI:2006; KASSAR:2000; KASSAR e REBELO:2011) apontam que as primeiras classes especiais, no Brasil, surgem na passagem do século XIX para o XX, baseadas na argumentação científica da sepa-ração dos alunos “*normais*” e “*anormais*”, sob a supervisão de organismos de inspeção sanitária. Instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos, que, muitas vezes, misturavam crianças, apartadas socialmente, com adultos com transtornos mentais (JANNUZZI:1985:34). É, nesse sentido, que a história da educação brasileira tem a segregação como regra maior — e não a exceção.

Na primeira metade do século XX, famílias e profissionais que atendiam pessoas com deficiências se organizaram em instituições privadas de atendimento especializado, com objetivo assistencialista. Desde a década de 1930, já existiam no Brasil classes especiais em escolas públicas, mas predominava o atendimento em instituições filantrópicas, diante da ausência de programas públicos de saúde e educação para o grupo (GLAT E FERREIRA:2003). Não se pode deixar de

mencionar que a Constituição de 1934 estabelece, mais uma vez, que a educação é competência do Estado — uma posição reiterada pela Constituição de 1937. Já na Constituição de 1946, a educação foi reconhecida, no papel, como um direito universal e foram criadas em algumas cidades as primeiras classes especiais sob a supervisão da inspeção sanitária para separar os “*normais*” dos “*anormais*”, numa visão organicista da deficiência (KASSAR, 1999; MAZZOTTA, 2005). Há um crescimento da institucionalização, da implantação de escolas especiais e de classes especiais nas escolas públicas, com critérios vagos na classificação das pessoas com deficiência.

Kassar (2011) lembra que as instituições filantrópicas, aos olhos da população, são confundidas como serviços públicos, muito em função da gratuidade de serviços. Mas, mais do que isso, representam a gênese dos movimentos sociais em defesa da pessoa com deficiência, que nascem dentro das organizações para promover educação e saúde ao segmento, como a primeira Pestalozzi em Minas Gerais em 1932, e, em 1954, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE no Rio de Janeiro, que se expandiu por todo Brasil. Essas entidades têm força política e muitas decisões, inclusive legislações, são resultado de pressões sobre o poder público (JANNUZZI:1997), mas também representam a omissão do Estado em garantir os direitos do grupo em questão, o que obrigava suas famílias a recorrerem a instituições de caráter assistenciais (PLETSCH:2009). Importante destacar ainda que, com a população brasileira majoritariamente urbana a partir do final da década de 1950, houve uma maior pressão pelo acesso à escola, de uma forma geral.

Samanta Freire (2020) explica que, paralelamente, em meados da década de 1960, surgiram as primeiras organizações criadas e geridas por pessoas com deficiência, como os movimentos associativistas de pessoas com deficiência visual, auditiva e física (primeiros grupos a serem investigados pelos censos). No caso do associativismo de pessoas com surdez, lutava-se pelo uso da língua de sinais. Já outras associações de deficientes físicos, como a Associação Brasileira de Deficientes Físicos, fundada em 1961, buscavam a promoção de direitos sociais e trabalhistas. Essas organizações constituíram o embrião das iniciativas de cunho político que surgiram no Brasil, sobretudo durante a década de 1970.

Apenas em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB (Lei 4.024/61), o Estado expressa seu compromisso, de forma mais enfática, com a educação especial, num momento em que há um aumento das escolas públicas e o maior acesso da população, ligadas a urbanização e industrialização (KASSAR:1999). A essa altura, o atendimento ao aluno com deficiência já estava organizado em instituições particulares de caráter assistencial e classes especiais públicas. A preocupação com educação de alunos com deficiência aparece pela primeira vez na LDB e deveria, “*no que for possível*”, ocorrer no “*sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade*”. Kassar (2011) observa que a adesão do país a acordos internacionais pode ter impulsionado esta proposição, bem como os movimentos sociais e a disseminação de preceitos da Escola Nova<sup>14</sup> — que acabou perdendo força para o ensino religioso. Além disso, o dispositivo garantia apoio à iniciativa privada que passa a receber do Estado tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

O período entre a década de 1970 e o início dos anos 1980 traz a marca da institucionalização da educação especial nos sistemas públicos de ensino e um assistencialismo que conjugava idéias de normalização e integração. Kassar e Rebelo (2011) resumem que, de modo geral, os espaços especializados, ainda que desconectados da vida escolar, eram considerados os mais adequados e tinham a finalidade de reabilitar ou corrigir o indivíduo. A partir dessa premissa, a educação especial se estabelece na segregação de alunos, e leis e políticas são criadas para garantir esse atendimento — o que corroborou para institucionalizar o estigma que já existia na sociedade (JANNUZZI:2006). Um olhar que muda, principalmente após a década de 1990, com a Constituição de 1988, quando se fortalece a noção de que a educação também é direito da pessoa com deficiência.

Em linha com esta perspectiva, em 1971, é promulgada a Lei Educacional nº 5.692, que caracteriza, no seu artigo 9º, a quem se destinaria a educação especial. Pela lei, “*os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial*”. De acordo com Kassar (2000),

---

<sup>14</sup>A Escola Nova refere-se a um movimento educacional que proporcionou atenção especial ao desenvolvimento da criança e levou à experimentação de procedimentos de ensino (KASSAR:2011).

a nova lei leva a um inchaço das classes especiais na década de 1970 e passa a errônea ideia de uma participação maciça de alunos com deficiências na rede regular de ensino.

Em 1973, no regime militar, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) — transformado em 1986 na Secretaria de Educação Especial — do Ministério da Educação e da Cultura. Com o Cenesp, a Educação Especial entra no planejamento das políticas públicas educacionais, a partir de um viés integracionista, sendo criadas escolas e classes especiais no país e implementados projetos de formação especializada em todos os níveis. Ainda assim, o atendimento era como um serviço paralelo à educação geral, em que os educandos com deficiência que não se enquadrassem no sistema regular de ensino permaneciam apartados em instituições, em sua maioria, privadas (FERREIRA & GLAT, 2003).

Na prática, até a década de 1990, sob a alcunha de “*educação especial*”, as iniciativas para alunos com deficiência isolavam indivíduos fora dos padrões, que eram encaminhados para serviços médicos que visavam a efetuar diagnósticos. Não havia discussões curriculares ou estratégias educacionais mais aprofundadas. A esse grupo de estudantes, havia, portanto, basicamente duas alternativas: a escola especial filantrópica que não garantia a escolarização ou a classe especial nas escolas públicas, que mais excluía do que escolarizava.

As classes especiais — que vão concentrar por décadas a maior parte das matrículas deste grupo de estudantes — funcionaram, portanto, mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam nas normas e padrões do ensino regular, do que uma possibilidade de acesso de alunos com deficiências às classes comuns. Além disso, também se configuraram como uma forma de exclusão camuflada da escola pública, já que eram o destino dos filhos dos mais pobres, como nos alerta Kassar (2011). Porém, muito em decorrência de debates e movimentos sociais no panorama mundial em favor de uma educação inclusiva em fins do século XX, há uma relevante mudança no discurso que sustentaria as iniciativas voltadas para a escolarização das pessoas com deficiência. Uma nova orientação que enfrentaria impasses dramáticos num país que não conseguia disseminar a escola pública de qualidade para todos.

### 3.1.2. Da segregação à integração

Embora a década de 1970 seja considerada o início do movimento das pessoas com deficiência (LANNA JÚNIOR:2010), o movimento ganha mais fôlego com a redemocratização do país, quando surgem, dentro das instituições de educação especial ou de reabilitação, grupos de pessoas com deficiência que se reuniam para elaborar diretrizes para garantir a cidadania do grupo, posicionando-se contrários à segregação (FERREIRA:2013). Além disso, a participação de representantes de movimentos sociais, entidades e demais membros da sociedade na Constituição de 1988 merece ser destacada, por ter dado voz a vários grupos não reconhecidos até então (PAIVA:2018), como o das pessoas com deficiência. Gildete Ferreira (2013) acrescenta ainda que, no final da década de 1980:

O desejo de mudanças sociais que impulsionou pessoas com deficiência a se organizarem em grupos resultou no desenvolvimento da capacidade destes para realizar alianças, se inserir em redes, estabelecer parcerias e se articular com outros movimentos com princípios e valores similares, transformando-se em atores e também sujeitos sociopolíticos construtores de suas histórias (FERREIRA:2013:33).

Desta maneira, sob o prisma da redemocratização do país, um novo paradigma, certamente mais inclusivo, começa a ser contemplado na Constituição de 1988 — que trouxe um avanço expressivo nos direitos sociais e educacionais dos brasileiros, consagra o princípio da participação da sociedade civil e representa um marco do alargamento da democracia (DAGNINO:2005). O que somente foi possível porque, como vimos, diferentes grupos sociais, que buscavam um projeto mais participativo nas decisões políticas, influenciaram na elaboração da nova Carta e, com isso, suas lutas ganharam base jurídica. Um exemplo de cidadania, já que, no dizer de Maria da Glória Gohn (2013), *“a cidadania para ser plena não pode ser passiva”* e *“deve contemplar a universalidade dos direitos e não direitos restritos, focalizados, que criam diferenças entre as pessoas”*. (GOHN:2013:302).

O que se percebe é que, como bem colocou Sérgio Adorno (2008), *“a Constituição de 1988 alargou o leque de direitos humanos como também os sujeitos de direitos”* (ADORNO:2008:210), incorporando a voz de vários grupos não reconhecidos até então (PAIVA:2018). A Constituição Cidadã, assim chamada por ampliar a garantia de direitos a brasileiros, nos remete à noção de pluralidade de Arendt, como sendo *“a condição da ação humana pelo fato de sermos todos*



*os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir” (ARENDT:2001:16).*

O novo paradigma encontra a base de sua fundamentação nos princípios de dignidade humana (art. 1º, III da Constituição) e de igualdade (art. 5º, caput da Constituição), bem como no artigo 3º que refuta qualquer forma de discriminação. De acordo com a Magna Carta, a educação é direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Estabelece que todos têm direito à educação de qualidade (inciso VII, do artigo 206 da Constituição), sendo refutada qualquer forma de preconceito. Determina os princípios da educação do aluno com deficiência no ensino regular, implanta o suporte complementar ou suplementar para garantir o aprendizado a pessoas com deficiência e a implantação do regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, instituindo a descentralização (PLESCHT ET AL:2021). Um aparato jurídico que, segundo diversos autores, como Maria Tereza Mantoan (2005), não poderia negar a todos os alunos brasileiros o acesso a uma mesma sala de aula, nas escolas comuns. É, como bem Mantoan defende: *“a inclusão não é apenas uma questão de direitos educacionais negados aos alunos com deficiência”* (MANTOAN:2005:25).

Apesar de trazer avanços consistentes referentes à educação especial, a Constituição não garantiu a exclusividade de recursos públicos para os estabelecimentos de ensino mantidos pelo Estado. Mais especificamente, no artigo 208, é garantido o atendimento educacional especializado a alunos com deficiência, *preferencialmente* na rede regular de ensino. Com isso, abre-se uma brecha para que as instituições filantrópicas do setor privado recebessem recursos para a educação de pessoas com deficiência.

Na década de 1990, sob influência das concepções de educação especial na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e na Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994)<sup>15</sup>, bem como dos movimentos sociais organizados

---

<sup>15</sup> Nos países pobres e em desenvolvimento, mais de 100 milhões de crianças e jovens não tinham acesso à escolarização básica no início da década de 1990, sendo que apenas 2% de uma população com deficiência, cerca de 600 milhões de pessoas, recebia alguma modalidade de educação. Esse

(JANNUZZI:2006), e encontrando um ambiente interno propício a mudanças no país, nota-se, então, uma preocupação em trazer um olhar mais pedagógico — e menos médico — para a educação especial. É importante ressaltar que a década de 1990 se caracteriza como um período de reformas no país, seja no âmbito do Estado ou, especificamente, na área da Educação.

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças. (MENDES:2006:395)

A “Declaração de Salamanca”, fruto da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”, organizada pela Unesco, com a participação de 92 países, em 1994, é considerada o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. O documento trazia a ideia da garantia dos Direitos Humanos, reconhecendo a necessidade e a urgência de se prover a educação para crianças, jovens e adultos com deficiência, num compromisso com a Educação para Todos.

O documento recomenda que escolas se planejem para atender a diferentes tipos de alunos e que as pessoas com deficiência estudem no *“sistema comum de educação”*. Segundo a Declaração, *“as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”*, reiterando que *“as escolas devem ser capazes de ter sucesso na educação de todos os alunos, inclusive os que sofrem deficiências graves”* (Brasil:1997:17). Na Declaração, o princípio fundamental das escolas inclusivas está em garantir que todos os alunos aprendam juntos e independentemente de suas dificuldades e diferenças e propõe que crianças e jovens com necessidades específicas tenham acesso às escolas regulares, já que tais escolas *“constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma*

---

cenário de exclusão ratificou a necessidade de atender as necessidades educacionais de milhões de alunos apartados da escolarização básica (MENDES:2010).

*sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos*”. O documento é importante referência para a educação inclusiva.

A primeira versão da tradução da Declaração de Salamanca foi disponibilizada no Brasil em 1994 e reeditada em 1997. A Declaração ressalta que o princípio da Educação Inclusiva deve estar presente nas legislações e políticas públicas, garantindo a matrícula de todas as crianças nas escolas regulares. Inaugura-se uma tentativa de romper com o fato de a Educação Especial no Brasil atuar de forma paralela ao ensino regular, como um sistema segregado voltado para o atendimento especializado de pessoas com deficiência, distúrbios graves de aprendizagem e/ ou de comportamento, e altas habilidades. A lógica da educação especial até então buscava a integração (não se falava em inclusão).

Anos após a sua publicação, houve esforços consideráveis em diversos países para orientar as políticas públicas em direção à inclusão (AINSCOW: 2009). A partir de diretrizes internacionais e legais, foram estabelecidos dispositivos institucionais que pudessem promover a Educação Básica, inclusive para pessoas com deficiência. Foi o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/Lei 80691/90) que dispõe que *“a criança e o adolescente gozam de todos os direitos inerentes à pessoa humana”* e que aqueles com deficiência têm direito ao *“atendimento educacional (...) preferencialmente na rede regular de ensino”*. Pelo ECA, é criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, responsável pela política nacional para a integração da pessoa com deficiência, parte da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos do Ministério Público da Justiça. O ECA também garante atendimento especializado na saúde, além de medicamentos, próteses e outros recursos para tratamento ou reabilitação.

Nesse mesmo contexto, é lançada a Política Nacional de Educação Especial de 1994, discutida com a sociedade civil e movimentos sociais, que define a educação especial como sendo *“um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino”* (BRASIL:1994:17). A política não propõe o acesso de todos à escola, mas somente daqueles com condições de acompanhar as atividades do ensino comum. Sem trazer mudanças de paradigma, mantém como norte a integração em vez de trazer os

preceitos da inclusão, reafirmando o protagonismo das instituições privadas na educação especial, mesmo com um cenário favorável a uma educação para todos.

Após discussões na construção da Constituição de 1988 e sob influência da Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — que torna a escolarização obrigatória para qualquer criança — é aprovada em 1996. A diretriz traz a inclusão em capítulo específico, com três artigos. Na nova Lei, foi garantido “*atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino*”, além de “*currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades*” (BRASIL, 1996). Sem dúvida, uma vitória dos movimentos sociais.

Pela LDB/96, a Educação Especial é tida como uma modalidade da educação brasileira e o atendimento educacional especializado e gratuito deve ser oferecido a alunos com “*necessidades especiais*”, *preferencialmente* na rede regular. Apesar do avanço, a lei abre uma brecha para que esse atendimento fosse oferecido em classes ou escolas especiais e cria instrumentos legais para manter alunos com deficiência mais severa em instituições especializadas. Para atender à demanda de educar o grupo, num primeiro movimento, as instituições organizam as chamadas escolas especiais que, segundo Kassar, procuram ressaltar seu caráter pedagógico em detrimento da reabilitação. Para Rosalba Garcia e Maria Helena Michels (2011), há uma ambiguidade na lei por não trazer instrumentos para assegurar a proposta — num claro exemplo de que leis ou decretos, por mais bem intencionadas que sejam, não conseguem resolver a questão da noite para o dia.

Em 1999, o Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999) foi homologado, instituindo a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência — que era pautado no modelo médico da deficiência. O documento instaura a educação especial como modalidade escolar transversal em todos os níveis, obrigatória em estabelecimentos públicos de ensino, preferencialmente na rede regular. Versa ainda que a matrícula é compulsória em cursos regulares no caso de pessoas com deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino. O que, mais uma vez, traz um caráter condicionante à permanência de alunos nas classes comuns. Ao

mesmo tempo, reafirma a necessidade de serviços “*em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando*” (BRASIL, 1989).

Assim, apesar de avanços em direção a uma política inclusiva, as escolas especiais ainda respondiam pela maior parte dos educandos com deficiência em fins da década de 1990. Para se ter ideia, em 1998, havia 400 mil alunos com deficiência, sendo que 63% deles estavam nas escolas especiais. No ano seguinte, essa participação encolhe para 60%. Uma queda numa participação ainda expressiva. Esse cenário, de hegemonia da escola paralela para pessoas com deficiência, ainda perduraria por mais uma década, quando, finalmente, a educação especial dá mais passos em direção à educação inclusiva — que traz uma proposta ancorada nos direitos humanos.

### **3.1.3. Sob a égide dos Direitos Humanos, a educação inclusiva**

No século XXI, novas conquistas e antigas questões foram colocadas em cena — entre elas a pauta, com mais ênfase, da educação inclusiva. Nesse caminho, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da ONU, cujo texto final foi negociado diretamente com o movimento social de diversos países, e sua ratificação pelo Estado brasileiro. O documento — que vai basear, anos depois, a Lei brasileira de Inclusão (LBI) — reconhece o direito à educação em todos os níveis de ensino e endossa a concepção, apregoada pelo movimento social, de se garantir um sistema inclusivo nas escolas regulares do país. E, com isso, na década de 2000, a política pública do Governo Federal começa a criar condições para um aluno com deficiência estudar no sistema comum de ensino.

No início dos anos 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE) institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), com base na Declaração de Salamanca. É, pelo documento, que os termos “*educação inclusiva*” e “*necessidades educacionais especiais*” entram oficialmente no país e passam a regulamentar a Educação Especial na Educação

Básica, bem como os locais de atendimento e as propostas de flexibilização e adaptação curricular (PLETSCH:2009:29). Pela política, compreende-se que:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001)

As Diretrizes estabelecem que “*o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica*”, porém, prevêem de forma transitória a possibilidade de classes especiais e compreendem que alunos que requeiram “*adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas*” (BRASIL, 2001). Uma contradição que reduz o potencial de alcance da política de educação inclusiva (PLETSCH ET AL: 2021), abrindo uma brecha para a exclusão na implementação da política pública.

O CNE também passa a regulamentar artigos na LDB 9.394/96. Enquanto a LDB 9.394/96 estabelece um atendimento especializado *preferencialmente* na rede regular, a Resolução CNE/CEB 2/2001 retira o termo “*preferencialmente*” e aponta que a formação dos alunos com deficiência deve ocorrer na escola comum. O atendimento em classes ou escolas especiais passa a ser extraordinário. A lei é enfática ao estabelecer que “*os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais*”. A resolução, em seu artigo 5o, amplia o conceito do que vem a ser o aluno necessidades especiais:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Para Garcia e Michels (2011), a resolução do Conselho normatiza no Brasil as premissas inclusivas que já estavam no debate internacional, mantendo a lógica da integração dos alunos com deficiência, mas modificando sua intensidade. Outros eventos internacionais, ao longo dos anos 2000, influenciaram a construção de políticas públicas, indicadores, leis e movimentos sociais ligados à Educação Especial brasileira. Entre os *marcos*, está a *Declaração da Guatemala, elaborada em 1999 na “a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”*. Esta declaração foi instituída no Brasil por meio do Decreto 3.956/2001, em que o Brasil se compromete a “*tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade*” (BRASIL, 2001:22). O que vai empurrando as concepções ligadas à Educação Especial para uma perspectiva mais inclusiva.

Não se pode ignorar que, a despeito de avanços nas legislações, a exclusão dos alunos não se resolveu com leis. Glat e Ferreira (2003) nos lembram que cerca de 40% dos municípios brasileiros não possuíam qualquer serviço de Educação Especial no final da década de 90 — um retrato do sistema educacional brasileiro excludente e deficitário. Em 2002, citam os autores, apenas 3.612 municípios (65% do total de 5.560 municípios no Brasil) registraram matrículas de alunos com deficiência. No restante das cidades do país (quase duas mil), este atendimento era responsabilidade de instituições filantrópicas. As matrículas nos anos 2000 permaneceram concentradas nas instituições especializadas privadas, com quase metade dos alunos. No Relatório da Gestão Financeira da Secretaria de Educação Especial de 2001, do Ministério da Educação, citam os autores, as 404.747 matrículas de alunos com deficiência em março de 2001 representavam a cobertura de apenas 6,3% da demanda de mais de 6 milhões de alunos potenciais. Além disso, continuam, quanto ao financiamento das ações destinadas à Educação Especial, o orçamento do MEC reservou, em média, entre 1996 e 2003, pouco menos de 0,4% para o Programa de Desenvolvimento da Educação Especial. Dados que vão de encontro à legislação, conforme sugerem Glat e Ferreira (2003:9): “*Com base na legislação e nos documentos referentes às políticas públicas, seria esperada a*

*concentração do atendimento aos alunos com necessidades especiais nas classes comuns das escolas regulares”.*

De todo modo, a educação inclusiva entrou mais fortemente para a agenda das políticas públicas, nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff (ver anexo II) — que, a partir da aproximação com movimentos sociais, implantam novas políticas públicas e legislações, inclusive para ensino superior (cotas para pessoas com deficiência). Assim, em fins de 2003, é dado mais um passo na direção da inclusão, com o Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, que traz várias ações para tornar as escolas mais acessíveis, como o atendimento educacional especializado, definido como apoio, complementação e suplementação de suporte para o aprendizado, e a sala de recursos. Mas a grande mudança vem, em 2008, com a Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEEPEI), que trouxe as diretrizes para políticas públicas voltadas à inclusão escolar. Trata-se do primeiro marco regulatório da garantia de matrícula das pessoas com deficiência na escola regular no país, com direito, quando necessário, de atendimento educacional especializado no período inverso ao da escolarização regular em salas de recursos multifuncionais. Há um entendimento de que as necessidades das pessoas com deficiência são as mesmas de qualquer um: aprender, conviver e circular livremente (SOUZA:1997). A política alterou o público-alvo a ser atendido pela Educação Especial: embora mantendo o termo *“alunos com necessidades especiais”*, o grupo incorpora alunos que apresentam deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2008). Há uma mudança de paradigma, conforme atesta Giovani Bezerra: *“Essa política, pelo menos em tese, aboliu a matrícula de alunos com deficiência em escolas ou classes especiais de forma substitutiva à escola comum, embora na prática isso nem sempre tenha acontecido”* (BEZERRA:2017:477).

Importante medida oriunda desta política foi garantir que a educação especial integrasse a proposta pedagógica das escolas e trazer o atendimento educacional especializado (AEE). Além disso, a Política define como o público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Já, no âmbito do Plano Nacional de



Educação (PNE), promulgado em 2014 pelo Ministério da Educação (MEC), previa-se como uma das metas a universalização da educação básica para o grupo de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e atendimento educacional especializado para alunos em situação de inclusão, preferencialmente na rede regular de ensino.

Sobre a PNEEPEI, Mantoan et al (2021) afirmam que se trata de um “*marco civilizatório*” por entender que a educação deve “*acolher indistintamente e incondicionalmente todos*” (MANTOAN ET AL:2021:59). Sem dúvida, a nova política trouxe impactos nas matrículas: dos 700.000 estudantes considerados com deficiência matriculados nas redes de ensino em 2008, 54% estavam em escolas comuns. Em 2020, após doze anos de implementação da PNEEPEI, o número de estudantes considerados com deficiência matriculados somava 1,35 milhão — 88% em escolas comuns. Assim, a partir da década de 1990, a inclusão escolar passa a ser mais vivenciadas nas escolas comuns, não sem críticas.

Sabemos que ainda são grandes os desafios para garantirmos a entrada e permanência, com qualidade, dos 12% dos estudantes considerados com deficiência que ainda não estão matriculados nas escolas comuns. No entanto, reconhecemos que são justamente esses desafios que nos convocam a repensar constantemente a escola, para que ela se alinhe às novas demandas que surgem diante da diferença humana – incontrolável, mutante, irrepetível (MANTOAN ET AL:2021:59/60).

Entretanto, o marco para a legislação inclusiva brasileira advém da publicação, pela ONU em 2006, da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (CDPD), que ganha status de emenda constitucional no país pelo Decreto Legislativo 186/08. O documento — que é a fonte para a futura Lei brasileira de Inclusão (LBI) — reconhece, nos artigos 27 a 30, não somente o direito à educação em todos os níveis de ensino, mas também assegura que o governo assumiu um compromisso de garantir um sistema inclusivo em todos os níveis, em escolas regulares, com adaptações quando necessárias, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, refutando qualquer exclusão.

Marco para os Direitos Humanos e para o público destinatário, a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência afirmou a importância do protagonismo dessas pessoas, na medida em que endossou o tema do Dia Internacional das Pessoas com Deficiência de 2004: Nada sobre nós, sem nós. (CABRAL E FERREIRA:2013:111)

A partir da Convenção, uma série de outras normas e diretrizes foram aprovadas, fazendo com que subisse significativamente o número de estudantes com deficiência matriculados em escolas regulares. Segundo dados do MEC, entre 1998 e 2006, houve crescimento de 640% das matrículas em escolas comuns (inclusão) e de 28% em escolas e classes especiais, num evidente retrato do interesse das famílias na educação de seus filhos com deficiência. Kassar (2011) lembra que, na década de 2000, a política pública do Governo Federal começa a desconsiderar a possibilidade de um aluno com deficiência estudar fora do sistema comum de ensino.

Tendo como referência a Convenção da ONU, em 2015, e as mais recentes demandas dos movimentos sociais, foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que assegura um *“sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”* (BRASIL:2015:1). Além disso, enumera as regras para a educação inclusiva, como a proibição de negar matrícula em função da deficiência ou de cobrar mensalidades ou taxas adicionais em casos de alunos com deficiência.

A despeito dos avanços trazidos pela LBI nos mais diversos campos da vida e da luta por direitos da pessoa com deficiência, pretende-se neste trabalho problematizar a educação inclusiva, a partir do que foi estabelecido em termos de direitos à educação no Estatuto, reconhecendo as barreiras e obstáculos ainda impostas diariamente ao grupo. Então, a presente análise vai se debruçar com mais ênfase, a seguir, sobre a legislação que é um marco legal para direito à educação — que passam no momento por uma ruptura diante de um novo decreto (10.502/20) que dá mais ênfase às escolas especiais.

#### **3.1.4. Marco legal: a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência**

Dez anos após a adoção da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e seguindo a matriz da funcionalidade da CIF, entra em vigor, no Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto

da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) — que tramitou no Congresso Nacional por mais de 13 anos e passa a valer a partir de janeiro de 2016. Nesse período, houve extensos debates entre os grupos diretamente envolvidos (ações de movimentos sociais, audiências públicas, seminários, reuniões e demais encontros) para a elaboração de um estatuto que organizasse em uma só lei, de âmbito nacional, os direitos e os deveres dispersos em outras leis, decretos e portarias em prol de uma sociedade inclusiva. Vale lembrar que, embora a proteção à pessoa com deficiência já estivesse garantida na Constituição de 1988 e seus inúmeros dispositivos legais, a fruição dos direitos para as pessoas com deficiência, na prática, não estava garantida plenamente.

O projeto da LBI foi lançado no Congresso Nacional pelo então deputado federal Paulo Paim (PT-RS). Ao chegar ao Senado, Paim reapresentou a proposta, que acabou resultando na Lei 13.146/2015. A tramitação na Câmara possibilitou à relatora, deputada federal Mara Gabrilli (PSDB-SP), ajustar o texto às demandas dos movimentos sociais, bem como aos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que recomendava a eliminação de qualquer dispositivo que associasse deficiência com incapacidade. Não se pode deixar de citar que, sob o lema “Nada sobre nós sem nós”, o projeto de lei foi disponibilizado on-line para consulta pública em plataforma acessível a pessoas com deficiência visual e suas páginas foram convertidas em vídeo com tradução em libras. Eventos regionais foram realizados com o objetivo de atender, na Lei, as demandas do maior número possível de pessoas com deficiência e das entidades que as representam (GABRILLI: 2016).

Respalhada por um dispositivo constitucional, a LBI estabelece diretrizes e penalidades para que a inclusão da pessoa com deficiência aconteça em várias dimensões da vida social. Para isso, enumera as regras para garantia de inclusão social e cidadania por meio do acesso a direitos das pessoas com deficiência em todo o país, estabelecendo as obrigações para os órgãos públicos e privados e os direitos no espaço familiar e social das pessoas com deficiência. Em seus 127 artigos e quase 300 novos dispositivos, o Estatuto versa sobre direitos a vida, saúde, educação, moradia, trabalho, cultura, esporte, turismo, transporte, lazer, acesso a justiça, entre outros temas. Trata-se de um marco regulatório para proteção dos

direitos das pessoas com deficiência, consolidando princípios, direitos e deveres para que se tenha uma sociedade inclusiva, menos desigual e acessível para todos. Representa uma medida em direção à reparação do déficit de direitos para o grupo e a esperança para uma cidadania mais justa e democrática. E trata-se, sem dúvida, de um marco jurídico que conduziu a discussão da deficiência para o campo dos direitos humanos e que dá um passo para que o grupo tenha, no dizer de Arendt, o “*direito a ter direitos*”. Isso porque, como lembra Ferreira (2009), os direitos das pessoas com deficiência têm sido sistematicamente violados:

...a essas pessoas tem sido negado o direito a uma vida digna e produtiva, na qual possam participar de atividades regulares do cotidiano como qualquer outro ser humano. As pessoas que nascem com deficiências ou as adquirem ao longo da vida são continuamente privadas de oportunidades de convivência com a família e seus pares, de aprendizagem educacional formal (na escola) e informal (em casa, na rua etc.), de possibilidades de acesso ao trabalho e a atividades de lazer e cultura, entre outros (FERREIRA:2009:26).

No âmbito legal, a principal inovação da LBI recai sobre o conceito da deficiência. Ao trazer a noção que desloca a experiência da deficiência como exclusiva do sujeito e considerar a interação do indivíduo com aspectos do meio social, a lei não contribui para a criação de barreiras atitudinais, culturais e físicas — obstáculos que não permitem às pessoas com deficiência o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Assim, o conceito de deficiência vai na contramão da tradição histórica e segue em linha com a CIF e a Convenção da ONU, adotando a perspectiva do modelo social em que o ambiente tem impacto direto no âmbito de autonomia, liberdade, atuação e acesso a direitos. Com isso, o Estatuto abandona abordagens marcadas pelo assistencialismo, combatendo o preconceito estrutural contra pessoas com deficiência. Baseia-se, portanto, na noção de que a deficiência é socialmente construída, não pode ser deslocada do contexto socioecultural e se relaciona com as barreiras que dificultam ou impedem a plena participação na sociedade pelos indivíduos com deficiência. As barreiras podem ser arquitetônicas (ausência de rampas ou banheiros não adaptados, por exemplo); na comunicação (ausência de libras, filmes sem audiodescrição, etc.); tecnológicas (que impedem o acesso à tecnologia); urbanísticas (falta de piso tátil etc); nos transportes (ausência de frota para pessoas com deficiência); e/ou atitudinais (que trazem estigmas, preconceitos e violências simbólicas de diversas ordens). Deste modo, o estatuto caracteriza a pessoa com deficiência como sendo “*aquela que tem impedimento de*

*longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas*”. É, a partir deste conceito estabelecido pela lei, que programas e políticas públicas educacionais são criadas.

Neste sentido, a Lei propõe que a avaliação da deficiência, quando se fizer necessária, *“será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar”* e deve considerar: os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; limitação no desempenho de atividades; e a restrição de participação. Pelo estatuto, as barreiras são consideradas 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”*. Além disso, a LBI aponta as seis principais barreiras à plena participação do indivíduo (arquitetônicas, urbanísticas, nos transportes, nas comunicação, tecnológicas e atitudinais). Uma abordagem que, para Wederson Santos (2016), representa uma inovação para fins de reconhecimento da deficiência como restrição de participação social. Afinal, explica o autor:

Como o conceito de pessoa com deficiência no caput do art. 2º estabelece que a deficiência é resultado da interação entre o corpo com impedimentos e uma ou mais barreiras, depreende-se que basta a caracterização de uma única das seis explicitadas para que a pessoa com impedimentos de longo prazo seja considerada com deficiência. (...) Desse modo, para avaliar a deficiência com o intuito de reconhecer direitos e conceder benefícios, a consideração das barreiras citadas no art. 3º da mesma Lei deve estar intrinsecamente correlacionada, sobretudo com os fatores socioambientais para a limitação no desempenho de atividades e para a restrição na participação social. A deficiência sai da exclusividade dos aspectos individuais e corporais para que sua caracterização permita ser possível por meio da apreciação dos fatores ambientais. (SANTOS:2016:3011)

No Estatuto, a acessibilidade é considerada como princípio e direito. Assim, como explica Ana Paula Feminella (2016), *“a acessibilidade constitui-se em verdadeira espinha dorsal, na medida em que perpassa e/ou complementa todos os outros princípios e direitos”* e, por ser um direito, *“fundamenta outras normas que dela deverão advir e ainda funciona como garantia ou ponte para o exercício de outros direitos”*. Então, segundo ela, uma instituição de ensino deve oferecer

recursos de acessibilidade e ambiente adequados ao pleno desenvolvimento de seus alunos, sejam eles com ou sem deficiência.

A LBI protege a pessoa com deficiência de qualquer forma de preconceito e discriminação em função de sua condição, bem como defende a efetivação dos direitos ligados a vida, sexualidade, paternidade e maternidade, alimentação, habitação, profissionalização, trabalho, previdência social, habilitação e reabilitação, esporte, turismo, lazer, à informação, comunicação, dignidade, respeito e liberdade. Outra garantia trazida pelo Estatuto foi a de conferir plena capacidade legal à pessoa com deficiência, garantindo o direito de decidir sobre questões da vida, como exercer o direito a família, guarda, tutela, curatela e adoção. Para Feminella et al (2016), tipificar como crime a discriminação de pessoas com deficiência, que supõe-se que é subnotificada, foi um dos grandes avanços da LBI.

A lei reconhece também que crianças, adolescentes, mulheres e idosos com deficiência representam o grupo mais vulnerável a práticas discriminatórias. E ainda estabelece os meios de punição (reclusão e multa), assumindo que a recusa em fazer adaptações e fornecer tecnologias assistivas é considerada prática discriminatória. Nesse sentido, a LBI é enfática na busca pela equidade de condições e acesso a oportunidades.

Não se pode conceber a discriminação contra a pessoa com deficiência em nenhuma hipótese, nem mesmo impedir a entrada em transporte público; impedir a entrada em eventos e atividades culturais abertas ao público; negar matrícula nas instituições de ensino; manter aluno com deficiência na escola sem tomar as medidas de acessibilidade requeridas para sua plena participação às atividades; negar atendimento médico; negar acesso à mesa de votação, induzindo a pessoa a justificar ausência de voto mesmo ela estando no local para votar; negar emprego a profissional qualificado para a vaga por motivo de deficiência; negar o direito de denúncia e de autodefesa de pessoa surda ou que se comunique em língua de sinais por ausência de intérprete de Libras (Língua Brasileira Sinais) na tomada de depoimento e audiências judiciais.

A seguir um quadro, com os principais pontos da LBI:

<b>Capacidade civil</b>	Garantiu às pessoas com deficiência o direito de casar ou constituir união estável e exercer direitos sexuais e reprodutivos em igualdade de condições com as demais pessoas. Também lhes foi aberta a possibilidade de aderir ao processo de tomada de decisão apoiada (auxílio de pessoas de sua confiança em decisões sobre atos da vida civil), restringindo-se a designação de um curador a atos relacionados a direitos de ordem patrimonial ou negocial.
<b>Inclusão escolar</b>	Assegurou a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. Estabeleceu adoção de um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, com fornecimento de profissionais de apoio. Proíbe as escolas particulares de cobrarem valores adicionais por esses serviços.
<b>Auxílio-inclusão</b>	Criou benefício assistencial para a pessoa com deficiência moderada ou grave que ingresse no mercado de trabalho
<b>Discriminação, abandono e exclusão</b>	Estabeleceu pena de um a três anos de reclusão, mais multa, para quem prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou exercício de direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência.
<b>Atendimento prioritário</b>	Garantiu prioridade na restituição do Imposto de Renda a contribuintes com deficiência ou com dependentes nesta condição e no atendimento por serviços de proteção e socorro.
<b>Administração pública</b>	Incluiu o desrespeito às normas de acessibilidade como causa de improbidade administrativa e criou o Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência, registro eletrônico com dados da pessoa com deficiência.
<b>Esporte</b>	Aumentou o percentual de arrecadação das loterias destinado ao esporte.

Fonte: Agência Senado

A LBI não inaugura o direito à educação inclusiva às pessoas com deficiência, mas, como se sabe, consolida num só arcabouço legal uma série de leis e dispositivos que visam a dar acesso à escolarização em classes comuns desta população. Antes do Estatuto, o direito à educação — consenso entre os especialistas de que é a condição fundamental para a fruição de direitos humanos e para se participar na esfera pública — já era garantido às pessoas com deficiência na Constituição, pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e por diversas normas infraconstitucionais. Esse conjunto de medidas caminha na direção de alunos com deficiência matriculados em escolas regulares e na visão do modelo social da deficiência — ao contrário do que era visto no período anterior à democratização do país, quando a política educacional brasileira dava preferência à segregação dos alunos deficiência em escolas e instituições especializadas (KASSAR:2011). De acordo com o Estatuto, a educação:

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

Pela LBI, assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência é dever do Estado, mas também da família, da comunidade escolar e da sociedade, resguardando o aluno de qualquer forma de violência, negligência e discriminação. Na LBI, ficam garantidos a oferta de serviços e de recursos de acessibilidade, a institucionalização do atendimento educacional especializado no projeto político pedagógico da escola, a oferta de formação de professores, a elaboração de plano de atendimento educacional especializado, a disponibilização de professores para o AEE e demais profissionais de apoio, a acessibilidade às edificações, ambientes e atividades e a articulação intersetorial das políticas públicas. E isso nas redes pública e particular de ensino, ratificando o preceito constitucional, que determina que os estabelecimentos particulares de ensino devem seguir as leis gerais da educação nacional (SANTOS:2016).



Santos esclarece que, seguindo orientações de legislações anteriores<sup>16</sup>, a LBI determina multa de três a 20 salários-mínimos ao gestor escolar, ou autoridade competente, que recuse matrícula de aluno com alguma deficiência — um dos maiores temores, no campo escolar, das famílias com filhos com deficiência. Isso porque, com a LBI, configuram-se crime recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em instituição de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por causa da sua deficiência.

Um dos efeitos da LBI foi o aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência na educação básica. No fundamental, de 2016 a 2018, essa participação cresce 22%. Ao mesmo tempo, cai em quase 6% (5,8%) o número de alunos nas classes ou escolas especializadas. Mas a nova legislação recebeu críticas das escolas. A Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen) propôs uma Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI nº 5357/DF (BRASIL: 2015b) contra dois dispositivos da LBI. A entidade se posicionou contrária a obrigação da inclusão e à proibição de cobrar custos extras às famílias dos alunos com deficiência. O objetivo era que as escolas particulares pudessem fixar uma anuidade escolar especificamente às pessoas com deficiência. A medida cautelar pleiteada pela CONFENEN foi indeferida pelo ministro relator Edson Fachin, em decisão monocrática de 18 de novembro de 2015.

Ao longo dos anos, especialmente após a década de 1990, o Brasil produziu um arcabouço legal expressivo em favor da inclusão, em resposta à luta dos movimentos sociais. De todo modo, a LBI ainda é o mais importante marco jurídico da educação inclusiva no país, mas entidades e ativistas temem os efeitos do Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, que valoriza as escolas especiais. Porém, o não-cumprimento da legislação ainda é uma triste realidade para pessoas com deficiência — em especial, no caso deste trabalho, na educação. Por isso resta agora a sua efetividade, o seu cumprimento porque conforme assina Norberto

---

<sup>16</sup> A LBI segue as orientações contidas na NOTA TÉCNICA Nº 15 / 2010 / MEC / CGPEE / GAB e as disposições da Lei Nº 12.764/2012

Bobbio, “já estamos fartos de falar em direitos; chegou a hora de torná-los efetivos!”.

### 3.1.5. Da legislação inclusiva ao cenário de perda de direitos

A despeito dos avanços na educação inclusiva desde a redemocratização do país, houve, nos anos recentes, mudanças significativas em relação às políticas governamentais, com perdas para as pessoas com deficiência. Em 2016, o governo de Michel Temer extingue a Secretaria de Direitos Humanos (SDH), da qual a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) fazia parte, e, com isso, os assuntos relacionados à deficiência são direcionados para a pasta do Ministério da Justiça e Cidadania. Posteriormente, no governo de Jair Bolsonaro, com o Decreto 9.759/2019<sup>17</sup> que extingue vários conselhos, os temas referentes a políticas para esse segmento da população passam a ser parte do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos.

Mesmo com aumento substancial nas matrículas de alunos com deficiência em classes comuns na última década, o governo federal, em 2020, muda ainda mais os rumos da educação inclusiva no país. O Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, tem o intuito de regulamentar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida (PNEE), sem qualquer consulta pública prévia para ouvir as organizações representativas interessadas<sup>18</sup>. A nova política intenciona atualizar a Política de 2018 e tem como alvo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) — o documento, como analisado acima, reverencia a inclusão. O decreto visa a implementar “*programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos*

<sup>17</sup> O Decreto 9.759/2019 determina a extinção dos conselhos, comitês, comissões, grupos e outros tipos de colegiados ligados à administração pública federal que tenham sido criados por decreto ou ato normativo inferior, caso a respectiva legislação não detalhe competências e composição do colegiado. Ficaram de fora da medida somente os conselhos que foram criados por lei específica que detalha atribuições e a formação de seus membros, como o Conselho Nacional de Direitos Humanos.

<sup>18</sup> Pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, deveria ter havido consulta estreita às organizações representativas de pessoas com deficiência. Deveria então o MEC ter encaminhado a partir dos trâmites definidos no Decreto nº 9.191, de 1º de novembro de 2017, que regulamenta a Consulta Pública no âmbito do Poder Executivo Federal, além de ter feito discussões públicas por meio de audiências e seminários sobre o tema, nos termos do Decreto nº 9.191/2017.

*com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL:2020:35).*

Num retrocesso ao entendimento do que vem a ser uma política para educação inclusiva, a PNEE defende a manutenção e a criação de classes e escolas especiais que, no Brasil, são, em sua maioria, instituições filantrópicas privadas, num resgate à interpretação médica de deficiência. Ignorando o fato de que, das 1,3 milhão de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação no Brasil, mais de 80% delas estavam efetivadas em turmas comuns do ensino regular — em sua imensa maioria no sistema público de ensino. Ignorando também pesquisas que apontam, os benefícios da educação inclusiva para todos os alunos, sejam com ou sem deficiência, o documento afirma que *“a inclusão radical não produz os melhores resultados para todos”* (BRASIL:2020:105). No texto da proposta, a argumentação se baseia em dados oficiais (o número de matrículas na educação especial, o número de matrículas por tipo de deficiência etc) e na falta de qualificação dos docentes para atuar com esses alunos.

O documento alega, de forma surpreendente, que a educação proposta — que segrega alunos em escolas ou classes especiais — também é inclusiva e, para muitos educandos, seria o caminho para assegurar o direito à educação. A partir da premissa de que é preciso aceitar características e peculiaridades dos indivíduos, a nova política questiona como deve se dar esse atendimento educacional, sugerindo um novo termo: *“educação especial inclusiva”* — que, por si, só é uma contradição, como vem sendo demonstrado aqui segundo a linha de teóricos que observa a deficiência a partir de uma perspectiva psicossocial. Aliás, no documento, Educação Especial e a educação inclusiva são apresentadas como perspectivas educacionais distintas, apontaram Pletch e al (2021).

Em nosso entendimento, a Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal com técnicas e recursos especializados próprios que atua de forma colaborativa com a educação básica e a superior para garantir a inclusão e a acessibilidade educacional de pessoas com deficiência. Já a educação inclusiva é um paradigma de política pública que, imerso nos pressupostos dos Direitos Humanos, visa induzir o acesso à educação aos grupos que historicamente sofrem processos de exclusão de direitos e por isso são apartados do direito de aprender em escolas de sua comunidade, junto aos pares de sua idade em um meio constituído pela/na diversidade (PLETSCH: 2020:1298).

Pela proposta, o governo passa a compreender a educação especial como sendo uma “*modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação*” (BRASIL:2020:36). Ou seja: reforça a importância das escolas apartadas, ainda que reconheça o direito irrevogável da matrícula em escolas regulares.

Isso quer dizer que a garantia da matrícula nas escolas regulares continua sendo direito irrevogável dos educandos e das famílias que por ela optarem e que esse direito deve ser atendido com qualidade. Mas essa PNEE afirma, também, que a matrícula em classes e escolas especializadas, ou classes e escolas bilíngues de surdos, é igualmente direito que deve ser oferecido aos educandos que não se beneficiarem das escolas regulares, em atenção à opção primeiramente do educando, na medida em que este é capaz de se expressar, e também à opção de sua família. (BRASIL:2020:41).

Na argumentação em defesa da proposta do governo, a nova política federal também confere mais poder às famílias para decidir a alternativa mais “*adequada*” a ser oferecida a seus filhos com deficiência, resguardando, segundo o documento, a liberdade de escolha aos pais. “*Não existe verdadeira inclusão sem liberdade*”, adverte o documento em sua conclusão (BRASIL:2020: 105). Entretanto, o que se percebe é a redução da responsabilidade do Estado pela educação de crianças e jovens com deficiência (PLETSCH:2020).

Muito embora o Decreto 10.502 não tenha anulado dispositivos de outros atos normativos, a proposta não dialoga com os mais recentes dispositivos legais, entrando em conflito com o Decreto 6.949/09, referente à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Lei 13.146/15, que trata do Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação, e com os princípios inclusivos da Constituição. Trata-se de um retrocesso gigantesco que põe em risco a escolarização de milhares de estudantes, caso a política seja autorizada pela Justiça.

Ao dar mais ênfase à segregação de alunos em classes ou escolas especiais, o decreto foi alvo de pressão de entidades ligadas a movimentos sociais em defesa da educação inclusiva e mais de 200 notas de repúdio e moções vindas de organizações de famílias de pessoas com deficiência, confederação dos trabalhadores na educação, associações de pessoas com deficiências, congressistas

e setores do Ministério Público Federal. Em nota da comunidade científica vinculada à Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), ao Comitê Fiocruz pela Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência, ao Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) e ao AcolheDown, foi apontado que *“desdobramentos conceituais apresentados como “inovações” configuram-se em nítidos retrocessos frente às conquistas históricas das Pessoas com Deficiência que precisam ser alvo de constante reflexão e revisão, além de debate amplo com a sociedade”*. O Instituto Alana produziu um parecer jurídico, com mais de 80 páginas, defendendo a inconstitucionalidade do decreto. A Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos (AMPID) também se manifesta contrária ao decreto, argumentando que o decreto:

(...) viola a proteção aos direitos humanos presentes na Constituição da República e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; fere o compromisso internacional assumido pelo Brasil ao assinar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que dispõe sobre direitos humanos; violenta o sistema jurídico brasileiro no qual a referida Convenção está incorporada com o status de norma constitucional que obriga e estabelece o sistema de ensino inclusivo em todos os níveis, único modelo que atende aos princípios e disposições nela contidos, corroborando com o que está disposto em nossa Carta Magna.

Nesse sentido, há um entendimento de que a política rompe com a compreensão da educação inclusiva dentro do no campo dos Direitos Humanos.

Neste sentido, esta proposta representa um retrocesso ao defender amplamente o acesso a instituições segregadas filantrópicas privadas, a qual se pauta, sobremaneira, em ações tutelares (que se opõem às pautas políticas dos movimentos sociais desde tempos da constituinte e da participação decisória das pessoas com deficiência) e no modelo médico de compreensão da deficiência (PLESCHT:2020:1298).

Dias após a publicação do Decreto, há reação no ambiente político. O Partido Socialista Brasileiro (PSB) propôs a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6590, visando a declaração de inconstitucionalidade do decreto. O Tribunal, por maioria, referendou, em dezembro de 2020, a decisão liminar para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020. A Rede Sustentabilidade, por sua vez, ajuizou a ADPF<sup>19</sup> nº 751 com o mesmo objetivo, alegando que política pública

<sup>19</sup> A ADPF (Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental) é uma ação proposta ao Supremo Tribunal Federal, cujo objetivo é evitar ou reparar lesão a preceito fundamental resultante de ato do poder público (união, estados, Distrito Federal e municípios).

instituída viola o direito à educação inclusiva, traz uma segregação que fere a Constituição Federal e as Convenções das quais o Brasil é signatário, representa um retrocesso da legislação e rompe com as normas e recomendações internacionais (LOPES ET AL: 2020). A REDE requereu à época medida liminar para suspensão dos efeitos do Decreto até o mérito ser analisado pelo STF.

Após a ADPF ser ajuizada, representantes de movimento sociais, comunidades científicas e da sociedade civil entraram com mais de 20 pedidos de ingresso de *amici curiae* (amigos da corte)<sup>20</sup>. Em defesa da suspensão do decreto e em prol da educação inclusiva tal qual preconizada na LBI, foi criado o movimento Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva, que reúne mais de 40 entidades<sup>21</sup> das áreas de direitos humanos, pessoas com deficiência, crianças e adolescentes e educação. Por outro lado, foram apresentadas oito *amici curiae* em prol do referido decreto, como o da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), com a alegação de que os direitos do grupo foram ampliados.

Três meses após o lançamento da PNEE, o Supremo Tribunal Federal (STF) suspende, por 9 votos a 2, o Decreto 10.502, declarando o dispositivo

<sup>20</sup> A expressão em latim, *amicus curiae*, se traduz em “amigo da corte”. É utilizada para designar a participação de terceiros que podem fornecer informações relevantes para ajudar nas decisões dos tribunais em questões de grande impacto. Está prevista no artigo 138 do Código de Processo Civil.

<sup>21</sup> Ação Educativa, Amankay Instituto de Estudos e Pesquisas • AMPID – Associação Nacional de Membros do Ministério Público de Defesa das Pessoas com Deficiência e Idosos • ANASO – Associação Nacional dos Surdos Oralizados • ANDI – Comunicação e Direitos • ANEC – Associação Nacional de Educação Católica do Brasil • Anis – Instituto de Bioética • APABB – Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência de Funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade • Ashoka • Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autista (ABRAÇA) • Associação Cidade Escola Aprendiz • Associação Nacional de Educadores Inclusivos (ANEI Brasil) • Associação Nova Escola • Associação Pais em Movimento • Associação Paulista de Autismo • Associação Paulista do Ministério Público • Associação Reviver Down • Avante – Educação e Mobilização Social • Campanha Nacional pelo Direito à Educação • Cenpec • Coletivo Feminista Helen Keller • Coletivxs • Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) – OAB/RJ • Comunidade Educativa CEDAC • Conselho Federal de Psicologia • Escola de Gente – Comunicação em Inclusão • Escola de Impacto • Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down • Federação das Fraternidades Cristã de Pessoas com Deficiência – FCD/BR • Federação Paranaense das Associações de Síndrome de Down • Fundação Síndrome de Down • Fundação SM • Grupo Juntos • Instituto Alana • Instituto Avisa Lá • Instituto Brasileiro de Direito Urbanístico – IBDU • Instituto João Clemente • Instituto Lagarta Vira Pupa • Instituto Rodrigo Mendes • Instituto Serendipidade • Instituto Unibanco • Instituto Viva Infância • Itaú Social • Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença – LEPED/ FE/UNICAMP • Limongi Sociedade de Advogados • Mais Diferenças – Educação e Cultura Inclusivas • Movimento Down • Movimento Vidas Negras com Deficiência Importam • ONG Nosso Olhar • Projeto Irmãos • Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica (RREI) • Rede-in – Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência • RNPI – Rede Nacional Primeira Infância • Rede Papel Solidário • RIBDOWN – Associação Síndrome de Down de Ribeirão Preto • Turma do Jiló

inconstitucional. A decisão confirma a liminar deferida pelo Ministro Dias Toffoli, em 1 de dezembro de 2020, que suspendeu o decreto provisoriamente, ao julgar a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6590. No voto, o Ministro afirma que *“o Brasil internalizou, em seu ordenamento constitucional, um compromisso com a educação inclusiva, ou seja, com uma educação que agrega e acolhe as pessoas com deficiência ou necessidades especiais no ensino regular, ao invés segregá-las em grupos apartados da própria comunidade”*. E prossegue em sua análise:

O paradigma da educação inclusiva, portanto, é o resultado de um processo de conquistas sociais que afastaram a ideia de vivência segregada das pessoas com deficiência ou necessidades especiais para inseri-las no contexto da comunidade. Assim, apesar de coexistir com a implementação de escolas e classes especializadas, não comporta a transformação da exceção em regra, pois significaria uma involução na proteção de direitos desses indivíduos (TOFFOLI:2020).

A proposta do governo vem em linha com o pensamento predominante do então ministro da pasta, Milton Ribeiro<sup>22</sup>, que em entrevista ao programa Novo Sem Censura, da TV Brasil, 9 de agosto de 2021, criticou o que chamou de *“inclusivismo”*. *“O que é o inclusivismo? A criança com deficiência era colocada dentro de uma sala de alunos sem deficiência. Ela não aprendia, ela atrapalhava, entre aspa”*. Dias depois, em visita ao Recife, o ministro afirmou:

Nós temos, hoje, 1,3 milhão de crianças com deficiência que estudam nas escolas públicas. Desse total, 12% têm um grau de deficiência que é impossível a convivência. O que o nosso governo fez: em vez de simplesmente jogá-los dentro de uma sala de aula, pelo 'inclusivismo', nós estamos criando salas especiais para que essas crianças possam receber o tratamento que merecem e precisam.

Diante das críticas às declarações da autoridade, o Ministério da Educação (MEC) divulgou uma nota e disse que Ribeiro *“manifestou publicamente o seu pedido de desculpas às pessoas que se sentiram ofendidas”*. O ministério afirmou que *“reafirma o seu compromisso com o desenvolvimento de políticas públicas que contemplem de fato as necessidades das modalidades especializadas”*. É importante lembrar que, sem explicar como chegou aos 12% citados em sua fala, em 2020, segundo o Censo, o Brasil tinha 1,3 milhão de crianças e jovens com

<sup>22</sup> O ministro ficou na pasta de 16/07/2020 a 28/03/2022.

deficiência na educação básica. Desses, 13,5% estavam em salas ou escolas exclusivas e 86,5% estudavam nas escolas regulares.

Após críticas às suas declarações, o ministro reafirma em nova entrevista, desta vez à Rádio Jovem Pan, em agosto de 2021, que estudantes com deficiência atrapalham o aprendizado de outros alunos e que, quando uma criança com deficiência estuda com alunos sem a mesma condição, ocorre o que chamou de "*inclusivismo*", em que a criança não aprende e *atrapalha* a aprendizagem das outras. Garantiu que seu posicionamento não é discriminatório, comentou que pessoas com deficiência têm limitações que não as permitem "*competir*" com os demais e disse se preocupar com o aprendizado dos outros estudantes:

O que nós queremos? Nós não queremos o inclusivismo. Criticam essa minha terminologia, mas é essa mesmo que eu continuo a usar. É claro que existe uma deficiência como a Síndrome de Down, que existem alguns graus, que a criança colocada ali no meio, socializa. Mas 12% não têm condições de conviver ali [na sala de aula].

Houve reações da sociedade, dos movimentos sociais e do meio político. A bancada do PSOL na Câmara dos Deputados entrou com uma representação no Ministério Público Federal pedindo a abertura de uma investigação contra o ministro da Educação pelas declarações.

Como já dizia Vera Telles (1998) em suas reflexões acerca dos direitos sociais, o mundo contemporâneo com suas tendências neoliberais conduz inevitavelmente a discussão dos direitos para a órbita das perdas, "*sem abertura para um campo de possíveis*" (TELLES:1998:37). Mesmo porque, como nos apontam Patricia Mattos et al (2020), a promoção da justiça social, dentro deste contexto do neoliberalismo, vem se mostrando, cada vez mais, de difícil realização ou até mesmo utópica, e o capitalismo se consolida como um "*sistema socialmente injusto*" (MATTOS ET AL:2020:679).

Faz-se mais do que fundamental a reação dos movimentos sociais porque não se pode aceitar como natural a perda de direitos à escolarização de crianças e jovens com deficiência, pois corre-se o risco de compreender que a deficiência *per si* é um passaporte para uma cidadania menor ou para inaptidão para se participar da esfera pública e um atestado de que a escola regular não é o lugar para acolher



as diferenças. Corre-se o risco ainda de colocar a pauta dos direitos sociais enquadrada tão somente no lugar da *“justa indignação”* (TELLES:1998:37) ou da *“repetição do discurso sociológico que explica a ordem de suas causalidades e determinações”* (TELLES:1998:37). E, por tudo isso, pode-se levar ao pensamento de que a exclusão escolar e todas as manifestações de violência que vêm a seu reboque são vivências naturais e esperadas, simplesmente inevitáveis e da ordem do comum e, portanto, não precisam ser combatidos, repelidos e denunciados. Mesmo quando o Estado é o coautor da linguagem de direitos de retrocessos, que tensiona as relações sociais, escancara a dicotomia entre a ordem legal e o exercício real da cidadania e coloca o aluno com deficiência numa posição fragilizada dentro do mundo escolar — o mesmo mundo que deveria acolher todos os alunos.

## 4. Afinal, de que estamos falando?

### 4.1. Quem são os chamados alunos em situação de inclusão

Quem são os chamados alunos de inclusão, espalhados por milhares de escolas do país? Sabemos que se compreende como aluno de inclusão, alvo da educação especial e inclusiva, aquele que *“tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”*, conforme estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Desta maneira, os chamados alunos de inclusão estão longe de ser um grupo homogêneo. Cabem na denominação várias síndromes, transtornos, condições físicas e psíquicas que, muitas vezes, podem lançar dúvidas sobre o fato de o aluno ser ou não ser de inclusão – o que dificulta, muitas vezes, acesso a direitos, formulação de políticas públicas e mesmo mensuração para fins estatísticos.

Estabelecer com precisão o universo de alunos com deficiência não é, portanto, tarefa fácil e depende da fonte utilizada como referência. Primeiramente, como já dito, há uma carência de dados oficiais do segmento, restringindo as informações ao Censo Demográfico, realizado de dez em dez anos, e ao Censo da Educação Básica, divulgado anualmente pelo Inep. Além disso, há divergências entre os dados, que utilizam diferentes recortes e definições do que vem a ser deficiência. No caso do Censo Demográfico, o IBGE identifica graus de dificuldade para ver, ouvir, caminhar ou subir degraus ou alguma deficiência intelectual, mas considera como pessoa com deficiência o grupo que responde ter *“muita dificuldade”* ou *“não consegue de modo algum”* e *“sim”* à questão sobre deficiência mental. O Censo da Educação, por sua vez, faz alusão a pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Para fins deste trabalho, considera-se aluno de situação de inclusão aquele enquadrado como público alvo da educação especial pelo Censo Escolar. Pelo documento, os alunos de inclusão — que somavam quase 1,35 milhão em 2021 — são aqueles que têm deficiência (que segue definição estabelecida pela LBI), alunos com transtorno do espectro autista (pessoas que apresentam alterações nas

interações sociais e na comunicação, tendo um repertório de interesses e atividades restrito e repetitivo), altas habilidades/superdotação (que demonstram potencial elevado nas seguintes áreas, de forma isolada ou combinadamente: intelectual, acadêmica, artística, psicomotora e de liderança, além de, segundo o Censo, apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de interesse). Também fazem parte do público alvo do Censo Escolar os seguintes tipos de deficiência:

- Deficiência física: impedimentos físicos e/ou motores que demandam o uso de recursos, meios e sistemas para garantir acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares. Exemplos: paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, triplegia, triparesia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, etc.
- Deficiência auditiva e surdez: impedimentos permanentes de natureza auditiva, ou seja, perda parcial ou total da audição que, em interação com barreiras comunicacionais e atitudinais, podem impedir a plena participação e aprendizagem do aluno.
- Deficiência visual: perda total ou parcial da visão, podendo ser classificada como cegueira ou baixa visão. No caso da baixa visão, o aluno possui resíduo visual e apresenta capacidade potencial de utilização da visão prejudicada para atividades escolares e de locomoção, mesmo após o melhor tratamento ou a máxima correção óptica específica.
- Deficiência intelectual: Alterações significativas tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa e na forma de expressar habilidades práticas, sociais e conceituais.
- Deficiência múltipla: a pessoa possui duas ou mais deficiências.
- Surdocegueira: trata-se de uma deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual concomitantemente, com particularidades, além daquelas causadas pela deficiência auditiva, surdez, baixa visão e cegueira.

Nesse sentido, tomando por base a legislação e o Censo Escolar, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas

habilidades/superdotação serão tratados neste trabalho como alunos em situação de inclusão – que, aliás, pode ser transitória ou não.

## 4.2. Retrato da educação inclusiva no país

O incremento das matrículas de alunos com deficiência nas escolas públicas e privadas ainda exclui 17,5% das crianças e adolescentes com deficiência, entre 4 a 17 anos, da escola — estatística que coloca o país ainda distante da meta de universalização do acesso à educação básica<sup>23</sup> e insinua que a inclusão não se efetiva tão somente com dispositivos legais. Sabe-se que estudantes com deficiência enfrentam um desafio a mais para permanecerem na escola, bem como exigem dos educadores um esforço maior para lidar com necessidades educacionais específicas. Sabe-se ainda que a exclusão escolar afeta de forma mais profunda crianças das camadas mais vulneráveis da população, já privados de outros direitos sociais mais básicos. Não à toa, num quadro ainda mais perverso para os mais pobres, há uma a prevalência de alunos das camadas populares com deficiência nos sistemas segregados de ensino (escolas especiais), evidenciando a discriminação de classe das políticas públicas em ação (BUENO:2020)<sup>24</sup>, desconhecimento dos direitos e descaso com os mais desfavorecidos socialmente.

De todo modo, com a maior presença dos alunos em situação de inclusão nas escolas, não apenas o país passa a colocar mais desses alunos na educação formal, como também garante que a maioria deles estude nas chamadas classes regulares. Nesse sentido, a escola pública atua como protagonista do processo de inclusão de estudantes. Políticas públicas, novas leis e ativismo ajudam a compreender a evolução das estatísticas da educação inclusiva do país e, com isso, a fotografia das escolas ressurgem com novos tons de diversidade e inúmeros desafios para toda a comunidade escolar.

---

<sup>23</sup> A Meta 4 da Política Nacional de Educação (PNE), a ser cumprida até 2024: “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, 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”.

<sup>24</sup> Essa discriminação, no caso da deficiência intelectual, fica ainda mais evidente (BUENO:2020).

É importante destacar, mais uma vez, que há uma carência de dados oficiais demográficos mais apurados para essa população, dificultando a construção de políticas públicas mais efetivas e direcionadas. Os dados disponíveis são do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2012) e do Censo da Educação Básica, já que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) anual do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Pnad Contínua (Pnad-c/IBGE) não oferecem informações sobre educação especial. Além disso, há restrições devido à utilização de metodologias diferentes no Censo Populacional e do Censo da Educação Básica para o público-alvo da educação especial. O Censo Demográfico coleta informações sobre pessoas com deficiência intelectual e dificuldade ou incapacidade de ver, ouvir, caminhar e subir degraus. Já o Censo da Educação Básica identifica as pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o que gera bases de dados diversificadas. Nesta seção, nossos dados se concentram no Censo Escolar.

A partir da versão preliminar do Censo Escolar 2021, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação, constatou-se que o país possuía, em 2021, 1,35 milhão de alunos com alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/ superdotação na educação básica. Trata-se de um aumento de 42% das matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares ou especiais desde 2015. É um contingente que representa menos de 3% (2,7%) do total de alunos nas escolas brasileiras em 2021, com 46,7 milhões de estudantes<sup>25</sup>. Porém, esses alunos têm aumentado sua participação no universo escolar a cada ano. Em 2002, eram 448.601 alunos na Educação Básica, ou 0,8% dos mais de 50 milhões de estudantes do segmento. Mas a maior presença de alunos com deficiência em sala de aula regular não significa necessariamente uma educação inclusiva mais disseminada – nem mais acessível a todos, já que o sistema de ensino brasileiro é, como se sabe,

---

<sup>25</sup> As informações do Censo Escolar de 2021 devem refletir os impactos da pandemia do coronavírus, já que, a partir de março de 2020, escolas foram fechadas e aulas, suspensas. De acordo com a pesquisa, praticamente todas as escolas (99,3%) declararam a suspensão das atividades presenciais de ensino, e a média nacional de suspensão das aulas presenciais foi de 279 dias. Considerando somente a rede pública, a média foi de 287 dias, enquanto a média da rede privada foi de 248 dias.

excludente aos mais pobres e a face mais dramática da inclusão recai sobre o sistema público de ensino.

Os dados apontam, portanto, para o aumento da presença de alunos com deficiência nas escolas regulares e um encolhimento da participação do grupo nas escolas e classes especiais. Em 2021, o Censo Escolar indica que a educação básica apresenta mais de 90% de alunos incluídos em classes comuns. Um resultado da evolução das matrículas nas escolas regulares: em 2016, ano letivo em que passa a valer a LBI, havia 740 mil alunos com deficiência na escola regular. Em 2021, são 1,35 milhão, sendo quase 1,2 milhão em classes comuns e 156 mil em classes especiais — ou seja: quase 89% dos alunos matriculados, com alguma deficiência, estão na escola comum. Por etapa de ensino, os avanços foram de 81% na educação infantil, 38% no fundamental e de 133% no ensino médio.

#### Evolução das matrículas de educação especial - Brasil 2010 - 2021

	Educação Infantil		Fundamental		Médio	
	Classe comum	Classe especial	Classe comum	Classe especial	Classe comum	Classe especial
<b>2016</b>	58.772	11.012	607.232	102.573	74.007	1.052
<b>2018</b>	81.254	10.140	741.426	96.567	115.051	1.236
<b>2021</b>	106.853	7.905	840.295	88.064	172.897	1.038

Fonte: Inep

Com a maior presença de alunos com deficiência na escola regular, o Censo indica que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns, de 4 a 17 anos, subiu de 88,3% em 2017 para 93,5% em 2021. Esse crescimento foi influenciado especialmente pelo aumento no percentual de alunos incluídos em classes comuns sem acesso às turmas de atendimento educacional especializado, que passou de 51% em 2017 para 53,8% em 2021.

Percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação

2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
88,3	89,3	90,8	92,0	92,7	93,2	93,5

Fonte: Dired/Inep com base no Censo da Educação Básica/Inep (2013-2019) e Censo Escolar 2021

A maior parte das matrículas dos alunos em situação de inclusão concentra-se no ensino fundamental, com 76,28% das vagas, conforme pode ser observado na tabela abaixo. Entretanto, é no ensino médio que a presença deste grupo de alunos mais avançou, entre 2015 e 2021: houve um salto de mais de 160% — o que pode sugerir que as crianças que se beneficiaram pela política pública mais inclusiva vêm avançando a escolaridade, chegando ao ensino médio. Por outro lado, também se observa uma queda brusca no número de alunos na passagem do Fundamental para o Médio, o que também demonstra a dificuldade da escola em reter esses alunos na escola — o que não é exclusivo dessa população.

Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo etapa de ensino

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Educação Infantil	64.048	69.784	79.749	91.394	107.955	110.738	114.758
Primeiro ciclo do Fundamental	453.593	461.519	487.540	513.079	536.169	526.323	504.378
Segundo ciclo do Fundamental	229.074	248.286	280.820	324.914	349.592	385.180	423.981
Ensino médio	65.757	75.059	94.274	116.287	126.029	148.513	173.935

Fonte: Inep

Na análise do Censo Escolar de 2019, os indicadores confirmam o senso comum: nem toda escola recebe alunos com deficiência. Das 180.610 escolas de educação básica no país, 123.094 — ou 68,2% do total — possuem matrículas da educação especial. Ou seja: quase um terço das escolas não possui alunos com deficiência. Um cenário que nos leva a concluir que um grupo de escolas acaba

absorvendo os alunos de inclusão e, por isso, muitas vezes, são consideradas inclusivas pela comunidade ao redor.

Nem toda escola pública atende alunos com deficiência: a educação especial está presente em 82,3% das escolas da rede — acima da rede privada, onde apenas pouco mais de 21 mil escolas particulares (ou 17,7% do total) atendem a crianças e adolescentes com deficiência. Números que evidenciam que, para uma parcela da população, o acesso à escola ainda não está garantido e que a escolha da escola do filho com deficiência pode envolver aspectos como localização, transporte e logística familiar.

A despeito da falta de atendimentos à população com deficiência em um número significativo de escolas públicas, é importante destacar, mais uma vez, o papel relevante da educação pública na efetivação do direito à educação das crianças e adolescentes com deficiência. Afinal, do total das matrículas destes alunos, 96,2% delas são em classes comuns em escolas públicas. Por outro lado, as escolas especiais estão mais concentradas na rede privada. O Censo indicava que havia 1.762 escolas especiais no país, sendo 84,6% (1.490) da rede privada e 15,45% (272) da rede pública. Essas 1.762 escolas com apenas classes exclusivas representaram 1% das escolas de educação básica no Brasil.

De todo modo, entre 2013 e 2019, o percentual de crianças e adolescentes de 4 e 17 anos de idade com deficiência em classes comuns aumentou em todas as redes de ensino. Pelo Censo Escolar, os maiores percentuais de alunos estão localizados nas redes estadual (96,7%) e municipal (95,9%). Porém, na rede privada, do total de 196.662 matrículas da educação especial, apenas 39,1% estudam em classes comuns. Embora tenhamos observado um encolhimento das matrículas em classes especiais, não podemos desconsiderar que quase 200 mil alunos permanecem em espaços segregados de escolarização.



Alunos de 4 a 17 anos da educação especial incluídos em classes comuns (%)

	Total	Rede pública	Rede privada
2015	88,4%	95,8%	41,0%
2016	89,5%	96,3%	44,2%
2017	90,9%	96,8%	47,6%
2018	92,1%	97,3%	51,8%
2019	92,8%	97,6%	56,7%

Fonte: Inep

De acordo com o Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação, entre as matrículas dos alunos que faziam parte do público-alvo da educação especial, em 2019, meninos e meninas tinham presença similar nas escolas, com taxa de cobertura de 93,0% e 92,25%, respectivamente. Já estudantes indígenas e negros também apresentavam maiores percentuais em classes comuns em 2019 (94,9% e 94,5%) em comparação a alunos amarelos e brancos (91,8% e 89,9%). Os dados indicam que, apesar do avanço nas matrículas, a universalização do ensino não atingiu as pessoas com deficiência.

Os dados apontam também que a predominância de matrículas de alunos com deficiência intelectual, deficiência física e autismo ocorre em todos sistema de ensino. Em 2019, esses grupos somados concentraram 94% das matrículas na educação especial, com destaque para os estudantes com deficiência intelectual que detém o maior número absoluto (846 mil matrículas). E o acesso à escola por deficiência mostra que o tipo de deficiência traz impactos na inclusão.

Matrículas na educação especial, por tipo de deficiência

	2015	2016	2017	2018	2019
TOTAL	930.683	971.372	1.066.446	1.181.276	1.250.967
Cegueira	7.154	7.484	7.392	7.653	7.477
Baixa visão	68.279	68.542	74.818	77.586	77.328
Surdez	29.247	27.527	26.640	25.890	24.705
Deficiência auditiva	35.201	35.642	37.442	39.307	39.268
Surdocegueira	456	444	420	415	573
Deficiência física	128.295	131.433	137.694	145.083	151.413
Deficiência intelectual	645.304	671.961	732.185	801.727	845.849
Deficiência múltipla	70.471	74.811	78.539	80.276	85.851
Transtorno do espectro autista	97.716	116.332	142.182	178.848	177.988
Superdotação/Altas Habilidades	14.407	15.995	19.699	22.382	54.359

Fonte: Microdados do Censo Escolar, INEP/MEC. Até o ano de 2018 havia marcação de Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e de Transtorno Degenerativo da Infância que, em 2019, passou a compor o Espectro Autista. Nesta tabela o total de matrículas nestes anos foram agregados no Autismo.

Ao analisar os dados de escolarização, Bueno e Melletti (2014) constata que a evolução das matrículas em relação ao tipo de deficiência mostra que no, caso das deficiências visual e física, esse movimento tem se dado em direção à inclusão desses alunos no ensino regular e, secundariamente, em sistemas segregados de ensino. No caso dos alunos com deficiência auditiva, há correntes que defendem o ensino em escolas exclusivas e aqueles que advogam a inclusão desses alunos em classes de ensino regular. E, continuam, o crescimento de matrículas de alunos com deficiência intelectual em sistemas segregados, apesar da evolução das matrículas no ensino regular, indica que este segmento é o que mais contribui para a manutenção de alunos nos sistemas segregados.

Diante da implementação de legislação e políticas públicas mais inclusivas, a presença de alunos com deficiência matriculados em classes comuns tem aumentado para todas as etapas de ensino. Segundo o Censo Escolar, com exceção da EJA, as demais etapas da educação básica apresentam mais de 89% de alunos

incluídos em classes comuns em 2019. Bueno e Melletti (2014) ponderam que o crescimento das matrículas neste ciclo expressa um problema que envolve toda a educação básica no Brasil: *“apesar do incremento das matrículas em geral, os níveis de aprendizagem são muito baixos, o que implica retorno à escola por essa modalidade”* (BUENO e MELLETTI:2014:378). É importante destacar que proporção de alunos incluídos no ensino médio e na educação profissional concomitante ou subsequente, com inclusão superior a 99%. O maior avanço na proporção de alunos incluídos, de 2015 a 2019, foi registrado na Educação infantil, com alta de quase 11 pontos percentuais, segundo o MEC.

Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns

	2015	2016	2017	2018	2019
Educação Infantil	81,0	84,2	86,8	88,9	91,8
Ensino Fundamental	84,5	85,5	87,0	88,5	89,4
Ensino médio	98,1	98,6	98,9	98,9	99,2
Ed. profissional concomitante ou subsequente	89,1	93,0	90,7	92,2	99,5
EJA	47,7	47,2	51,9	55,3	55,4

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Embora seja bastante significativo o avanço da maior presença de alunos com deficiência nas escolas, a educação inclusiva não deve ser apenas mensurada pelo número de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas regulares. Investir na qualificação do professor é fundamental. Em 2019, havia 1.260.049 de professores que atendem educandos da educação especial na educação básica, segundo o Inep.

Total de docentes que atendem na educação especial na educação básica

DOCENTES	2018	2019	VARIAÇÃO
Total	1.228.719	1.260.049	2,5%
Em classes regulares	1.208.019	1.240.436	2,7%
Em classes exclusivas	26.263	24.735	-5,8%

Fonte: Censo Escolar, Inep/MEC.

O Censo Escolar de 2019 apontou também que há 6,9 mil professores com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação — um aumento de 2,7% em relação a 2018. Entre os educadores da educação básica, o contingente de docentes com deficiência, transtorno do espectro autista ou superdotação representou apenas 0,3% em 2019. Em 2019, na educação básica, predominaram docentes com baixa visão e com deficiência física.

Total de docentes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação na educação básica – 2018 e 2019.

DOCENTES	2018	2019
Com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação	6.711	6.892
Baixa visão	2.808	2.987
Cegueira	172	225
Deficiência auditiva	749	882
Surdez	267	309
Surdocegueira	0	2
Deficiência física	2.741	2.472

Fonte: Censo Escolar, Inep/MEC.

Os alunos com deficiência também registram atrasos escolares, o que favorece à evasão escolar. Apenas 13,19% dos alunos com deficiência estão em idade adequada à série, sendo que 22,67% estão em defasagem de um ano e 64,14% encontram-se em grande defasagem (dois anos ou mais) em relação à série/ano que deveriam frequentar — o que pode ser reflexo de entrada tardia na escola ou

repetência (MELETTI ET AL:2014:186). Os dados de relação idade/série denunciam a precariedade da permanência e da inserção da população com necessidades educacionais especiais em processos efetivos de escolarização.

Apesar da tendência crescente de matrículas de crianças e adolescentes com deficiência na escola regular, ainda observamos um crescimento ainda tímido em relação ao número total de matrículas. Se considerada a estimativa da OMS, que calcula em 10% da população o número de pessoas com algum tipo de deficiência, e se, mantido o ritmo crescimento for constante, a estimativa aponta que a universalização da educação básica para todos alunos com deficiência aconteceria em mais de 100 anos, calculam Bueno e at (ANO). Remar contra essa maré da exclusão requer mais do que uma legislação inclusiva, mas um comprometimento na prática, com reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeito de direitos e políticas públicas efetivas.

#### 4.3. O que é, de fato, inclusão escolar?

Somente após o estabelecimento de uma nova política educacional, influenciada por diretrizes internacionais, surge, a partir da década de 1990 no Brasil, o modelo de inclusão escolar, baseada na consigna “*Educação para Todos*”, defendida na Declaração de Salamanca. Um modelo que vai costurar as bases morais para que se rompa uma estrutura de atendimento educacional a pessoas com deficiência que se dividia, *grosso modo*, entre as classes especiais da escola pública e instituições filantrópicas privadas. Fenômeno relativamente recente no país, a inclusão escolar representa a busca por equidade no acesso à educação, propondo “*a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade, que foi rompida por formas segregadoras do ensino especial e regular*” (MANTOAN:2006:56).

Assim, compreende-se, neste trabalho, como educação inclusiva um modelo em que é oferecido oportunidade de aprendizagem a todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais específicas, dentro de escolas, públicas ou privadas, da rede regular de ensino. E que reconhece que todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento,

sejam acolhidos nas escolas regulares, que devem se adaptar para atender às suas necessidades (UNESCO:1994)<sup>26</sup>. Baseia-se em uma concepção que não elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais, sem ordenamentos em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Um desafio que chega ao ambiente da escola que, tradicionalmente, busca a homogeneidade dos métodos de ensino e, por seus meios meritocráticos, é uma das reprodutoras da desigualdade.

Nesse sentido, a inclusão escolar requer pensar uma escola em que sejam possíveis o acesso e a permanência de todos os alunos, sem quaisquer barreiras para a aprendizagem. Para ser inclusiva, é fundamental que a escola forme seus professores para tal, bem como sua equipe de gestão. Vai exigir ainda rever as formas de interação entre todos os segmentos e avaliar a necessidade de redesenhar sua estrutura, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino.

Na implementação de uma educação inclusiva, Sassaki (2005) nos ensina que a escola atinge seis dimensões de acessibilidade, enumeradas a seguir para melhor compreensão do tema: 1) arquitetônica (sem barreiras ambientais físicas e nos transportes coletivos); 2) comunicacional (sem barreiras na comunicação interpessoal, na escrita e na comunicação digital); 3) metodológica (adaptações curriculares, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem etc); 4) instrumental (sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo, como lápis, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos, tecnologia assistiva), de atividades da vida diária, e de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais, etc); 5) programática (sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas, em regulamentos e em normas); 5) atitudinal (por meio de atitudes, programas e práticas de sensibilização e conscientização e da convivência na diversidade resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações).

---

<sup>26</sup> Embora se reconheça que a educação inclusiva deva abraçar todos os tipos de aluno, o foco desta tese recai somente sobre uma parcela dos estudantes: aqueles que possuem deficiência.

Diante de um novo paradigma na educação, a inclusão escolar requer transformações profundas e estruturais, exigindo uma abordagem diferente da educação tradicional, que seja mais pautada na heterogeneidade do que na homogeneidade e uniformidade dos alunos. Não à toa, incluir todo e qualquer aluno é um dos maiores desafios das escolas, que precisam romper com práticas pedagógicas que desconsideram especificidades dos alunos. Na esteira das mudanças para se construir uma escola mais inclusiva, diversos trabalhos (PLETSCH: 2005; MANTOAN:2013; ALVES:2006) já apontam que são necessários metodologias de ensino diversificadas, novas formas de avaliação, trabalhos mais colaborativos, adaptações curriculares, arquitetônicas, capacitação de professores e envolvimento da comunidade escolar nos valores de respeito à diversidade propostos pela escola — princípios indissociáveis ao contemplar o direito à educação, à igualdade de oportunidades e de participação.

A literatura sobre a educação inclusiva aponta várias estratégias para as escolas minimizarem as barreiras de aprendizagem e caminhar em direção à qualidade de ensino para todos os alunos. Entre essas estratégias, destacam-se a recomendação de oferecer informações e quebrar mitos e preconceitos; garantir formação permanente para todos os profissionais envolvidos no processo; valorizar o professor, que é o responsável por importantes tarefas da escola; e estabelecer sistemas de colaboração e/ou de cooperação, criando e/ou fortalecimento uma rede de apoio. Enfim, os estudos sobre a inclusão escolar têm forçado a adesão ao princípio de que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes compostas por um grupo de pessoas cujas respostas e funções sejam derivadas de filosofia e objetivos mútuos (MENDES ET AL:2011:84).

Como bem nos ensina Maria Teresa Mantoan, não se pode encaixar um projeto novo em uma velha matriz epistemológica. A inclusão escolar faz parte da política de uma educação inclusiva:

Portanto, mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização. Diferenciando-se da escola tradicional que exige a adaptação do aluno às regras disciplinares e às suas formas de ensino, sob pena de punição e/ou reprovação, a escola inclusiva preocupa-se em responder às necessidades apresentadas pelo conjunto de seus alunos e por cada um individualmente, assumindo o compromisso com o processo ensino-aprendizagem de todos. (GLAT ET AL:2007:344).

Trabalhos empíricos já apontaram os inúmeros ganhos da educação inclusiva para os alunos com deficiência em relação a alunos matriculados em

escolas especiais e os benefícios para o grupo já foram amplamente divulgados. Para ilustrar, brevemente, cabe mencionar efeitos como melhor desempenho escolar no geral, em linguagem e matemática (HEHIR ET AL: 2012), em competências linguísticas (JUSTICE: 2014) e em compreensão de texto (BLACKORBY ET AL: 2007), maior frequência escolar, menos chance de sofrer medidas disciplinares e mais propensão a pertencer a grupos escolares (MARDER, WAGNER & SUMI, 2003; NEWMAN, DAVIES & MARDER, 2003), mais chance a se formar no tempo regulamentado (SCHIFTER:2015) e maior possibilidade de conseguir emprego no futuro e ter renda maior (WAGNER ET AL:1993), além de melhores habilidades sociais (SCHWAB, 2015; MARDER ET AL., 2003; NEWMAN & DAVIES-MERCIER, 2005; SUMI ET AL: 2005).

Sem querer aprofundar essas análises, já bastante debatidas nos estudos de campo da Educação ou da Pedagogia, acrescento ainda ao argumento a pesquisa de Roseli Olher e Laura Guilhoto (2013), que acompanharam a trajetória escolar de alunos com deficiência intelectual por três anos, de 2007 a 2010. De um grupo de 62 alunos, 40 alunos migraram da Escola Especial da APAE DE SÃO PAULO para classes comuns de escolas regulares e 22 permaneciam em instituições especializadas ou classes especiais, por opção das famílias. De acordo com o estudo, os alunos que tiveram atendimento educacional especializado, de forma complementar à classe comum (na APAE DE SÃO PAULO ou em salas multifuncionais dentro das escolas), apresentaram avanços significativos em termos de autonomia, independência, relacionamento interpessoal, postura de estudante e comunicação receptiva e expressiva. Já os alunos que permaneceram em escolas especiais, ou instituições especializadas, apresentaram poucos avanços quanto à autonomia, aprendizagem e comportamento social, comparando aos alunos que estão inseridos em uma proposta de educação inclusiva. As autoras explicam que:

Do ponto de vista do aluno com Deficiência Intelectual, há evidências de que a convivência apenas em ambientes segregados não favorece e não estimula o desenvolvimento integral dos mesmos da mesma forma que os ambientes educacionais inclusivos. Portanto, tanto a vivência na classe comum quanto o trabalho complementar na rede regular de ensino potencializam o desenvolvimento desses alunos, conforme observado por meio do monitoramento e acompanhamento durante os três anos em visitas às unidades escolares. Além disso, sabemos que a aquisição e desenvolvimento da linguagem são resultados de um processo de interação entre o sujeito e o meio em que está inserido, o que torna a inclusão escolar algo fundamental e importante, uma vez que é nesse contexto



que o aluno interage com os seus pares e com o professor (OLHER E GUILHOTO:2013:10).

Mas a argumentação mais comum é que o benefício da inclusão escolar se volta somente para crianças com deficiência (MANTOAN; FERREIRA; SASSAKI), e não para toda a comunidade escolar, a despeito de esforços consideráveis da equipe docente, demais funcionários e alunos. Visão que muitas pesquisas já derrubaram e que educadores refutam, como Mantoan que defende, num plano ideal, que *“a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”* (MANTOAN:2005:45).

Nos anos recentes, as pesquisas também se voltaram para os efeitos da inclusão sobre alunos sem deficiência — importante agente do processo de inclusão escolar. Estudo realizado pelo Instituto Alana e a ABT Associates, sob coordenação de Thomas Hehir, professor da Harvard Graduate School of Education, mostra que, na maioria dos casos, estudar em ambientes que valorizam a diversidade promove efeitos positivos também em pessoas sem deficiência. O estudo traz uma revisão sistemática de 280 artigos publicados em 25 países.

O Instituto Alana trouxe pesquisas como o estudo feito por pesquisadores da Universidade de Manchester, na Inglaterra, que analisaram um conjunto de trabalhos que se debruçaram nos efeitos de salas de aula inclusivas em alunos sem deficiência. Baseados em 26 estudos em Estados Unidos, Austrália, Canadá e Irlanda, os autores atestaram que 81% dos alunos sem deficiência que estudavam na mesma turma com alunos com deficiência não sofreram prejuízo ou obtiveram efeitos positivos sobre o desenvolvimento acadêmico (KALAMBOUKA ET AL: 2007). Já, de acordo com o estudo com cerca de mil alunos de diferentes escolas do estado americano de Indiana, a sala de aula mais diversa levou a impactos positivos na matemática em alunos sem deficiência (WALDRON & COLE, 2000): 59% dos alunos sem deficiência em escolas inclusivas tiveram um aumento em suas notas em um teste de matemática padronizado em relação ao ano anterior, enquanto apenas 39% dos alunos sem deficiência em escolas tradicionais apresentaram progresso semelhante.

Outros trabalhos empíricos apontam também que estudar em ambientes inclusivos pode trazer efeitos positivos nas atitudes e nas crenças sociais de alunos sem deficiência. Segundo estudo com alunos entre 6ª e 8ª série no Chile, jovens sem deficiência que frequentavam escolas inclusivas demonstraram menos atitudes preconceituosas, condescendentes ou paternalistas em relação aos alunos com Síndrome de Down, quando comparados a estudantes de escolas não inclusivas (SIRLOPÚ ET AL:2008). Para os autores, escolas inclusivas têm o potencial para mudar atitudes negativas e, em contrapartida, promover relações positivas entre os alunos com síndrome de Down e seus colegas sem deficiência.

Uma revisão da literatura aponta cinco benefícios da inclusão para alunos sem deficiência, conforme análise dos estudos feita pelo Instituto Alana:

Redução do medo das diferenças humanas, acompanhada por um maior conforto e consciência (menos medo de pessoas com aparência ou comportamento diferentes); crescimento da cognição social (aumento da receptividade aos outros, comunicação mais eficaz com todos os colegas); melhorias no autoconceito (aumento da autoestima, do status percebido e da sensação de pertencimento); desenvolvimento de princípios morais e éticos pessoais (menos preconceito, maior capacidade de responder às necessidades dos outros); e amizades carinhosas (Staub & Peck, 1995).

A pesquisa “*A Escola e Suas Transformações, a partir da Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva*”<sup>27</sup>, proposta pelo Ministério da Educação (MEC), apontou que a percepção geral da comunidade escolar é a de que a educação inclusiva traz ganhos aos estudantes com e sem deficiência do ponto de vista pedagógico, da socialização e da aprendizagem de valores. Essa visão das benesses é fundamental para a inclusão escolar acontecer, porque educação inclusiva depende de um esforço coletivo que envolva toda a comunidade escolar: os próprios alunos, os professores, as equipes pedagógicas, os funcionários e os gestores do projeto político-pedagógico (BEYER:2005).

---

<sup>27</sup> A pesquisa foi coordenada pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em parceria com o Instituto de Pesquisa do Discurso do Sujeito Coletivo (IPDSC), no âmbito da cooperação internacional da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). A importância da pesquisa consiste na possibilidade de verificar junto aos diversos sujeitos que compõem a comunidade escolar sua percepção sobre os reais impactos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008).

Mais recentemente, o levantamento do Datafolha, encomendado pelo Instituto Alana, revelou que aproximadamente nove em cada dez brasileiros acreditam que as escolas se tornam melhores ao incluir crianças com deficiência. A pesquisa ouviu mais de 2 mil pessoas, em 130 municípios do país, entre os dias 10 e 15 de julho de 2019. Segundo a pesquisa, os brasileiros tendem a ter opiniões favoráveis à inclusão de crianças com deficiência na escola regular. Para 86%, as escolas se tornam melhores com a educação inclusiva, e 76% acreditam que as crianças com deficiência aprendem mais estudando junto com crianças sem deficiência. As conclusões do estudo apontam que:

As percepções favoráveis à educação inclusiva são predominantes na população brasileira adulta: quase 90% concordam com a ideia de que as escolas se tornam melhores com a inclusão; e quase 80% concordam que as crianças com deficiência vão aprender mais na escola inclusiva. A atitude individual de quem convive com pessoas com deficiência é ainda mais receptiva à educação inclusiva: 93% dos que convivem com pessoas com deficiência na escola são favoráveis à ideia de que as escolas se tornam melhores ao incluir crianças com deficiência, em comparação com 85% de concordância das pessoas que não têm contato com pessoas com deficiência na escola, no trabalho ou na residência. Aproximadamente nove em cada dez pessoas que têm contato com pessoas com deficiência na escola e oito em cada dez que têm contato no trabalho discordam que crianças com deficiência atrasam o aprendizado de crianças sem deficiência, corroborando a conclusão acima quanto à convivência no trabalho ou na escola favorecer atitude mais favorável à inclusão (ALANA:2019).

A educação inclusiva, segundo teóricos da área, não pode ser reduzida apenas à aceitação de matrícula de pessoas com deficiência em escola ou turma regular, uma vez que a inserção de alunos por si só não é garantia de aprendizado. Tampouco tem a função única e maior de desenvolver a socialização do grupo — uma convicção que tem sua base na tradição histórica de educação mais concentrada em desenvolver a autonomia de pessoas com deficiência, por meio de um currículo com ênfase na vida social e teor mais terapêutico e reabilitador (RODRIGUES:2006). Em linha com diversos pensadores acerca do tema, Glat et al (2007) defendem que a *“inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento”* (GLAT ET AL:2007:344 e 345).

Maria Cristina Kupfer (2001) lembra que a defesa da inclusão escolar não deve se basear apenas no respeito à condição de cidadania ou à esfera de direitos ao

acesso à educação, mas deve ser feita visando a preservar um princípio ético. Afinal, a educação inclusiva tem como objetivo uma sociedade mais justa para todos. Por isso, sua prática repousa em princípios como a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência entre a diversidade humana e a aprendizagem através da cooperação (SASSAKI:1997; PLESCHT:2005).

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças. (MENDES:2006:388)

Segundo David Rodrigues (2006), o conceito de inclusão escolar, implica, necessariamente, rejeitar, por princípio, qualquer forma de exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar e reconhecer que todos têm direito à aprendizagem. Ao seguir uma política educacional inclusiva, torna-se um caminho inevitável a criação de políticas, culturas e práticas capazes de valorizar cada aluno para que, assim, sejam possível obter um conhecimento construído e compartilhado a fim de atingir o crescimento acadêmico e cultura, sem espaço para discriminação.

Embora se reconheçam os avanços na inclusão, expressos em número de matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares, a instituição de ensino ainda é um espaço de exclusão. Compreende-se, portanto, tal qual Sawaia (1999), que, diante de tantos fatores atuando junto e sobre a comunidade escolar, esta exclusão ainda se manifesta de múltiplas formas, tem diferentes intensidades e se altera dependendo das pessoas envolvidas. Muitas histórias já foram — e ainda são — contadas sobre as vivências de alunos com deficiência na escola. Mas mudar esse cenário de exclusão — que é um processo complexo, multifacetado, sutil e dialético e produto do funcionamento do próprio sistema (SAWAIA:1999:9) — exige que a sociedade se debruce mais sobre as portas de saída da exclusão, e menos no que a prende a ela. Defende-se, portanto, neste trabalho que a mudança desse cenário não está nas mãos somente de leis e políticas públicas, uma vez que o Brasil tem uma legislação inclusiva que já acompanha tendências internacionais, apesar da política pública proposta pelo governo Bolsonaro, por ora suspensa. Sendo a

inclusão um processo relacional, nada mais traz mudança do que os indivíduos. É sobre essa reflexão, pois, que se concentram os esforços deste trabalho, para, então, compreendermos a real viabilidade de uma escola para todos.

## 5. Dentro do muro das escolas

### 5.1. Da teoria para a prática: onde está a inclusão?

Diante do crescente número de alunos com deficiência nas escolas regulares nos últimos anos, uma legislação que aponta para a escola regular como lugar de aprendizado para todos e estudos científicos que corroboram os ganhos da inclusão escolar para todos, poderia se supor que a educação inclusiva teria disseminado uma nova fotografia das escolas brasileiras. Especialmente quando também se observa o apoio da comunidade escolar, ratificado em pesquisas e sondagens de opinião, à inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. No entanto, a teoria na prática traça um cenário diferente: os conflitos são inevitáveis e o desrespeito às diferenças e preconceitos emergem, sutil ou veladamente, sobre as trajetórias escolares dos alunos em situação de inclusão, colocando em xeque a própria possibilidade da inclusão escolar. Assim, em consequência, direitos dos alunos com deficiência são sistematicamente violados, como bem apontou Windyz Ferreira (2009):

... a essas pessoas tem sido negado o direito a uma vida digna e produtiva, na qual possam participar de atividades regulares do cotidiano como qualquer outro ser humano. As pessoas que nascem com deficiências ou as adquirem ao longo da vida são continuamente privadas de oportunidades de convivência com a família e seus pares, de aprendizagem educacional formal (na escola) e informal (em casa, na rua etc.), de possibilidades de acesso ao trabalho e a atividades de lazer e cultura, entre outros. (FERREIRA:2009:26)

Mesmo com avanços consistentes e com experiências escolares positivas, o cenário mais comum é aquele que impõe barreiras — seja de infraestrutura física, pedagógica ou relacional — à inclusão e expressa um estranhamento voltado à presença dos alunos com alguma deficiência. E ainda responsabiliza o aluno pela distante inclusão nas instituições de ensino, sendo possível apontar uma espécie de “*desajuste institucional*” (LÓPEZ:2005) decorrente da distribuição inadequada de responsabilidades entre as diferentes instituições ligadas a este processo ou da dificuldade de cumprirem com suas obrigações. Por fim, como bem resumiram Mantoan e Tegon (2019), “*a incerteza da eficácia da inclusão escolar é centrada, no geral, na incapacidade desses estudantes e não nas estruturas escolares atuais, de caráter secularizado*” (2019:1).

As propostas de educação para todos não são utópicas, hipotéticas, irreais, produto da elocubração de pessoas que estão distantes da realidade escolar. Ao contrário, a sua defesa é própria daqueles que conhecem a fundo as escolas e tudo o que está acontecendo dentro de suas salas de aula, nos gabinetes da administração, nos cursos de formação de professores. O direito de todos à educação inclusiva é, sem dúvida, uma tarefa difícil, mas exequível. Precisamos ser capazes de desviar dos obstáculos que a escola tradicional coloca hoje para nos impedir o avanço das propostas de uma escola para todos, justa, democrática e aberta às diferenças. Cumprir o direito de todo o aluno ser incluído em uma turma escolar depende do que conseguirmos avançar nesses novos caminhos pedagógicos e do que formos deixando para trás, na caminhada. (MANTOAN:2010)

Desta feita, sendo a escola uma das principais instituições de socialização do indivíduo e um espaço público central na construção da cidadania, a escola precisa se organizar para que atenda à diversidade dos seus alunos e se apresente como uma instituição social aberta e destinada a todos, com sentido integrador, de equiparação de oportunidades e sem ignorar aqueles que apresentem necessidades educacionais específicas. Isso porque a concepção da inclusão escolar, ao buscar romper com a ideia do padrão, requer uma transformação do contexto social para atender as necessidades das pessoas com deficiência — e não uma adaptação desses indivíduos a esse mesmo contexto. Caso contrário, corre o risco de os direitos serem violados na prática.

Para que as pessoas com deficiência possam exercer esse direito em sua plenitude é indispensável, portanto, que a escola se adapte às mais diversas situações. A esta adaptação a que toda escola está obrigada chamamos INCLUSÃO. Ou seja, não se espera mais que a pessoa com deficiência, sozinha, procure se integrar. Espera-se que os ambientes, inclusive o educacional, estejam devidamente preparados para receber todas as pessoas. (FAVERO:16:2002)

Não se pode ignorar que persistem, no sistema educacional brasileiro, lacunas de recursos materiais e humanos, como profissionais com entendimento mais claro do que seja inclusão — o que não impediu a migração das escolas e classes especiais para as escolas regulares. Assim, segundo Mantoan (2005), os motivos que mais impedem a efetividade da inclusão escolar, de acordo com pais, gestores e professores de escolas comuns, são: dificuldades arquitetônicas que atendam a alunos com deficiências motoras; salas de aula lotadas; falta de recursos especializados para atender às necessidades de alunos com deficiências visuais; necessidade de se dominar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e de intérpretes para os alunos com surdez; ausência ou distanciamento de serviços de apoio educacional para alunos e professores; resistência de professores, que alegam falta

de preparo para atender aos alunos com deficiência, nas salas de aulas comuns; reticências dos pais de alunos com e sem deficiência.

Os motivos relacionados escondem outros, bem mais complexos, dentre os quais, destacamos a resistência das organizações sociais às mudanças e às inovações, dada a rotina e a burocracia nelas instaladas, que enrijecem suas estruturas, arraigadas às tradições e à gestão de seus serviços. Esses serviços, no geral, para atender às características desse tipo de organização, fragmentam e distanciam, categorizam e hierarquizam os seus assistidos, como constatamos frequentemente nas escolas comuns e especiais e nas instituições dedicadas ao atendimento exclusivo de pessoas com deficiência (MANTOAN:2005:26).

Paradoxalmente, ainda que a legislação preveja o atendimento especializado e outros suportes para educadores e educandos, a qualificação é um obstáculo à inclusão escolar. Apenas 5,8% dos professores que atuam na educação básica em todo o país fizeram cursos destinados à formação continuada para atuarem com alunos com deficiência. Ou seja: quase 95% dos professores não possuem qualificação adequada para lidar com a inclusão escolar. Mesmo entre os professores de AEE, as estatísticas desapontam: quase 60% desses profissionais não possuem formação continuada em educação especial.

A acessibilidade física, por sua vez, é essencial para tirar do campo das leis e da subjetividade a inclusão escolar. Afinal, remover barreiras arquitetônicas permite, literalmente, que todos tenham pleno acesso à escola. Por esta razão, o Censo Escolar também verifica estruturas físicas das escolas, que podem trazer mais ou menos condições de acessibilidade física ou de aprendizado. Trata-se de uma importante análise, uma vez que refletir sobre o espaço escolar também é pensar nas necessidades das pessoas com deficiência, bem como na possibilidade de crescimento e relações sociais entre a comunidade escolar. Segundo Glat e Ferreira (2003), para que a inclusão aconteça é fundamental que a infraestrutura seja coerente com os princípios de inclusão, e espelhe o respeito a estes alunos, através do cuidado com instalações, tecnologia e equipamentos aptos a recebê-los sem restrições, num meio ambiente atento às diferenças.

...não haverá inclusão de fato, se contarmos apenas com a dedicação e a boa vontade dos professores e funcionários das escolas, ainda que esses se desdobrem para que ela aconteça. É preciso que a infra-estrutura dos ambientes de ensino seja coerente com os princípios de inclusão, e espelhe o respeito a estes alunos, através do cuidado com instalações, tecnologia e equipamentos aptos a recebê-los sem restrições, num meio ambiente atento às diferenças. Desde a década de 90 sabe-se



que adaptações que dizem respeito à acessibilidade deveriam seguir o paradigma do desenho universal; ou seja, os ambientes, os meios de transportes e as adaptações de modo geral, deveriam, a partir de então, serem projetados para todos, e não apenas para pessoas portadoras de alguma deficiência. No entanto, verifica-se que, infelizmente, não é isto que está acontecendo no Brasil, pois, com raras exceções, as obras iniciadas entre o final dos anos 80 e início dos anos 90 não têm qualquer vestígio de acessibilidade e / ou possibilidade de adaptação somatória. Um exemplo corriqueiro apontado é a dificuldade de um usuário de cadeira de rodas em acessar caixas eletrônicas ou Banco 24 horas. (GLAT e FERREIRA:2003)

Em 2018, para se ter ideia, somente 19% das escolas (34.599) possuíam sala para atendimento especial. Com relação à acessibilidade nos banheiros, quase 40% das escolas estaduais de ensino médio não têm banheiros adequados para pessoas com deficiência. Na rede particular, essa ausência atinge um pouco menos de 30% das escolas. Também surgem barreiras à inclusão quando se observa a presença de algum recurso de acessibilidade (corrimão, elevador, pisos táteis, vão livre, rampas, salas acessíveis, sinalização sonora, tátil ou visual) nas vias de circulação internas das escolas, conforme tabela abaixo.

Percentual com algum recurso de acessibilidade, por rede de ensino (Fonte/Inep)

	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Ed Infantil	73,9%	45,7	46,7%	68,2%
Fundamental	95,7%	58,0	49,9	75,8%
Médio	96,2%	62,8	63,8%	76,3

De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação, produzido pelo Todos pela Educação, o sistema escolar brasileiro reproduz diversas desigualdades sociais, com distorções por região, renda, raça ou cor. A pesquisa aponta, por exemplo, que 15,2% das escolas da zona rural possuem sala de recursos multifuncionais. Na zona urbana, esses recursos aparecem em 31,2% das escolas. Destaca-se ainda o fato de que apenas 28,9% das escolas da zona rural terem banheiro adequado às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Na zona urbana, essa realidade está em 61% das unidades de ensino.

Afora a resistência de lidar com a diversidade e a falta de uma cultura inclusiva nas escolas, não se pode ignorar que a grande maioria das redes de ensino realmente carece das condições institucionais necessárias para efetivar uma educação para todos. Para Glat (2005), o crescente reconhecimento da educação

inclusiva, inclusive com uma legislação que segue diretrizes internacionais, na prática “*não se configura no Brasil como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada*”. Porém, as crianças e adolescentes que já estão na escola regular não tem como esperar essa construção ficar pronta, tampouco poderão aguardar as condições ideais de aprendizado. Infelizmente, enquanto isso, a violência subjetiva é a realidade de muitos estudantes, com consequências que ferem a dignidade, a autoestima e a condição humana.

## 5.2. Marcas da diferença: a desigualdade e a invisibilidade

A educação inclusiva, sem dúvida, coloca à prova a premissa de igualdade como ideário do arquétipo da escola democrática e republicana, que visa a homogeneizar diferenças com propósito da universalização de direitos, ao mesmo tempo em que diferencia estudantes por suas condições, potencialidades e possibilidades. Na tensão estabelecida com a entrada deste novo aluno no jogo escolar, o processo de inclusão expõe uma das faces da desigualdade do sistema de ensino. Não se trata da desigualdade socioeconômica, ainda que exista uma persistente interposição das desigualdades e vivências distintas da escolaridade em decorrência da classe social. A deficiência atravessa as relações sociais, seja na escola pública ou na escola particular, com efeitos nas trajetórias escolares. Como nos esclarece a socióloga londrina Sheila Riddell (1986), “*ainda que existam estreitos vínculos entre classe social e deficiência, classe social por si somente não basta para compreender a opressão dos deficientes*” (RIDDELL:1996:119). A autora afirma ainda que:

No campo da deficiência, por exemplo, as teorias que se apoiam na economia podem explicar, em certa medida, a posição dos deficientes, mas para esclarecer em que sentido sua posição difere da de outros sujeitos que sofrem uma marginalização econômica, são necessárias explicações de outro nível, que partam da ideia de status social tanto dos deficientes como daqueles que não são deficientes.

As análises de Amartya Sen podem nos levar a compreender melhor a força da deficiência sobre as desigualdades. Ainda que a proposta de Sen não seja desenvolvida pensando no universo de pessoas com deficiência e que, em dados momentos de sua argumentação, desconsidera as barreiras sociais impostas ao

grupo como entraves ao desenvolvimento de suas capacidades, sua teoria ilumina este debate ao voltar seu pensamento para a “*vida humana*” e não se limitar a uma abordagem da desigualdade somente a partir da renda e do acesso a bens. Em vez disso, propõe um modelo que considera as capacidades das pessoas (as capacidades seriam, *grosso modo*, aquilo que as pessoas podem ser ou fazer). Nesse raciocínio, ter os meios (renda) para uma vida satisfatória não explicam por si só uma boa vida. E, nos convida a refletir se “*seria mais adequado basear julgamentos sociais nas vantagens ou desvantagens das pessoas em suas realizações efetivas e não em suas respectivas capacidades de realização*” (SEN:2011:270). E, para explicar sua tese, ele argumenta:

Uma pessoa com uma grave deficiência não pode ser considerada em maior vantagem apenas porque tem uma maior renda ou riqueza do que um vizinho forte e são. Na verdade, uma pessoa rica com alguma deficiência pode estar sujeita a muitas restrições às quais a pessoa mais pobre sem a desvantagem física pode não estar. Ao julgar as vantagens que diferentes pessoas têm em relação a outras, temos de olhar para as capacidades totais que conseguem desfrutar (SEN:2011:287).

De todo modo, não se pode ficar inerte ao fato de que a realidade das pessoas com deficiência também varia conforme sua classe social (SANTOS:2020; NORONHA:2014; BUENO ET AL:2021). E, por isso, não se pode generalizar e dizer que todas as pessoas com deficiência vivem na mesma situação, já que nascer com deficiência em uma família rica é algo completamente diferente de nascer com deficiência em família pobre — seja em função de acesso a recursos médicos, tratamentos, suporte pedagógico, disponibilidade familiar para se envolver na escola, conhecimento de direitos ou possibilidade de escolher a escola mais inclusiva. Estudos já apontam que o atendimento educacional em espaços segregados é, em sua maior parte, destinado a pessoas pobres com deficiência. Ao investigar a realidade escolar de indivíduos com deficiência intelectual em uma instituição filantrópica, Meletti (2006) conclui que espaços assistencialistas perpetuavam a condição de não-cidadania destes indivíduos, uma vez que a educação, dentro destas instituições, é compreendida a partir da reabilitação. Natália dos Santos acrescenta que:

Ao articular essa questão com a discussão de classe não significa que toda a pessoa com deficiência rica irá se desenvolver em sua totalidade e toda a pessoa com deficiência pobre não irá, pois deve ser considerada, neste processo, a forma como a deficiência é significada pelo meio social em que o indivíduo está inserido. Mas o que está posto à reflexão são as condições de vida e o acesso aos instrumentos

mediadores que oportunizarão o desenvolvimento. O conceito de deficiência é uma construção social e o modo como a pessoa é vista também (SANTOS:2022:28).

Também não podemos ignorar que outros marcadores de desigualdade, como raça e gênero, também precisam ser consideradas ao analisar as trajetórias escolares. José Geraldo Bueno (2020) lembra que há uma carência de estudos sobre as relações de classe, raça e gênero e a educação especial no país, embora nos anos recentes, tenham surgido vertentes teóricas críticas, com base nas ciências sociais. Alguns estudos já trazem a deficiência, como marcador de classe social, relacionando a categoria com a pobreza. Debora Diniz (2009) já havia destacado, ao analisar a interface entre deficiência e gênero, a relevância da luta a partir das duas categorias, reivindicando os direitos da mulher com deficiência, sua subjetividade e participação social. Pereira (2016), por sua vez, ao analisar a interseccionalidade entre deficiência, raça e gênero a partir dos indicadores educacionais, verificou que a combinação entre as marcas intensifica as desigualdades de acesso ao ensino de modo que as mulheres negras com deficiência apresentam as maiores desvantagens. É importante ressaltar que, apesar de não aprofundarmos esta análise, a realidade desigual entre gênero e raça não é uma condição restrita à deficiência, já tendo sido observada em inúmeros estudos.

De todo modo, sejam pobres ou ricos, sejam brancos ou pretos, sejam homens ou mulheres, o fato é que alunos com e sem deficiência vivenciam na escola, pública ou privada, cada qual a seu modo e, naturalmente, com adversidades e privações ainda maiores nos indivíduos de baixa renda, um padrão desigual de educabilidade — compreendida aqui, não como capacidade de aprender, mas como a capacidade de participar do processo de educação formal. Na elaboração dessa análise, recorre-se à noção de *educabilidade* formulada pelo sociólogo argentino Néstor López (2005), em seu estudo empírico sobre equidade em escolas de Argentina, Chile, Colômbia e Peru. Muito embora López (2005) não se refira ao alunado com deficiência em seu estudo, mas sobre escolas populares, sua concepção de educabilidade, naturalmente com ressalvas, também se apresenta como uma chave interessante para interpretar o acesso à aprendizagem dos alunos com deficiência — que, como se defende aqui, supera questões de renda por mobilizar noções de status e reconhecimento. A partir da ideia de que a construção social do aluno ocorre dentro e fora da escola, o autor define a educabilidade como

sendo o conjunto de recursos, aptidões ou predisposições que tornam possível que um aluno possa frequentar com êxito a escola.

López nos conduz ao pensamento de que o mundo da escola pressupõe receber alunos já “*preparados*” por um conjunto de atributos desenvolvidos previamente, a partir da distribuição de responsabilidades entre família e escola. Esse conjunto de recursos revela a figura de um “*aluno ideal*” esperado por determinada escola, para quem são voltadas as propostas e estratégias pedagógicas. Dessa maneira, quanto mais distante deste modelo idealizado, mais distante e dificultoso se dá o processo de aprendizagem. A tensão se estabelece, portanto, a partir do momento em que a criança e o adolescente não possuem os recursos esperados pela escola e, por isso, não vão corresponder à expectativa da instituição. Nesse sentido, o aluno com deficiência, *a priori*, não corresponde ao “*aluno ideal*” imaginado pela escola, que, por sua vez, alimenta preconceitos e ideologias que restringem o potencial deste aluno. Tanto assim que o título de aluno sequer o consagra: em vez disso, recebe a nomenclatura de “*aluno de inclusão*” ou “*aluno em situação de inclusão*” pela escola — o que lhe confere não somente propostas específicas, mas também um *status* oficial da sua diferença.

Sendo o processo educativo compreendido como relacional, é justamente no choque entre expectativa e realidade que as escolas não sabem, muitas vezes, o que fazer com os alunos com deficiência. Afinal, como já nos advertiram Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2015), os estudantes não são um grupo social homogêneo, independente e integrado. Ou seja: a universalidade que o termo “*aluno*” sugere reproduz a desigualdade porque não inclui o aluno na sua classe social e, no caso deste trabalho, com deficiência, nesta concepção e não valoriza as diversidades humanas, a despeito de uma promessa de igualdade para todos. Com isso, na prática, alunos em situação de inclusão estão fora dessa concepção de igualdade a que o título “*aluno*” sugere, correm o risco de apresentarem uma defasagem no aprendizado e chances de abandonarem a escola. E, por isso, são, muitas vezes, desconsiderados quando um professor pensa na ementa da sua disciplina, no plano de aula ou no passeio de uma turma. São, muitas vezes, ignorados, tidos como invisíveis, deixados de lado, e, daí são perversamente excluídos e rotulados, tal qual nos esclarece Mantoan (2010):

O aluno “abstrato” justifica a maneira excludente de a escola tratar as diferenças. Assim é que se estabelecem as categorias de alunos: deficientes, carentes, comportados, inteligentes, hiperativos, agressivos e tantos mais. Por essas classificações é que se perpetua a injustiça nas escolas; por detrás das categorizações elas se protegem do aluno, na sua singularidade. Sem dúvida, é mais fácil gerenciar as diferenças, formando classes de objetos, acontecimentos, fenômenos, pessoas... (MANTOAN:2010:136)

Nota-se, portanto, que o padrão de educabilidade das pessoas com deficiência está comprometido, uma vez que as crianças e adolescentes que fazem parte desse grupo não chegam à escola com os mesmos recursos, nem com as mesmas expectativas de sucesso escolar, inclusive da família. Na proposição de López, as condições de educabilidade dependem de questões familiares, escolares e também políticas públicas que visem a garantir a escolarização a todos. Mas, no caso das pessoas com deficiência, a educabilidade ganha um componente mais dramático. Num processo longe de ter equidade, as condições de educabilidade desta população de estudantes estão, primeiramente, comprometidas por questões, muitas vezes, inatas e imutáveis<sup>28</sup>: sua deficiência — o que nos remete à análise de Débora Diniz, Livia Barbosa e Wederson dos Santos (2009) que acredita que são as barreiras sociais impostas aos indivíduos, e não suas deficiências, que restringem à participação social:

Um corpo com impedimentos é o de alguém que vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial. Mas são as barreiras sociais que, ao ignorar os corpos com impedimentos, provocam a experiência da desigualdade. A opressão não é um atributo dos impedimentos corporais, mas resultado de sociedades não inclusivas (DINIZ, BARBOSA E SANTOS:2009:67).

Assim, bem longe da visão utópica e homogênea do que vem a ser o “*aluno ideal*”, o aluno com deficiência frustra os anseios da escola. O que se percebe é que, como o aluno com deficiência não é considerado na construção do “*aluno ideal*” da escola, mesmo após a promulgação da LBI, a sua educabilidade está afetada *a priori*, numa avaliação prematura e, por vezes, injusta das capacidades e habilidades da criança ou do adolescente. A esse aluno, vislumbra-se um cenário de baixas expectativas quanto à educabilidade, consolidando um obstáculo significativo a seu aprendizado. De fato, ter uma deficiência demarca uma diferença que repercute na instrução e na socialização e atua na percepção de toda a

<sup>28</sup> Nem sempre inatas ou imutáveis, uma vez que há deficiências adquiridas ao longo da vida ou mesmo transitórias.

comunidade escolar sobre este aluno. E, por isso, o cenário de exclusão começa antes mesmo de esse aluno ingressar na escola, com negação ou entraves à matrícula ou negação ou entraves à adaptação da prova na seleção para vaga. Não à toa muitas famílias fazem um esforço hercúleo para conseguirem uma vaga numa escola, chegando, inclusive, a omitir a deficiência do filho em processos de seleção e se privam de trocar de escolas para não correrem o risco de seu filho não ser bem-vindo numa nova instituição<sup>29</sup>.

Mesmo dentro do grupo de alunos com deficiência, que está longe de ser homogêneo, a condição de educabilidade é desigual, especialmente quando se consideram os graus de deficiência — o que não há qualquer embasamento jurídico, já que a legislação é categórica em afirmar que a educação é direito de todo e qualquer brasileiro. Nunca é desnecessário lembrar que o universo de pessoas com deficiência inclui desde deficiências físicas leves até deficiências que afetam a cognição, o comportamento social, a linguagem ou o estado psíquico. Assim, quanto mais o preconceito ou a desinformação sobre a deficiência afeta a figura do “*aluno ideal*”, tão mais excluído do jogo escolar estará esse indivíduo. Ao atropelar as singularidades dos alunos com deficiência, a escola pavimenta essa desigualdade nas formas de distribuição de capital simbólico, violências subjetivas e estigmatização de alunos, produzindo e reproduzindo um sistema injusto e inacessível para um grupo de estudantes. Uma desigualdade, muitas vezes, veladamente naturalizada e silenciosamente compactuada pela comunidade escolar.

Mantoan (2015) também compartilha com a mesma noção de que, ao idealizar a igualdade dos alunos, perde-se a oportunidade de organizar o sistema escolar para atender a todos os estudantes. “*O aluno abstrato justifica a maneira excludente de a escola tratar as diferenças*”, afirma a autora. Assim é que, segundo ela, são estabelecidas as categorias de alunos (deficientes, carentes, comportados, inteligentes, hiperativos, agressivos etc) que, por essa classificação, perpetuam as injustiças na escola. Há, portanto, problemas práticos na mobilização de um ideal de aluno:

---

<sup>29</sup> Já há registros de escolas que investigam, nos formulários de acesso para a escola, se o aluno possui alguma deficiência, demanda específica de aprendizado, acompanhamento pedagógico fora da escola ou necessidade para adaptar prova de nivelamento ou de seleção.

A igualdade gera identidades naturalizadas, estáveis, fixadas nas pessoas ou em grupos e elas têm sido úteis para que a escola defina aparatos pedagógicos e estabeleça em suas práticas pedagógicas e na organização escolar critérios e perfis educacionais idealizados. (...) Os alunos são sujeitos únicos, singulares, heterogêneos, que não se encaixam plenamente nessas classificações arbitrárias (MANTOAN:201525).

Não se pode ignorar que há ações bem-intencionadas de uma minoria das escolas e de professores engajados em incluir todos os alunos na proposta de ensino — acima, inclusive, do que obriga a lei. Esse movimento, entretanto, não apaga a indiferença cotidiana vivenciada pelo aluno com deficiência e a violência simbólica institucionalizada dirigida a alunos fora do padrão determinado pelo sistema escolar, reafirmando o *status* desse aluno dentro da instituição. Esse discurso vazio da escola confirma a análise de Bourdieu (1989:10), para quem a *“tradição pedagógica só se dirige, por trás das ideias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola”*.

Nesse sentido, a escola pouco fala a esse aluno com deficiência. Afinal, não se observa, na prática da maioria das escolas, mesmo após a LBI, o conhecimento sendo construído socialmente por todos, mas um conhecimento que é transmitido como se fosse o único e irrefutável — inacessível a muitos alunos com deficiência. Apesar da abertura da escola para todos, o sistema escolar construiu uma espécie de muro invisível que impede o diálogo entre os diferentes atores sociais, o que, por consequência, coloca em risco a própria inclusão escolar, que depende, necessariamente, do empenho, do envolvimento e da solidariedade de toda a comunidade escolar (MANTOAN:2003). Para muitos, essa distância acaba por significar a saída da escola, conforme as estatísticas corroboram esse argumento, uma vez que o número de matrículas de pessoas com deficiência vai diminuindo à medida que a escolaridade aumenta.

Esse *desencaixe* institucional do aluno com deficiência na instituição de ensino leva ora ao desinteresse, ora à exclusão escolar, ora ao abandono escolar — ratificado nos dados que demonstram que as matrículas da pessoa com deficiência caem à medida que a escolaridade avança. Porém, o direito à educação inclusiva requer que a escola se organize e reconheça como aluno de igual valor o aluno com deficiência e considere sua condição de educabilidade, sem ideias preconcebidas,



rótulos ou preconceitos. E, ainda que a Lei Brasileira de Inclusão tenha ampliado o acesso à escola para milhares de estudantes, a inclusão ainda se configura como uma promessa vazia.

De todo modo, a escola não pode ser inerte ao fato de que experiências de aprendizado são vivenciadas de modo distinto entre alunos com e sem deficiência, ratificando especificidades de cada grupo social. A escola democrática, preconizada por Beane e Apple, é o local em que todos devem ser ouvidos, o que exige que os educadores permitam que os alunos se expressem, sem silenciar vozes que não representam o “*padrão*” e sem fazer com que tantas crianças e adolescentes se sintam excluídos da comunidade escolar. E, neste percurso, a educação inclusiva tem como base o pressuposto de que toda criança tem direito à educação de qualidade e que, para atingir tal finalidade, as instituições de ensino precisam mudar para responder às necessidades de todos os alunos. O discurso da “*falta de preparo*” das escolas precisa ser substituído por um discurso que defenda a equidade de forma efetiva. Afinal, como bem disse François Dubet (2008), “*a equidade de um sistema escolar pode também ser julgada pela maneira como os mais fracos são tratados*” (DUBET:2008:13).

Dentro desse contexto de exclusão, assegurar aos alunos com deficiência as mesmas condições de educabilidade requer, do lado da escola, um olhar mais radical para o reconhecimento das diferenças que constituem os sujeitos, mas também para além delas e das suas condições de aprendizagem. A universalização de direitos coloca diversas minorias em situação de vulnerabilidade e marginalidade. Como bem nos ensina Alain Touraine (1997:230), “*uma sociedade sem diferenças reconhecidas pela moral seria uma ditadura que impõe a homogeneidade aos seus membros*”. Para atingir o difícil objetivo da igualdade, é preciso, segundo ele, reconhecer as desigualdades como legítimas.

Segundo Amartya Sen, as pessoas têm vantagens e desvantagens — como renda, riqueza, qualidade de vida e deficiência — que precisam ser consideradas. Há uma tendência a descartar as diversidades interpessoais, que são aquelas diferenças que, muitas vezes, definem os indivíduos, negando ou mesmo silenciando as diferenças. No universo escolar, com experiências escolares aviltantemente desiguais entre pessoas com e sem deficiência, o discurso

desconsidera a diversidade, entre outras formas de exclusão, citada por Sen, negligenciando os impactos do preconceito e responsabiliza o próprio indivíduo e sua família pelo sucesso ou fracasso escolar.

Sen propõe, em sua discussão sobre desigualdade, dar maior ênfase ao reconhecimento da diferença e, assim, garantir espaço para a expressão das diferentes identidades. Para ele, *“o efeito de ignorar-se as variações interpessoais pode ser, na verdade, profundamente não igualitário, ao esconder o fato de que a igual consideração de todos pode demandar um tratamento bastante desigual em favor dos que estão em desvantagem”* (SEN, 2000: 29-30). Assim, tal qual nos conduz a análise de Sen, as características individuais e sociais de cada um de seus alunos deveria conduzir a escola a uma variedade de recursos em favor da educação de todos. No entanto, o contrário disso é o que acontece no chão das escolas.

Faz-se necessário, porém, trazer uma ressalva teórica, sobre o reconhecimento das diferenças. É preciso, como nos alerta Flavio Pierucci (1990), ter o cuidado para que o *“direito à diferença”* não leve a uma pauta emancipatória, mas reforce práticas discriminatórias. No caso das pessoas com deficiência, pode conduzir a experiências escolares incompletas, estigmas, preconceitos e a mais conflitos. Assim, como bem disse, *“o risco de o feitiço virar contra o feiticeiro”*. (PIERUCCI:1990:31). Em vez disso, o autor sugere que se reconheça um número cada vez maior de diferenças dentro da diferença, evitando a disputa binária entre igualdade/diferença. Propõe, em sua análise, recorrer ao postulado de que todo indivíduo é único, sendo a diferença individual. Mas sem cair na *“cilada da diferença”* e abandonar o igualitarismo ou a igualdade. A argumentação em defesa da diferença traz, em momentos de tensão e conflito, *“sempre a máxima probabilidade de partir-se a corda do lado mais fraco”* (PIERUCCI:1990:31).

A educação de alunos com deficiência é, bem verdade, um retrato de um pacto social fragmentado no mundo da escola, resultado de um discurso da *cultura da normalidade*, *“que descreve os impedimentos corporais como abjetos à vida social”* (DINIZ ET AL:2009:74). O que se observa é uma *invisibilidade educacional velada* — ora denunciada, ora vivenciada — que separa os alunos com e sem deficiência em mundos distintos e, por isso, concede aos indivíduos diferentes experiências escolares, com distintas chances de vida, de acúmulo de

conhecimento, de participação social e de possibilidade futura de ascensão social. E essa *invisibilidade educacional velada* também produz e reproduz discursos das desigualdades, contestados na força dos movimentos sociais, nas políticas afirmativas e na participação ativa dos pais. Assim o que se nota, a despeito de leis, diretrizes e retóricas inclusivas, uma agenda de exclusão, de desigualdade persistente e de não reconhecimento, que destoa da ideia principal da fruição dos diversos direitos humanos: sua universalização legitimando as diferenças.

Experiências de discriminação marcam as trajetórias de vida daqueles que pertencem a grupos sociais vulneráveis. Entre as pessoas com deficiência, não é diferente: “*a vivência de situações ou comportamentos discriminatórios caracteriza-se como um evento comum*” (FERREIRA:2009:25). E, assim, conforme inúmeros estudos já apontam, os direitos de crianças e adolescentes com deficiência têm sido sistematicamente violados: “*a essas pessoas tem sido negado o direito a uma vida digna e produtiva, na qual possam participar de atividades regulares do cotidiano como qualquer outro ser humano*” (FERREIRA:2009:26). E continua o autor:

A invisibilidade das pessoas com deficiência nos espaços sociais comuns e a crença em sua incapacidade, associados ao desconhecimento – ignorância – sobre os seus direitos e os direitos humanos em geral, estão na raiz das atitudes e dos procedimentos discriminatórios. A discriminação contra indivíduos e grupos em condição social de subalternidade são tão frequentes que, historicamente, se tornou necessário a publicação de documentos legais que tratassem do tema (...) (FERREIRA:2009:28)

A dimensão social da *invisibilidade educacional velada* hierarquiza os alunos de uma mesma escola, numa condição de desigualdade profundamente internalizada pela comunidade escolar. Desta maneira, induz a uma estrutura de oportunidades desiguais de aprendizado, cabendo às pessoas com deficiência se ater a determinadas escolas, reconhecidas socialmente como inclusivas, bem como as maiores dificuldades na escolaridade. Além disso, as instituições não olham para as injustiças vivenciadas pelo grupo (seja falta de material apropriado, seja isolamento social) e, em vez disso, há uma análise generalizada que aponta para a deficiência como causadora das tensões e problemas — e não as barreiras impostas à escolarização plena.

## 6. Cidadania, reconhecimento e movimentos sociais

### 6.1. A educação inclusiva como direito à cidadania

A reflexão acerca da inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na escola regular nos leva a nos debruçarmos sobre importantes categorias analíticas da teoria social. Nesse percurso, torna-se fundamental revisitar conceitos de cidadania que, particularmente no Brasil, tem como marca registrada a persistente desigualdade na formação social. Também se faz necessário trazer para o palco desta análise a discussão sobre a demanda por ampliação da esfera pública, a partir da redemocratização do país, quando novos atores, como ativistas, familiares ou pessoas com deficiência, também passam a demandar direitos não reconhecidos ou negados. A partir dessa pavimentação teórica, intenciona-se estabelecer uma interpretação da cidadania vivenciada pelas pessoas com deficiência no país, com bases num acordo societário injusto.

Nas sociedades ocidentais modernas, o conceito de cidadania se dá a partir de uma demanda por direitos decorrente de profundas transformações — de ordem religiosa a política — na reorganização social e está intrinsecamente ligado à noção de pertencimento ao Estado-nação. Surge uma concepção universalizada de cidadania em que está implícita a condição de igualdade mínima para participação na esfera pública, o que leva a emergência de um novo indivíduo portador de direitos, bem como advém novos acordos sociais e novas formas de resistência que lutam contra forças sociais conservadoras (PAIVA:2015). Com isso, *“pode-se dizer que as democracias modernas trouxeram a constante recriação da esfera pública, numa ampliação que significou a inclusão de vários outros segmentos da sociedade que dela não participavam”* (PAIVA:2015:132). Mais recentemente, as demandas da esfera pública têm sido pautadas por novas identidades individualizadas, como no caso aqui estudado, que implicam uma *“participação na esfera pública, que deve estar relacionada à possibilidade da realização da solidariedade social, para que possa ser possível o próprio processo de participação”* (PAIVA:2015:131).

A solidariedade social assume, portanto, dimensão bem distinta da solidariedade cristã, na qual está embutida a ideia de filantropia e ação assistencialista. Esse modelo implicou em um projeto de nação no qual a exclusão de grandes segmentos da sociedade se tornou uma questão social: no século 20 houve grande avanço na inclusão daqueles antes excluídos de qualquer participação, sendo a

universalização da educação básica elemento fundante para a realização da integração social mínima (PAIVA:2015:131).

Sob o ideário de liberdade e igualdade, surgem nos países democráticos, a partir do século XVIII, novas cartas constitucionais que vão trazer novos direitos aos indivíduos, mas também vão nortear reivindicações e lutas por maior fruição de direitos dos segmentos sociais não contemplados pelas constituições modernas. Assim, grupos de minorias — como os de mulheres, negros, LGBTQIA+, indígenas e pessoas com deficiência — passam a se organizar em movimentos sociais para também serem reconhecidos como indivíduos portadores de direitos.

Nesse sentido, os direitos se transformam, representam outras demandas ao longo dos tempos e não são dados, mas construídos no âmbito de uma comunidade política (LAFER:1991). O que se pretende inferir é que a cidadania moderna trouxe, sem dúvida, uma nova concepção de indivíduo nas sociedades ocidentais que passam a tecer novas relações sociais e novos arranjos sociais com, naturalmente, impactos na construção de direitos — e na demanda por eles. E, com isso, ser cidadão perpassa pela ideia de ser um indivíduo com alguns direitos fundamentais, como visto anteriormente. Assim, se antes a esfera pública era fechada em poucos, a modernidade traz a sua ampliação, fazendo emergir lutas sociais e levando o debate a outros segmentos da sociedade excluídos de nela participar — inclusive às pessoas com deficiência. Já não se pode mais colocar na conta de Deus ou da natureza as agruras do mundo.

Nesse sentido, a fruição de direitos depende tanto do Estado, com “*seu papel estruturante para efetivação de vários direitos*” (PAIVA:17:2009), quanto da ação dos atores para buscarem suas demandas. Tanto assim que, na clássica análise de T.H. Marshall postulada na década de 1950, os direitos civis, sociais e políticos deveriam ser assegurados a toda a sociedade pelo Estado do bem-estar social para que todos pudessem ter o *status* de cidadania. Para tanto, os cidadãos, especialmente no pós-guerra, teriam acesso a bens sociais, como educação, moradia, trabalho e saúde, de forma universalizada, garantido pelo Estado. Ainda que a concepção da cidadania outorgada pelo Estado-nação não derrubasse as desigualdades econômicas, tampouco tenha se mostrado viável para muitos países, o sociólogo inglês defendia que ela atenuaria distâncias entre ricos e pobres, já que

a igualdade de *status* é considerada mais importante do que a igualdade de renda. Ao universalizar direitos, dá-se, segundo Marshall, um passo na direção da igualdade de oportunidades e de participação na esfera pública — uma visão que foi posteriormente criticada, a partir dos anos de 1960, uma vez que o Estado não conseguiu universalizar os bens sociais, os direitos não alcançaram todos os grupos minoritários da sociedade<sup>30</sup> e as reivindicações por mais direitos eram crescentes nos países de capitalismo avançado no século XX (PAIVA: 2012).

Em linha com a análise de James Holston (2013), os Estados nacionais lutam para mitigar as diferenças sociais que distinguem os indivíduos, a partir de formulações de igualdade e desigualdade que definem as cidadanias. Mas, o autor alerta, os conflitos entre os cidadãos são inevitáveis em decorrência do choque entre ideias quanto a incorporação nacional e a distribuição de direitos. Sobre isso, o sociólogo americano diz que:

.. a insurgência mundial de cidadanias democráticas ocorridas nas décadas recentes rompeu com fórmulas estabelecidas de governo e de privilégio nas mais diversas sociedades. O resultado é um emaranhado entre a democracia e seus opositores que novos tipos de cidadãos surgem para expandir a cidadania democrática, ao mesmo tempo em que novas formas de violência e exclusão a corroem (HOLSTON:2013:21).

Ao conduzir o debate para o Brasil, é preciso ressaltar o fato de que a modernização não garantiu a toda sua população os direitos civis, políticos e sociais mais básicos, ficando distante da cidadania moderna associada ao reconhecimento de novos sujeitos sociais e novos direitos. Assim, a despeito de um ideário de cidadania que tem como bases a igualdade e a liberdade previstas nas constituições liberais estabelecidas a partir do século XX, o tipo ideal de cidadania, também reafirmado ao longo da República, não se concretizou. Paiva (20015) reconhece na

<sup>30</sup> Essa concepção de cidadania de Marshall vêm sendo ampliada por pensadores que também estudam seus efeitos na modernidade. Afinal, tem se visto que esse modelo em que os direitos sociais são dados pelo Estado ora não acontece a todos de fato, ora se mostra insustentável. Ao estudar as classes baixas da Europa Ocidental, partindo da análise dos direitos feitas por Marshall, Reinhard Bendix (1969) conclui que a formação do Estado-nação moderno se mostrou como sendo a origem dos direitos de cidadania para os mais pobres que, segundo ele, passam a ter uma oportunidade de participação ativa diante do modelo de bem-estar social. Isso porque, em sua análise, o sistema econômico gera desigualdade. Ele reafirma que a extensão dos direitos civis a grupos marginalizados é também um símbolo da igualdade em âmbito nacional. Defensor da educação, Bendix vê na educação básica, direito social básico, como o caminho para a cidadania nacional, sendo os demais direitos facultativos ou seletivos. Bryan Turner, por sua vez, argumenta que a cidadania como status não é suficiente para garantir a efetivação dos direitos e coloca o Estado como um agente protetor dos cidadãos diante das incertezas do mercado.

hierarquia, no paternalismo e no autoritarismo traços que marcam os espaços de sociabilidade nos âmbitos cultural e político, gerando um *déficit* de participação na esfera pública. E, assim, o que se nota no país é uma agenda de exclusão, de desigualdade persistente e de não reconhecimento, que destoa do que Hannah Arendt preconizava com a ideia de cidadania que perpassa pela máxima de o “*direito a ter direitos*”.

Sem o reconhecimento de demandas dos grupos subalternos, o Brasil avança para o século XIX, deixando de fora do pacto social grupos de minoria e trazendo hierarquias implícitas ao cotidiano. Desta forma, o status de cidadania é seletivo: alcança uns grupos e não alcança outros, reproduzindo desigualdades — o que leva a segmentação dos indivíduos em aptos ou inaptos para participar da esfera pública. Apresenta-se, com isso, um cenário que se traduz no impedimento da fruição da cidadania a uma parcela significativa da população (como mulheres, pobres, negros, indígenas e pessoas com deficiência) — que vai levantar, a partir de grupos organizados, novas demandas sociais para participar da esfera pública, em especial após a redemocratização do país.

Com a redemocratização do país, a partir da década de 1980, novos atores sociais passam a participar de intensa mobilização social e política em defesa de direitos e, com isso, integram o processo da constituinte de 1987-1988. Com demandas reprimidas e denúncias de uma esfera pública excludente, vários grupos de minoria deixam sua voz na nova Carta de 1988, que passa a dar “*maior ênfase às novas formas de participação social da sociedade civil, mas também manifesta, pela primeira vez, a preocupação com direitos difusos, vale dizer, os direitos de grupos específicos*” (PAIVA:2015:141) — como de negros, indígenas e pessoas com deficiência. Movimentos que vão exigir resposta do Estado e da sociedade civil ao questionar os padrões da desigualdade social existente e demandar a mudança em âmbitos político e cultural.

Como bem disse Ângela Paiva (2012:9), o Brasil apresenta um “*arranjo social de grandes déficits*” e, com isso, não concretizou o ideal de cidadania no projeto republicano. Há déficits que se traduzem na falta de acesso a educação, moradia, justiça ou saúde, que impedem a efetivação de uma esfera pública equitativa. Assim, sem o país ter universalizado os direitos sociais dos mais básicos,

Paiva (2012) lembra que o século XXI ainda traz, portanto, lacunas não resolvidas do passado e, sobrepostas a elas, novas questões sociais e pautas reivindicatórias:

Algumas são questões novas e outras são questões reprimidas, que voltam com força em movimentos de protesto em que a luta por direitos passa não apenas pela ideia de igualdade inerente a todos os cidadãos, como também pelo reconhecimento à diferença para a realização de suas novas identidades (PAIVA:2012:10)

Dentre os direitos sociais fundamentais para a construção social da cidadania, a educação é reconhecida como condição de exercício da própria cidadania, sendo a educação universalizada avaliada como o maior dos direitos dos indivíduos. É um consenso entre os pensadores que a educação é o grande garantidor da fruição dos direitos humanos e que a universalização do ensino básico é elemento fundante para se promover uma integração social mínima (PAIVA:2015). A questão da educação se mostra, portanto, crucial porque é por meio da educação universalizada – e de qualidade – que se igualam as condições para se participar na esfera pública pensada por Habermas e potencializar uma capacidade reflexiva nos atores sociais. E, como Maria Glória Gohn (2012) observou, a educação atua no processo de formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres:

A educação entra nesse processo de formação como um direito humano, para o desenvolvimento do ser humano. A educação contribui para a criação de uma cultura universal dos direitos humanos, fortalecimento aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano, desenvolvimento de sua personalidade, respeito às diferenças, atitudes de tolerância, amizade, solidariedade e fraternidade com o semelhante (GOHN:2012:36).

Não à toa, para Marshall, a educação é um pré-requisito e se constitui como um direito diretamente ligado à cidadania. A educação universalizada se apresenta, de acordo com o autor, como base capaz de demandar e assegurar uma rede de direitos sociais, civis e políticos que ajudam a constituir o chamado Estado de Bem-estar Social, multiplicado pelos países europeus de capitalismo avançado. Traduz-se ainda como condição para se obter o *status* de cidadania, como fundamento de emancipação do indivíduo e ainda como o caminho para se conquistar, e equiparar, direitos, mitigando a desigualdade de classe. Isso porque, segundo Marshall, quando o Estado garante que todas as crianças sejam formalmente educadas, está



tentando estimular o desenvolvimento dos cidadãos em formação. É um direito social de cidadania, no dizer do sociólogo.

Paiva não nos deixa esquecer que a massificação da educação assegurou uma democratização da esfera pública em meados do século XX. Caso de países centrais como Inglaterra, Holanda e França, países nórdicos e ainda Argentina, Chile e Uruguai, que *“lograram uma maior distribuição de bens sociais com a ampliação de suas classes médias, concomitante ao processo de universalização da educação básica”* (PAIVA:2012:21,22). E, assim, resume Paiva: *“No Brasil, a educação reflete um acordo societário precário que exclui segmentos da sociedade do mundo da escola. Os indicadores educacionais denunciam a qualidade da educação pública brasileira, bem como o fracasso em manter o jovem na condição de estudante”*.

Sendo a educação o maior dos requisitos para o indivíduo se tornar cidadão e promotora de justiça social, a exemplo do que se aponta desde Marshall e tantos outros sociólogos, é de se concluir que o status de cidadania foi negado, por séculos, a grupos subalternos — e, no caso deste trabalho, especificamente a pessoas com deficiência. Isso porque, em linha com a concepção de cidadania proposta por Maria da Glória Gohn, delineada a partir de uma perspectiva dos movimentos sociais, a cidadania, *“filha direta de uma ordem de direitos justa”* (GOHN:2005:16), precisa ser um processo ativo com participação na esfera pública e um exercício de direitos que não hierarquizam indivíduos, tendo como eixo norteador os direitos humanos. *“É o direito a ter direitos e o poder de exercitá-los”* (GOHN:2012:36).

Excluídas da escola regular até meados do século XX, as pessoas com deficiência permaneceram, por muito tempo, sem o instrumento formal fundamental para realizar seu pleno desenvolvimento e sua própria cidadania (FERREIRA, 2001, 2006a). Ao longo dos séculos, saem de uma *cidadania negada*, onde a pessoa com deficiência não era sequer reconhecida como indivíduo portador de direitos, para uma condição de *cidadania reivindicada*, a se estabelecer após a redemocratização, em que os direitos do grupo são legal e formalmente reconhecidos a partir de demandas de um movimento social em defesa da educação inclusiva, porém, não são, em grande medida, efetivados na prática — o que se traduz numa naturalização social da exclusão em decorrência da deficiência e numa

violência também praticada pelo próprio Estado que aceita a dualidade entre a lei e a realidade.

Nas duas concepções de cidadania propostas, ficam expostas as barreiras criadas à fruição de direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Mesmo que observados os diferentes tempos históricos. Na *cidadania negada*, a relação da sociedade com a pessoa com deficiência é baseada essencialmente no paradigma da institucionalização — que, segundo Maria Salete Aranha, se caracterizou “*pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, freqüentemente situadas em localidades distantes de suas famílias*” (ARANHA:2001:161). Assim, os indivíduos com deficiência eram encaminhados a instituições médicas, religiosas ou filantrópicas, de cunho assistencialista. Impedidos de participar da esfera pública com e como os demais, eram estimulados a estar em ambientes privados e controlados, vivendo à parte da sociedade.

Com acesso limitado às dimensões de direitos ligados à cidadania, como os direitos civis, políticos e sociais, vivenciaram que habitar um corpo com deficiência era ser alvo de estigmas e de isolamento social. Neste processo de afastamento do mundo, as pessoas com deficiência eram consideradas não produtivas e incapazes e, portanto, de menor valor. Ao ter sua participação social negada, o grupo também vê ser negada a própria cidadania, de forma naturalizada socialmente, numa situação que demorou séculos para ser contestada. E, com um não reconhecimento de direitos, o grupo também ficou, durante longos períodos, sem políticas públicas específicas, como de acesso à educação, capazes de garantir o acesso ao status da cidadania e combater as desvantagens impostas socialmente em função de sua condição de vida. Um cenário que, sem dúvida, contribuiu para fomentar outras experiências de segregação e de opressão social, com efeitos perversos ainda nos dias de hoje.

Os efeitos da *cidadania negada* foram além do tempo histórico em que perdurou o paradigma da institucionalização das pessoas com deficiência. A *cidadania negada* se traduziu num drama social que impõe suas consequências na contemporaneidade, com milhões de pessoas com deficiência à margem, esquecidas na sua condição de *cidadãos de menor valor*. Foram avanços em âmbito

internacional e os movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência que, mesmo com idas e vindas na legislação até mesmo nos dias de hoje, tiraram, sem dúvida, milhões de pessoas da invisibilidade jurídica — mas não simbólica. Configura-se, portanto, uma naturalização da condição de uma cidadania desigual da pessoa com deficiência que tem, na educação, uma das expressões mais limitadoras.

A *cidadania reivindicada*, por sua vez, é aquela vivenciada a partir da redemocratização quando a demanda pelos direitos das pessoas com deficiência começa a ser atendida, com surgimento de aparato de leis e políticas públicas específicas para o grupo, como aquelas que reconhecem a inclusão escolar como caminho emancipatório para as pessoas com deficiência. Surge, a partir de uma ampliação do debate acerca do tema na esfera pública, como definiria Habermas, que passa a questionar crenças centrais que predominaram nas relações sociais e no projeto de sociedade até então. O tipo proposto se consolida, então, a cada nova regulamentação em defesa da população com deficiência e tem como marco a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que unifica toda uma proteção ao grupo — instrumentos formais que deveriam garantir a cidadania do grupo em questão. Porém, a busca pela cidadania das pessoas com deficiência, que aspira pela igualdade de direitos, a partir do reconhecimento das diferenças não encontrou ainda um ambiente capaz de gerar um sentimento coletivo de solidariedade, tampouco uma nova ética social, com mais solidariedade social. O resultado vem na forma de discriminação, violências, sutis ou não, e desigualdades persistentes. Com isso, leis e realidades parecem conviver em mundos distintos, fazendo com que a exclusão prossiga como marca da existência deste grupo, sendo apenas disfarçada por um discurso inclusivo *forjadamente* disseminado na sociedade.

A cidadania *reivindicada* traz em sua essência, portanto, a ambiguidade nas relações sociais existentes entre pessoas com e sem deficiência, num contexto de leis que, na prática, não funcionam. De um lado, no campo da moralidade social, defende-se uma ampliação de direitos e um respeito social presente nas leis e nos discursos oficiais. Porém, por outro lado, a solidariedade social se corrompe e a invocação da ideia central da equidade cede espaço para vivências diárias de exclusão de direitos e sofrimento social. A cidadania *reivindicada* não traz um

comportamento social cooperativo, tal qual proposto por Rawls, mas carrega a indiferença social e a ideia de que pessoas com deficiência são cidadãos menores.

Assim, a despeito de toda uma legislação que adota o modelo social da deficiência em detrimento do modelo médico e visa a proteger e garantir os direitos do grupo em questão, há uma condição já naturalizada, uma espécie de consenso social, de não-pertencimento e uma configuração que separa o mundo entre “nós” e “eles”, entre “normais” e “anormais” — uma percepção social que as leis não conseguiram mudar. A luz da análise de Holston (2013), é resultado de uma cidadania que, na prática, se dá a partir da diferenciação e não na diferenciação para equiparação, numa referência ao que o autor diz que a lei, para alguns, vem como *“desvantagem e humilhação”* (HOLSTON:2013:23). Também nesse caso, a dimensão social da naturalização da exclusão se expressa no cotidiano das escolas, num reflexo também do que acontece fora dos seus muros. Para ilustrar e tornar mais clara essa abordagem, alguns dados, de diferentes fontes, expressam a cidadania seletiva das pessoas com deficiência, num claro resultado de acessos desiguais às oportunidades. No dizer de Paola Regina Carloni (2019), trata-se de uma contradição da própria sociedade:

Uma vez que, ao mesmo tempo que há um avanço quando se passa a dar dignidade para pessoas historicamente excluídas do processo social, percebe-se um retrocesso quando na base da sociedade não são compreendidos esses processos regulatórios como pertencentes a todos os cidadãos, mas, ainda, é preciso criar leis específicas para proteger determinados grupos. Leis fundamentais quando são consideradas essas contradições sociais.

Os números gritam a cidadania seletiva ainda pouco denunciada por pensadores brasileiros, que ainda creditam a deficiência como tragédia pessoal (BARTON:2008). Um estudo feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e que faz parte da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), aponta o abismo que existe entre a presença destes cidadãos nas escolas, faculdades e no mercado de trabalho em relação aqueles sem nenhum tipo de deficiência: 67,6% das pessoas com deficiência não possuem instrução ou mesmo concluíram o Ensino Fundamental, contra 30,9% daqueles sem deficiência — o que já é um patamar elevado. Entre as pessoas com deficiência, apenas 5% concluíram o nível superior, enquanto que aqueles sem deficiência somam um número três vezes maior. Parte disso se dá porque muitos não estão concluindo sequer o Ensino Médio (apenas

16%), num cenário de múltiplas exclusões quando consideradas renda, classe, raça e região. Um quadro que nos faz questionar se a escola e o acesso à universidade são realmente acessíveis a pessoas com deficiência. E, em consequência de barreiras ao sistema educacional, questionar também se o direito à cidadania plena é garantido a pessoas com deficiência.

Mas as estatísticas são uma consequência de valores culturais e simbólicos, presentes rotineiramente na sociedade e vivenciados muitas vezes no ambiente das escolas. A aceitação e a internalização de valores que categorizam subjetivamente seus indivíduos por toda a sociedade, inclusive pelas vítimas deste sistema, explicam parte das estatísticas como uma consequência natural da própria deficiência. Episódios de negação de matrícula, falta de profissional para atendimento especializado, ausência de suporte para o professor, relatos de uma experiência escolar que mina as chances de aprendizado do aluno, além da forte ideologia da meritocracia que, com um discurso que prega a igualdade de condições, usurpa justamente a igualdade de condições.

Situações corriqueiras demonstram, portanto, que o aparato legal em defesa da inclusão escolar não protege suficientemente os alunos com deficiência, não reconhecendo que esta minoria é portadora legítima de direitos, tampouco reconhecendo o grupo como *“membros integrais de uma comunidade”*, na acepção dos direitos humanos. Há desrespeito a direitos, falta de reconhecimento das identidades, várias formas de violência, impunidade e discriminações. Como analisa Jessé Souza (2003:174), a ordem social atua a partir de *esquemas avaliativos compartilhados objetivamente que, mesmo que inconscientes, guiam nossa ação e nosso comportamento afetivo no mundo*. São sistemas que sugerem que algumas pessoas têm menos valor humano – como parte de um acordo implícito, não dito, ancorado institucionalmente e presente nas práticas sociais gerais de forma subliminar. Trata-se, no dizer de Souza, de *“acordos e consensos sociais mudos”* que atuam por meio de *“fios invisíveis, solidariedades e preconceitos profundos e invisíveis”* (SOUZA:2006:47). E esses fios invisíveis de que fala Souza podem ser ainda mais dolorosos para a população com deficiência.

Essa *cidadania reivindicada* só é possível porque existem acordos e consensos sociais subliminares que articulam solidariedades e reafirmam

preconceitos. Esses acordos acabam se sobrepondo a um conjunto de leis e políticas públicas que visam à proteção dos direitos e que tem o Estado como uma espécie de cúmplice da exclusão. E esses acordos atingem o maior dos aparatos para se construir a cidadania: a educação.

A *cidadania reivindicada* nos escancara que um aparato jurídico, alinhado com recomendações internacionais e com os direitos humanos, não se mostrou suficiente para estabelecer uma nova ordem social. A aquisição formal de direitos — traduzida em legislações e políticas públicas que, pouco a pouco, vão se deslocando de princípios médicos para perspectivas que conduzem a deficiência para o campo da justiça social — não garante a fruição substantiva de direitos, pois requer “*uma reforma moral e intelectual*” (DAGNINO:2005:57) atenta à “*constituição de cidadãos como sujeitos sociais ativos*”. Como nos ensina Vera Maria Candau (2012), “*se não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura de direitos humanos na nossa sociedade*” (CANDAU:2012:18). Em linha com Candau, Evelina Dagnino complementa que:

Esse projeto significa uma reforma moral e intelectual: um processo de aprendizagem social, de construção de novos tipos de relações sociais, que implicam, obviamente, a constituição de cidadãos como sujeitos sociais ativos. Mas para a sociedade em seu conjunto, requer também aprender a viver em termos diferentes com esses cidadãos emergentes que se recusam a permanecer nos lugares definidos social e culturalmente para eles (DAGNINO:2005:58).

Romper com a condição de uma *cidadania reivindicada* requer novo fôlego dos movimentos sociais para fazer valer todo o ordenamento jurídico que protege o direito à educação da pessoa com deficiência. Requer enxergar que a construção das cidadanias não é um processo linear, mas descontínuo, desigual e profundamente arraigado em práticas sociais e culturais (ALVAREZ ET AL: 2000). A exemplo de movimentos sociais em defesa da pessoa com deficiência que se inspiraram em movimentos em defesa de negros e mulheres, recorro a bell hooks (2017), para quem a educação aumenta a capacidade de sermos livres, é a prática da liberdade. Sem educação, e com uma *cidadania reivindicada*, as pessoas com deficiência deixam de ter o direito a ser um sujeito de direito e, como consequência mais dramática, perdem o direito de ser livres.

## 6.2. A necessidade de reconhecimento dos alunos de inclusão

Embora as leis brasileiras e demais dispositivos legais em vigor, com todas as suas sanções, restrição de liberdade e multa aos infratores, apontem para uma educação inclusiva, a realidade de milhares de crianças e adolescentes com alguma deficiência esbarra em situações de exclusão diárias dentro dos muros das escolas. E, com isso, apesar de a escola republicana ter estabelecido as premissas legais para garantir a educação para todos, a heterogeneidade na escola engendrou dificuldades pedagógicas e certa perda de confiança no papel democrático da escola (DUBET:2008). Isso porque falta uma compreensão mais clara não só das pluralidades da existência humana, mas também de que as pessoas precisam ser reconhecidas como indivíduos de igual valor, como advoga Charles Taylor (1994), e vão necessariamente se conectar de alguma forma e coexistir no mesmo espaço, no caso, escolar. Mesmo porque a inclusão, como se percebe, não se dá apenas por via de aparatos jurídicos: a educação inclusiva depende necessariamente de modificações nas relações sociais e da compreensão dos alunos com deficiência para além de um problema social.

Nesse sentido, defende-se que a teoria do reconhecimento possui validade heurística para trazer recursos para uma reflexão crítica acerca da exclusão vivenciada por alunos com deficiência nas instituições de ensino, mesmo após a promulgação da Lei Brasileira da Inclusão (LBI) em 2015. É a partir dessa teoria crítica que se pode pensar em reorganizar realidades escolares que parecem já determinadas a partir da condição de existência deste grupo e refletir sobre os movimentos sociais que surgem em defesa da dignidade e da efetiva fruição de direitos da minoria. O que somente é possível porque a interpretação da luta por reconhecimento social deste trabalho vai ao encontro da concepção de Angela Paiva: trata-se de sinônimo da história das demandas por inclusão na esfera pública das sociedades ocidentais de capitalismo avançado, por aqueles segmentos da sociedade que, antes invisibilizados na estrutura sociopolítica, passam a demandar direitos a partir da formação de identidades específicas e provocar debates que ultrapassam questões de ordem econômica. E, mais do que isso, trazem novas demandas que até então eram vistas de formas naturalizadas — caso da segregação de crianças e adolescentes com deficiência das escolas regulares.

Neste percurso, considera-se necessário convocar inicialmente os argumentos de Axel Honneth que parte da noção de que experiências de opressão podem levar a demandas por justiça social. Crítico às teorias liberais de justiça, o alemão Honneth constrói suas perspectivas a partir do olhar sobre as demandas por justiça nas lutas sociais e seus impactos na sociedade contemporânea capitalista. Para ele, a busca por justiça social deve abarcar preocupações referente a lutas por reconhecimento e por redistribuição — que, por sua vez, precisam trazer caminhos para a emancipação dos indivíduos e para superar condições presentes de dominação. De sua complexa concepção de reconhecimento, que perpassa pelo processo de socialização moral do sujeito e pela integração moral da sociedade, é possível depreender o entendimento sobre inclusão como uma expansão da inclusão de sujeitos como membros plenos da sociedade (HONNETH:2008).

No modelo teórico apresentado em *“Luta por reconhecimento”*, Honneth propõe uma renovação à linha de pensamento da Teoria Crítica do reconhecimento, a partir da filosofia dos primeiros trabalhos de Hegel, trazendo uma perspectiva sociológica, empírica e normativa. Nesse caminho, Honneth também toma a psicologia social, no processo de reconhecimento recíproco, de Herbert Mead como base da sua noção de que as mudanças sociais decorrem de experiências do não-reconhecimento, do sofrimento social e de lutas por reconhecimento. E, assim, como nos explica Patrícia Mattos, *“o que ele deseja é apresentar essa dimensão emancipatória das lutas por reconhecimento como sendo o elemento central da teoria crítica”* (MATTOS:2006:87).

Na teoria de Honneth, o reconhecimento é considerado uma categoria organizadora da vida social que se expressa através de experiências sociais. Nessas dinâmicas de sociabilidade analisadas por Honneth, são desenvolvidas relações de confiança, respeito e estima que dependem da presença e da aprovação de um outro externo, uma vez que as identidades pessoais se constituem por meio de um reconhecimento intersubjetivo. No entanto, quando grupos não são respeitados — a exemplo do que ocorre, repetidas vezes, com alunos com alguma deficiência dentro das escolas —, a teoria honnethiana indica que podem surgir conflitos sociais e, em consequência, as lutas sociais se mostram como alternativa para restabelecer



o reconhecimento que lhes fora negado na conquista de direitos pelos movimentos sociais.

Ao reconstruir a argumentação de Hegel e Mead, Honneth nos conduz a três esferas de reconhecimento recíproco que deveriam estar presentes nas relações sociais cotidianas: o *amor*, o *direito* e a *solidariedade* — que trazem um potencial para o desenvolvimento moral dos indivíduos (HONNETH:2009:159) e favorecem, respectivamente, a construção de autoconfiança, autorrespeito e autoestima. Porém, ao reconstruir as esferas de reconhecimento social, Honneth se depara em sua teoria com formas de reconhecimento negado, onde a interação é atravessada por formas de *desrespeito*, que atingem a integridade do ser humano. Na concepção de Honneth, as formas de desrespeito se distinguem a partir do nível de autorrelação do indivíduo, ferindo sua autoimagem e criando barreiras para uma autoimagem positiva. Assim, Honneth afirma que:

Em nossa linguagem cotidiana está inscrito ainda, na qualidade de um saber evidente, que a integridade do ser humano se deve de maneira subterrânea a padrões de assentimento ou reconhecimento, como os que tentamos distinguir até agora; pois, na autodescrição dos que se vêem maltratados por outros, desempenham até hoje um papel dominante categorias morais que, como as de "ofensa" ou de "rebaixamento", se referem a formas de desrespeito, ou seja, as formas do reconhecimento recusado (HONNETH:2009:213).

Na esfera do reconhecimento do amor, Honneth trata da dimensão do afeto, recorrendo a relações primárias, caracterizadas por ligações emocionalmente fortes entre poucas pessoas (entre dois parceiros, amizade e entre pais e filhos). Tendo como referência a perspectiva do psicanalista inglês Donald W. Winnicott, o autor vai nos conduzir à experiência do amor vivenciado ainda na primeira infância, através da relação simbiótica entre mãe e filho, que seria, no entender de Honneth, a primeira expressão do reconhecimento intersubjetivo. Nessa fase da vida, defende o autor, percebe-se uma sensação de dependência mútua, a ponto de não se compreender o outro, seja a mãe ou o filho, como um indivíduo distinto de si. Na transição dessa relação para a construção de seres autônomos e independentes, o processo de reconhecimento é marcado por uma *“liberação e ligação emotiva simultâneas da outra pessoa; não um respeito cognitivo, mas sim uma afirmação de autonomia”* (HONNETH:2009:178). Isso porque, para ele, a autonomia dos indivíduos se consolida na compreensão de uma segurança emotiva e de laços

profundos de afetividade junto ao outro. Reconhecer a autonomia do outro traz, portanto, a condição para o reconhecimento do autorrespeito e da autoestima. E continua:

(...) Além disso, visto que essa relação de reconhecimento prepara o caminho para uma espécie de autorrelação em que os sujeitos alcançam mutuamente uma confiança elementar em si mesmos, ela precede, tanto lógica como geneticamente, toda outra forma de reconhecimento recíproco: aquela camada fundamental de uma segurança emotiva não apenas na experiência, mas também na manifestação das próprias carências e sentimentos, propiciada pela experiência intersubjetiva do amor, constitui o pressuposto psíquico do desenvolvimento de todas as outras atitudes de autorrespeito (HONNETH:2009:177)

Ainda da trilha de Hegel, Honneth interpreta o amor como o centro da eticidade do indivíduo — o que somente é possível, segundo ele, porque a relação simbiótica originária cria autoconfiança, que é “*a base indispensável para a participação autônoma da vida pública*” (HONNETH:2009:178).

É possível então partir da hipótese de que todas as relações amorosas são impelidas pela reminiscência inconsciente da vivência de fusão originária que marcou a mãe e o filho nos primeiros meses da vida; o estado interno do ser-simbiótico forma o esquema da experiência de estar completamente satisfeito, de uma maneira tão incisiva que mantém acesso, às costas dos sujeitos e durante toda sua vida de estar fundido com uma outra pessoa. (HONNETH:2009:174)

Quanto à esfera de reconhecimento jurídico, Honneth demonstra que a mesma relação de dependência e independência, presente nas relações afetivas, aparece no campo do direito. Diferentemente do reconhecimento do amor, o autor estabelece que o reconhecimento jurídico se constitui a partir de uma evolução histórica que trouxe princípios morais universalistas. Para ele, o reconhecimento no campo dos direitos, inicialmente, era vinculado à estima social e, portanto, restrito a um grupo de pessoas e definido pelo *status social* de cada um.

Foi, na passagem para a modernidade, que o sistema jurídico, com uma nova tradução moral, passou a ser compreendido como “*expressão dos interesses universalizáveis de todos os membros da sociedade*” (HONNETH:2009:181), não admitindo mais exceções e privilégios. A partir de análises de Marshall, que nos leva a compreender que o princípio da igualdade se dá com o afastamento da associação direta entre direitos e *status social*, Honneth defende que “*os direitos individuais se desligam das expectativas concretas específicas dos papéis sociais, uma vez que em princípio eles competem de agora em diante, em igual medida, a*

*todo homem na qualidade de ser livre*” (HONNETH:2009:183). Mas este processo de universalização de direitos e busca pela igualdade se deu por meio de luta social por reconhecimento — que ansiava pela ideia de fazer parte de uma coletividade política em que todos deveriam possuir o mesmo valor. Honneth argumenta que a experiência do reconhecimento jurídico traz o respeito moral ao reconhecer a si e a outros como indivíduos portadores de direitos e ao presumir a condição da imputabilidade moral de todos, “*num acordo racional entre indivíduos em pé de igualdade*” (HONNETH:188). Quem nos ajuda a entender essa importância é Patrícia Mattos ao esclarecer que, na visão de Honneth, o indivíduo somente pode ter certeza que suas próprias pretensões de garantia de liberdades individuais serão realizadas, se ele mesmo reconhecer que elas são possíveis porque são reconhecidas por parceiros de interação que também são livres e autônomos:

A universalização dos direitos é a expressão do processo de reconhecimento mútuo de agentes como seres autônomos. (...) Os direitos universais são a expressão do princípio de dignidade, pois instauram e difundem o ideal que todo ser humano é digno e merece respeito. E isso só foi possível porque a noção de respeito mudou. Os seres humanos merecem respeito por serem concebidos como um fim em si mesmos (MATTOS: 2006:91).

Para Honneth, os direitos individuais representam a possibilidade de o indivíduo receber respeito dos demais e, mais, de formar a consciência de que a pessoa pode se respeitar porque merece o respeito dos demais. Em síntese, no dizer de Honneth, direitos são “*signos anonimizados de um respeito social*” (HONNETH:2009:194). Por outro lado, prossegue ele, ter direitos negados ou não reconhecidos tira do sujeito a chance de desenvolver um autorrespeito e reduz o alcance social do *status* de uma pessoa de direito. “*Viver sem direitos individuais significa para o membro individual da sociedade não possuir chance alguma de constituir um autorrespeito*”.

No entanto, só com a formação de direitos básicos universais, uma forma de autorrespeito dessa espécie pode assumir o caráter que lhe é somado quando se fala da imputabilidade moral como o cerne, digno de respeito, de uma pessoa; pois só sob as condições em que direitos universais não são mais adjudicados de maneira díspar aos membros de grupos sociais definidos por status, mas, em princípio, de maneira igualitária a todos os homens como seres livres, a pessoa de direito individual poderá ver neles um parâmetro para que a capacidade de formação do juízo autônomo encontre reconhecimento nela (HONNETH:2009:195).

A falta de reconhecimento jurídico nos remete a vergonha social, ao que Honneth (2009) qualifica de *sentimento paralisante*. Um sentimento que, para ele, só se libera como “*protesto ativo*” e “*resistência*”. Isso porque, como nos esclarece, os confrontos práticos, que se seguem por conta da experiência do reconhecimento denegado ou do desrespeito, representam conflitos em torno da ampliação tanto do conteúdo material como do alcance social do status de uma pessoa de direito (HONNETH:2009:194).

Além do amor e do direito, Honneth aponta a solidariedade social como outra forma de reconhecimento recíproco. Nesta forma de reconhecimento — tratada em Hegel como eticidade e em Mead como um modelo da divisão cooperativa do trabalho —, o que está em foco não são as propriedades universais dos sujeitos, mas sim o que lhes é particular. É nesta esfera que são determinados os objetivos éticos de uma sociedade, sendo que “*o que está em jogo é a formação de um campo de um horizonte de valores intersubjetivamente partilhado em situações nas quais os seres humanos podem estimar uns aos outros mutuamente*”, como nos lembra Jessé Souza (2019:74). Nesta concepção, em que a solidariedade se associa à estima social, os indivíduos se reconhecem mutuamente como tendo capacidades para a coletividade social.

O reconhecimento da estima social vai depender de valores socialmente definidos, que passaram por uma transformação histórica ao longo do tempo. Não à toa, para Honneth, o tradicional conceito de honra foi conduzido às categorias de “*reputação*” e “*prestígio*” social - que indicam o grau de estima do indivíduo em relação a realizações e capacidades próprias e o nível de reconhecimento social que cada um merece para sua autorrealização. Nas relações solidárias, assim denominadas por Honneth, há uma tolerância diante da particularidade do outro, bem como o interesse afetivo por ela. E, na prática, o que se desenvolve é a autoestima, conforme Honneth nos explica a seguir:

Nesse sentido, sob essas novas condições, vai de par com a experiência da estima social uma confiança emotiva na apresentação de realizações ou na posse de capacidades que são reconhecidas como “valiosas” pelos demais membros da sociedade; com todo o sentido, nós podemos chamar essa espécie de autorrealização prática, para a qual predomina na língua corrente a expressão “sentimento do próprio valor”, de “auto-estima”, em paralelo categorial com os conceitos empregados até aqui de “autoconfiança” e de “auto-respeito”. Na medida

em que todo membro de uma sociedade se coloca em condições de estimar a si próprio dessa maneira, pode se falar então de um estado pós-tradicional de solidariedade social (HONNETH, 2003:210).

Às esferas de reconhecimento ilustradas por Honneth correspondem formas de desrespeito que privam o indivíduo do reconhecimento de suas pretensões de identidade. Na esfera do amor, prossegue Honneth em sua análise, o desrespeito está inscrito nas experiências de maus-tratos corporais que destroem a autoconfiança. Já, no reconhecimento jurídico, a violação se dá na privação de direitos, em experiências de rebaixamento moral e na vivência da exclusão, que abala as possibilidades de autorrespeito e imprime uma limitação à autonomia pessoal. A denegação de pretensões jurídicas também traz a percepção de que o indivíduo não possui status igual àquele outro com quem se interage e fere a expectativa de o sujeito ser reconhecido como apto a formar juízo moral. Em suma, para Honneth, *“o que é aqui subtraído da pessoa pelo desrespeito em termos de reconhecimento é o respeito cognitivo de uma imputabilidade moral que, por seu turno, tem de ser adquirida em processos de interação socializadora”* (HONNETH:2009:217).

Por fim, à experiência do desrespeito que rebaixa o valor social de grupos ou indivíduos e deprecia modos de vida, Honneth recorre a termos como *“ofensa”* e *“degradação”*. Para ele, essas expressões de desrespeito atuam quando uma hierarquia social de valores degrada formas de vida, admitindo-as como sendo de menor valor ou importância e minando dos indivíduos a possibilidade de atribuir um valor social às suas particularidades. Em consequência, indivíduos se percebem com significado menor dentro da vida em coletividade e vivenciam uma situação de desvalorização social, de obstáculos a formas de autorrealização particulares e de perda de autoestima pessoal. *Grosso modo*, há *“uma perda de possibilidade de se entender a si próprio como um ser estimado por suas propriedades e capacidades características”* (HONNETH:2009:218), minando uma relação social baseada na solidariedade.

Em sua análise, Honneth argumenta que o reconhecimento recíproco é uma necessidade do ser humano. Tanto assim que, diante de experiências de reconhecimento denegado de modo injustificado, o autor nos explica que o indivíduo se vê diante de uma lacuna psíquica na sua personalidade, em que

adentram reações afetivas negativas — como vergonha, ira, vexação ou desprezo. Nessa percepção emotiva da rejeição, o indivíduo nota uma agressão à moralidade das relações sociais ao não obter o reconhecimento que considerava que lhe era devido. E, prossegue, as diferenças entre as reações emotivas podem levar o sujeito a sentimentos de culpa ou de indignação moral. É como ressalta Jessé Souza a respeito de sentimentos advindos do desrespeito:

Esses sentimentos assumem a forma de relações de vergonha social porque, como são formas de ruptura com as expectativas de reconhecimento, as ações das quais resultam são forma de insulto contra a imagem de si que os sujeitos fazem, e não de impedimentos materiais ou políticos, por exemplo. O risco apresentado pelas formas de desrespeito é o de que a própria personalidade desmorone (...) (SOUZA:76).

Sobre a vergonha, que ocupa um papel central, Honneth compreende como sendo o sentimento moral mais aberto de todos, já que seu alcance vai além da timidez em se expor: faz o indivíduo se sentir como uma pessoa de menor valor social por ocupar uma situação de inferioridade que lhe fora imposta por parceiros de interação. A vergonha social é, para Honneth, a expressão da tolerância passiva ao rebaixamento e à ofensa, e prossegue o autor:

O conteúdo emocional da vergonha consiste, como constata em comum acordo as abordagens psicanalíticas e fenomenológicas, em uma espécie de rebaixamento do sentimento do próprio valor; o sujeito que se envergonha de si mesmo na experiência do rechaço de sua ação, sabe-se como alguém de valor social menor do que havia suposto previamente; considerando-se de uma perspectiva psicanalítica, isso significa que a violação de uma norma moral, restando a ação, não atinge aqui negativamente o superego, mas sim os ideais do ego de um sujeito (HONNETH:2009, 222-223).

Mas essas reações, oriundas de expectativas frustradas e de sentimentos de injustiça, são justamente, para ele, a *base motivacional da luta do indivíduo por reconhecimento*. A tensão afetiva de vivenciar humilhações — que ferem a própria identidade do sujeito — somente são dissolvidas com ações práticas na forma de resistência política. Nesse sentido, as experiências morais, nem sempre conscientes pelos sujeitos, podem levar a ações coletivas e são determinantes para o surgimento de movimentos sociais. Ou seja: Honneth defende a ideia de que as lutas sociais são moralmente motivadas e visam a (re)organizar formas de reconhecimento mútuo.

Simplesmente porque os sujeitos humanos não podem reagir de modo emocionalmente neutro às ofensas sociais, representadas pelos maus tratos físicos, pela privação de direitos e pela degradação, os padrões normativos do

reconhecimento recíproco tem uma certa possibilidade de realização no interior do mundo da vida social em geral; pois toda realização emocional negativa que vai de par com a experiência de um desrespeito de pretensões de reconhecimento contém novamente em si a possibilidade de que a injustiça infligida ao sujeito se lhe revele em termos cognitivos e se torne o motivo da resistência política. (HONNETH: 2009: 224)

Ao mobilizar a teoria honnetiana para aprofundar as discussões acerca da inclusão escolar, compreende-se que os alunos com deficiência não têm em comum o fato de possuírem uma particularidade física, intelectual ou mental que as distingue dos estudantes sem qualquer deficiência — mesmo porque a população com deficiência, *per si*, já carrega uma heterogeneidade de condições que a impede de ser categorizada como um grupo único. Apesar da pluralidade de sujeitos que o termo “pessoa com deficiência” abraça, os alunos com deficiência possuem como traço de coesão uma experiência comum (GOFFMAN:1988), com formas de desrespeito que negam as três esferas de reconhecimento — traduzida em opressão, exclusões diárias, sofrimento social e injustiça. Uma experiência comum que, independentemente da classe social dos indivíduos, firma desrespeitos morais com impactos duradouros na vida de milhares de crianças e adolescentes com deficiência. Ao acionar essa chave análise, há o entendimento de que o reconhecimento, com seus dispositivos de proteção intersubjetiva, “*assegura as condições de liberdade objetiva e subjetiva*” (HONNETH:2003:274). Ou seja: garante, em termos ideais, uma experiência escolar sem coerções ou angústias, com preservação da autoconfiança, do autorrespeito, da autoestima e, por fim, da autonomia dos sujeitos.

### 6.2.1. A educação inclusiva e o reconhecimento

Se a exclusão do aluno com deficiência não é necessariamente uma novidade nas escolas brasileiras, há algo de muito cruel – e ordinário – que assombra as escolas: a comunidade escolar se acostumou, a despeito de um imaginário social que defende a igualdade de todos, com a existência persistente de manifestações de exclusão e preconceito para com essa minoria. E, assim, as instituições de ensino incorporam uma aceitação da exclusão da maior parte dos alunos com deficiência. Trata-se, como já temos visto, de uma das consequências da hierarquização subjetiva dos alunos (uns sendo mais ou menos importantes do

que outros), que, por sua vez, traz consigo uma nefasta ausência de reconhecimento social de que todos possuem igual valor, com consequentes injustiças, omissões, perda de dignidade e sofrimentos sociais.

No percurso transcorrido por este trabalho, compreende-se que a vivência da exclusão escolar não é uma experiência restrita a alunos com deficiência. Porém, deve-se ter em mente também que os alunos com deficiência enfrentam adversidades distintas ao longo da vida daqueles sem deficiência. A começar pelo direito de estar na escola regular. Além disso, as barreiras atitudinais (preconceito velado, práticas discriminatórias frequentes, constrangimentos, humilhações) tornam a escolaridade uma experiência difícil de ser vivenciada e superada para esse grupo de estudantes – e, em especial, para aqueles com deficiência mental e intelectual (BUENO:2020). Uma dificuldade, aliás, que é ampliada caso o indivíduo carregue outros marcadores da desigualdade ligados a renda, raça ou gênero, por exemplo. Sem qualquer intenção de hierarquizar formas de opressão, já se sabe que a combinação delas afeta ainda mais a experiência de milhares de estudantes no Brasil<sup>31</sup>. Tanto assim que, José Geraldo Bueno (2020) indica que, tal qual análise de Skrtic (2014) sobre a relação deficiência-condições sociais de vida, a educação brasileira também desloca, para os sistemas segregados, estudantes com deficiência pobres, da classe trabalhadora e de minorias raciais/étnicas.

Incontáveis situações diárias demonstram que a lei não é igual para todos e que falta um reconhecimento de que estudantes com deficiência são alunos como qualquer outro da escola, com direitos que garantem não somente sua presença na escola, mas também sua permanência com dignidade e seu aprendizado. Tanto assim que são inúmeras as ações ajuizadas para exigir a efetivação de direitos (aceitação de matrícula, contratação de atendimento especializado pela escola e não pela família, entre outros), por famílias, associações representativas, entidades ligadas a movimentos sociais ou mesmo pelos Ministérios Públicos do país (GUEDES:2020).

---

<sup>31</sup> Abre-se uma janela de investigação que não foi abarcada por este trabalho. Uma agenda que deveria entrar, menos timidamente, na pauta da academia e ser prioridade na construção de políticas públicas específicas e inclusivas.



A prática impõe uma realidade com criativas formas de violência, oriunda ora da comunidade escolar, ora da gestão, ora do próprio Estado, num não-reconhecimento nas esferas propostas por Honneth em sua teoria. Como bem nos esclarece Patrícia Mattos, o *“não-reconhecimento de direitos a determinados grupos têm como consequência o abalo no valor do autorrespeito”* (MATTOS:2006:95), já que o indivíduo perde a *“capacidade de se entender como um ser estimado por suas características e propriedades”* (MATTOS:2006:95).

A atribuição do respeito social depende, portanto, de uma valoração relativa dos sujeitos a partir do reconhecimento recíproco ou não de sua imputabilidade moral, sob a condição de considerar alguns indivíduos como pessoas de direito (HONNETH:2009). Ao ter acesso ao universo de direitos, o indivíduo deve conquistar o respeito de todos e seu próprio autorrespeito. E, ao contrário, com o reconhecimento denegado, são minadas as possibilidades de respeito e de autorrespeito. No caso do aluno com deficiência, o que se nota é que a privação de direitos leva à vergonha social, independentemente de sua origem social, numa das consequências da contradição entre o aparato jurídico que defende a educação inclusiva e a realidade de exclusão vivenciada nas salas de aula.

Estudantes com deficiência enfrentam na escola, portanto, outra forma de reconhecimento negado: a fragmentação de sua estima social — que, no dizer de Honneth (2009), se orienta nas diferenças dos seres humanos para determinar o valor social de cada um, medido pelas condições de contribuir para o alcance de objetivos sociais comuns. Para Honneth, há, dentro de cada organização social, critérios para definir que propriedades da personalidade são elegíveis para gerar uma autocompreensão cultural. O “valor” social dos indivíduos depende, então, de como a sociedade avalia, intersubjetivamente, determinadas particularidades das pessoas e como contribuem para a implementação de objetivos comuns (HONNETH:2009:200). Estaria a pessoa com deficiência dentro do arquétipo ideal de sujeito valorizado pela sociedade? Vimos, ao longo deste trabalho, que não.

Na construção de critérios da estima social no universo escolar, não se pode ignorar, como dito anteriormente, que a escola se baseia em ideologias que valorizam a meritocracia, com potencial de opressão ainda maior para com este grupo e com potencialidades cerceadas pelas perspectivas do outros, que pode ser

a escola, o professor, o colega de classe ou mesmo sua família. Sem falar nos padrões estéticos e comportamentais construídos socialmente que, muitas vezes, colocam alunos com deficiência como desviantes da norma. Assim, fora dos padrões do que vem a ser o aluno ideal da escola e exigindo adaptações para sua escolaridade, o grupo destes estudantes é subjetivamente pré-julgado pelas suas capacidades acadêmicas e sociais, com sérias restrições à sua plena participação e com efeitos na sua reputação ou no prestígio social dentro da comunidade escolar. Um cenário que todo e qualquer aparato jurídico cujo objetivo seja combater as desigualdades educacionais, como a LBI, tem, na verdade, efeito limitado sobre uma vivência escolar sem sofrimento: as instituições de ensino meramente toleram as particularidades individuais em vez de conferir, de forma disseminada, chances reais para o aprendizado de todos.

Assim, à luz de Honneth, esse status de “*aluno de menor valor*” se torna possível porque, a partir desse reconhecimento denegado, sobrevivem acordos e consensos sociais subliminares que ferem o direito à diferença, reafirmam preconceitos e se sobrepõem a um conjunto de leis e políticas públicas que visam à proteção dos direitos à educação. A ordem social atua a partir de sistemas baseados em critérios de reputação social que valorizam certas formas de vida e provocam “*um sentimento de orgulho do grupo ou de honra coletiva*” (HONNETH:2009:209): “*o indivíduo se sabe aí como membro de um grupo social que está em condição de realizações comuns, cujo valor para a sociedade é reconhecido por todos os seus demais membros*” (HONNETH:2009:209).

Ao traduzir este sentimento descrito pelo autor para o mundo da escola, passaremos a chamá-lo de *sentimento de pertencimento* — que varia de acordo com o casamento entre as expectativas sobre as realizações valorizadas pelo grupo e as realizações do indivíduo. Nesse esquema reflexivo, os alunos com deficiência se deparam com baixo *sentimento de pertencimento* ao mundo da escola, à medida em que não correspondem ao ideal de aluno projetado pela escola e compartilhado socialmente pela comunidade escolar e não trazem características consideradas significativas para o jogo escolar. E, portanto, estão distantes das relações sociais solidárias, que se estabelecem com e para alunos sem deficiência, e, em vez disso, vivenciam relações que reafirmam estigmas, defrontam-se com sentimentos morais,

já identificados por Honneth, como degradação, ofensa, desonra e indignificação, e vêm degradadas as suas condições de autonomia<sup>32</sup>.

Nas relações sociais dentro da escola, essa sensação de não pertencimento faz referência ao valor social dos indivíduos com deficiência, ao mesmo tempo em que ainda refuta reconhecer algumas identidades. Há o sentimento de não se sentir pertencente ao ambiente escolar e não se sentir acolhido e incluído numa posição de igualdade de direitos e de oportunidades de aprendizagem com os demais, numa evidente posição de subalternidade deste grupo de estudantes.

Neste processo de desvalorização social, o aluno com deficiência vivencia a deterioração da possibilidade de ser reconhecido positivamente por suas características, capacidades e mesmo por suas realizações. Mais do que vivenciar experiências que rebaixam o autorrespeito moral, no dizer de Honneth, as formas de desrespeito advindas por esse não pertencimento revelam ao marginalizado “*o sentimento de não possuir o status de um parceiro da interação com igual valor, moralmente em pé de igualdade*”, com consequências em ser reconhecido como “*sujeito capaz de formar juízo moral*” (HONNETH:2009:216) e sob o risco de não se sentir digno de ser quem é. Não à toa tantos alunos com deficiência (ou seus pais) precisam *provar* sua capacidade, garantir que não prejudicam o aprendizado dos demais, se impor diante de sua estética fora dos padrões, cobrar adaptações no ensino. Ao introjetar valores negativos em si, estudantes com deficiência sofrem mais do que lesões psíquicas aventadas por Honneth ao discorrer sobre a condição de desrespeito social experimentada por pessoas que possuem o reconhecimento negado: a vergonha social paralisa a busca por seus direitos, fazendo com que muitos alunos percam a motivação para estudar e enfraquece seus pais na busca da escolaridade acessível para seus filhos.

Ao mesmo tempo, porém, esse sentimento *pode* fazer com que grupos não se curvem passivamente às experiências de desrespeito social, e, ao contrário, “*podem representar de maneira exata a base motivacional afetiva na qual está ancorada a linha por reconhecimento*” (HONNETH:2009:220). Para Honneth, os

---

<sup>32</sup> Embora existam outras formas de desrespeito, como bullying, a pesquisa não vai entrar nessas discussões.

sentimentos de desrespeito, como privação de direitos, degradação, ofensas e maus-tratos, costuram a base moral das lutas sociais. E, no âmbito da luta das pessoas com deficiência, não foi diferente.

### 6.3. Movimentos sociais e educação inclusiva

No processo de inclusão escolar, a falta de reconhecimento dos direitos e da estima social atinge a *honra* e a *dignidade*, no sentido de Honneth (2009), de milhares de crianças e adolescentes com deficiência. Essa negação, como vimos, traz consigo a ideia de um valor social inferior para o grupo, tirando do sujeito a autoestima pessoal e a capacidade de atribuir a si um significado positivo dentro de sua comunidade. Fere o *status* do aluno no mundo escolar, traz emoções como vergonha e vem acompanhada da privação do direito à educação. Entretanto, da experiência da dor vivenciada pelos filhos também *pode* surgir a força dos pais para provocar mudanças no ambiente escolar, a partir da *experiência* com *consciência* que pode produzir a base motivacional para a resistência coletiva. E, assim, o reconhecimento denegado *pode* motivar conflitos articuladores de mudanças na sociedade — isto é, sujeitos excluídos *podem* se mobilizar em lutas sociais, compreendida como “*processo prático no qual experiências individuais de desrespeito são interpretadas como exigências cruciais típicas de um grupo inteiro, de forma que elas podem influir, como motivos diretores de ação, na exigência coletiva por relações ampliadas de reconhecimento*” (HONNETH:2009:257).

A leitura de Honneth nos orienta na compreensão da lógica dos movimentos sociais em defesa da educação inclusiva, por se tratar de demanda por integração moral de um grupo à sociedade e por justiça social. Da experiência de desrespeitos morais vivenciada por estudantes com deficiência ao longo dos tempos, e não a partir de uma pauta de interesses coletivos, emerge uma “*semântica coletiva que permite interpretar as experiências de desapontamento pessoal como algo que afeta não só o eu individual mas também um círculo de muitos outros sujeitos*” (HONNETH:2009:258). E mais do que isso. Na resistência, Honneth argumenta que a luta política permite ao indivíduo recuperar seu autorrespeito e obter a solidariedade dentro de um grupo político que propicia uma espécie de estima

mútua, para, assim, obter ampliação de direitos e acesso pleno a uma vida boa (HONNETH:2009). Por esta razão, é preciso, neste momento, convocar a literatura sobre o ator social, identidades coletivas e os novos *frames* que se apresentam na esfera pública a fim de aprofundarmos ainda mais essa análise reflexiva sobre o movimento social em defesa da educação inclusiva.

Compreendendo ainda que a defesa de uma educação inclusiva conduzida por pais e responsáveis de pessoas com deficiência requer uma transformação que ultrapassa as demandas políticas e de direitos, pois exige mudanças culturais em toda a sociedade, esse trabalho se fundamenta na noção de movimentos sociais de Alain Touraine (1997). Para ele, o movimento social é um tipo muito específico de ação coletiva, que transcende a ideia da união de um grupo de interesses ou instrumento de pressão política. Para o autor, os movimentos sociais buscam um projeto de vida, baseado nos direitos fundamentais, que não podem reduzir suas demandas a ganhos materiais ou políticos: precisam proteger as liberdades pessoais e a participação das decisões coletivas, com reivindicações mais morais e culturais do que econômicas.

Logo no primeiro momento desta análise, é fundamental destacar o sujeito do movimento social em defesa da educação inclusiva. Diferentemente de muitos movimentos sociais que lutam pela ampliação de direitos, quem está à frente desta empreitada são os pais e/ou responsáveis por crianças e adolescentes com deficiência — que, muitas vezes, passaram a vida a largo do tema, mas, diante da entrada do filho da escola e das adversidades vivenciadas, se conscientizam que, sem um engajamento social em torno da pauta, a escolaridade será marcada por exclusões e violências subjetivas de toda ordem e o futuro do filho estará comprometido. É justamente a experiência comum da vivência escolar de seus filhos que fez com que muitos pais se organizassem para combater a deterioração do direito à educação. São sujeitos não necessariamente reconhecidos como sujeitos políticos ou especialistas no tema da educação, mas expõem a fragilidade dos direitos e reivindicam mudanças no campo da escola. São eles os sujeitos racionais, pensados por Alain Touraine (1998), que intencionam transformar a sociedade, política e culturalmente, na direção do que lhe é dado como apropriado, no caso, a inclusão escolar. Sujeitos que se tornam, portanto, atores sociais quando, com o

sofrimento diante da degradação social, se relacionam entre si na construção de uma vida social favorável à afirmação de si e do outro. Daí, são os pais ou responsáveis por crianças com deficiência que se unem em torno de entidades representativas formais ou informais e buscam mobilizar a sociedade em defesa da escola inclusiva. São pais que se associam em entidades, como a Fundação Síndrome de Down, ou em movimentos, menos organizados formalmente, mas que visam a conscientizar a sociedade para a importância da educação inclusiva

A análise do movimento social da pessoa com deficiência não se esgota em Touraine, especialmente quando pensamos que as experiências subjetivas oriundas dessa ação coletiva transformam o próprio sujeito, ao mesmo tempo que demandam transformação coletiva e políticas públicas. Por isso, também faz sentido convocar as reflexões de Alberto Melucci (1989), que explica o movimento social a partir de três dimensões analíticas básicas: o *conflito*, a *solidariedade* e o *rompimento dos limites do sistema*. No sentido proposto, ganha relevância, não somente a exposição do conflito que impulsiona as lutas, como também o papel do sistema para legitimar as relações que possibilitam a persistência do problema existente. E, ao acionar também a *solidariedade*, Melucci (1989) evidencia a relevância da relação entre os atores opostos, bem como a capacidade de os atores partilharem uma identidade coletiva e uma mesma unidade social, com uma identificação afetiva entre seus membros. No caso do movimento pela educação inclusiva, a demanda pela inclusão escolar não reclama somente pela presença de alunos com deficiência na escola regular e pelas condições de escolaridade do grupo, também questiona o sistema escolar injusto, com ideais meritocráticos, e denuncia a negligência do Estado no cumprimento das leis. Mas, para isso, pais de crianças e adolescentes com deficiência, a partir dos elos criados pela experiência da dolorosa exclusão dos seus filhos, costumam uma ação coletiva fortemente baseada numa luta por direitos baseada na *solidariedade* dos sujeitos.

Nas tensões sociais decorrentes da negação de direitos à educação das pessoas com deficiência, compreende-se, também a partir das interpretações de Alberto Melucci, que os conflitos deixam a lógica econômica para questionar sistemas que atingem “a identidade pessoal, o tempo e o espaço na vida cotidiana, a motivação e os padrões culturais da ação individual” (MELLUCCI:1989: 58) e

atingir fins específicos, com o direito a estar na escola regular junto aos demais. Então, não se almeja tão somente a igualdade de direitos, mas “*o direito de ser reconhecido como diferente*” — que, no caso dos alunos com deficiência, é ter reconhecida por toda a comunidade escolar, apesar da pressão pela conformidade, a experiência escolar atravessada pela deficiência.

Os movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência surgem, nos países democráticos, a reboque de outros grupos minoritários, como negros e mulheres. Isso porque seus representantes enxergavam nas conquistas de outros grupos minoritários mais organizados, como ampliação dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos, a possibilidade de também atingirem seus objetivos no âmbito dos direitos (PICCOLO ET AL:2012). E, dentro dessa perspectiva histórica, as demandas por direitos também vão transformar, nos países ocidentais, grupo sociais em defesa da pessoa com deficiência em atores políticos que vão acionar o modelo social da deficiência — que, como vimos, reconhece que a deficiência não é apenas como um corpo com impedimentos e limitações, mas é estabelecida pela interação desse corpo num ambiente hostil à sua presença — a fim de trazer mais equidade às relações sociais, aprimorar políticas públicas que reconheçam a pluralidade da vida humana e, acima de tudo, demandar um dos mais fundamentais direitos: “*o direito a estar no mundo*” (DINIZ ET AL:2010). No Brasil, esta pauta ganha mais força e relevância um pouco mais tarde, na década de 1980, quando as lutas por direitos encontram mais espaço para atuar diante do desgaste da ditadura militar e, daí, denunciam a fruição incompleta dos direitos e os indicadores sociais díspares que não se explicavam tão somente pela chave das classes sociais.

Como ocorreu em outros países ocidentais, o movimento social das pessoas com deficiência no Brasil também segue os caminhos abertos anteriormente por outras tantas categorias sociais oprimidas, como mulheres, negros, sem-teto ou indígenas. Pessoas com deficiência e seus familiares se juntaram em forças sociais organizadas e se uniram, especialmente a partir da década de 1980, para romper com uma realidade marcada por adversidades e silenciamentos, por meios de laços de identidade e de pertencimento. Nesse sentido, no início da década de 1980, grupos de pessoas com deficiência visual, auditiva e física, além de hanseníase, elencaram como estratégia prioritária a criação de uma única organização de

representação nacional a ser viabilizada por meio da Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes (LANNA JUNIOR:2010). Mas houve impasses, lembra Lanna Junior (2010), já que a Coalizão se mostrou incapaz de reunir, em uma plataforma, demandas específicas para cada tipo de deficiência — o que indica a heterogeneidade do universo da deficiência e a necessidade de defender o direito de todos. A alternativa foi a criação de federações nacionais por deficiência, formadas por pessoas com deficiência e não mais para elas.

Em 1980, um ato público contra a discriminação, convocado pela Associação Brasileira de Deficientes Físicos, em São Paulo, representa um marco histórico dos movimentos sociais do grupo. Em carta aberta, uma das organizações participantes do ato, o Núcleo de Integração de Deficientes (NID), expôs uma das principais bandeiras do movimento: *“Não reivindicamos privilégios, apenas meios para que possamos exercer os direitos comuns a todos os seres humanos”*. (LANNA JUNIOR:2010:37). Nos anos seguintes, protestos não se tornaram a marca do movimento social do grupo, que se consolida via reivindicações mais estruturadas, como apresentação de projetos a autoridades, criação de organizações não governamentais, participação na política, mobilizações em torno da opinião pública, união de entidades em função de deficiências específicas, como associações ligadas a autismo ou síndrome de Down.

A partir da promulgação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, pela ONU, em 1981, surgem novos movimentos organizados, separados por áreas de deficiências, já que não se concretizou a criação de uma entidade única. A estratégia de separar por área de deficiência visava a um melhor atendimento das especificidades de cada grupo, sem excluir a ação conjunta para as questões de âmbito geral (LANNA JUNIOR:2010). Além disso, os movimentos sociais começam a eleger ativistas para cargos eletivos (FERREIRA:2013). Ferreira (2013) explica que essas iniciativas foram o *“embrião”* de organizações que, com o advento do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, passaram a se caracterizar como movimentos de luta por suas demandas, vindo a gerar, posteriormente organizações não governamentais, com papel relevante na luta para a educação inclusiva e na pressão sobre o Estado para garantir a maior presença de crianças e adolescentes na escola regular.



No período da redemocratização do país, o acordo societário brasileiro foi exposto por uma esfera pública pujante que cobrava as promessas republicanas não cumpridas. Diferentes movimentos sociais vão lutar por direitos não reconhecidos, levantando-se contra desigualdades e reivindicando a fruição efetiva de direitos, em especial o acesso a justiça, saúde e educação — demandas que passariam a estar previstas na Constituição de 1988. Para tanto, vários movimentos sociais participam ativamente da Assembleia Constituinte (1987-1988) e, a várias mãos, preparam a nova Carta, almejando a construção de uma ordem social mais ampla e mais justa para mais brasileiros. O movimento nacional da pessoa com deficiência também participou da Constituinte, com temas na Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, subordinada à Comissão Temática da Ordem Social, em oito audiências públicas, sendo três destinadas a discutir questões ligadas às pessoas com deficiência. Parte dos anseios dos movimentos sociais, como dispositivos constitucionais específicos, foi atendida com artigos da Constituição Federal de 1988 que conferiam formas de proteção social às pessoas com deficiência, ampliando o debate da pessoa com deficiência, tão concentrado na tutela, para a esfera dos direitos

As propostas do movimento social das pessoas com deficiência podem ser visualizadas no aparato jurídico da legislação brasileira. Da Constituição Federal de 1988 até maio de 2012, foram 32 Leis e 19 Decretos, os quais em nível nacional versaram sobre educação; inclusão; edificações; transporte; acessibilidade; benefícios; trabalho; direitos humanos; entre outros. A proteção social específica não deixa de estar articulada com outras políticas públicas (CABRAL E FERREIRA:2013:113)

A partir da democratização do país, o movimento da pessoa com deficiência começa a debater a educação especial, requerendo mais autonomia e participação social. Mas, nesse momento, foram as instituições especializadas em educação especial, com forte protagonismo das Apaes, que se destacavam como movimento pela permanência dos alunos em instituições segregadas (LANNA JUNIOR:2020). A Apae, que nasce na década de 1950, era um movimento de mobilização de uma elite formada por pais e “amigos” de pessoas com deficiência. Como entidade privada de caráter filantrópico e assistencialista da sociedade civil, reivindicava atendimento segregado nas instituições para as pessoas com deficiência intelectual e a manutenção de financiamento pelo poder público dos serviços prestados. O movimento das Apaes se consolida política e socialmente, ao longo do tempo, por

substituir serviços de educação que deveriam ser oferecidos pelo Estado. Os primeiros movimentos sociais de luta pela educação da pessoa com deficiência não defendiam, portanto, a educação inclusiva.

Na década de 1990, os direitos agem como “*reguladores das práticas sociais*”, no dizer de Vera Telles (1994), demandando políticas de reconhecimento e redistribuição para conter tantos déficits acumulados no país. E para educação da pessoa com deficiência, emergem as tentativas de ruptura com a educação especial, que apartava alunos em guetos especializados e assistencialistas, para plantar a semente da educação inclusiva. Nesse contexto, a política educacional brasileira começa a trazer, a partir da década de 1990, uma perspectiva mais inclusiva, muito influenciada por organismos internacionais, como a ONU. Então, a partir da redemocratização do país, são criadas as condições políticas para que o movimento social da pessoa com deficiência pudesse se engajar numa luta por reconhecimento, a partir do reconhecimento da importância de crianças e adolescentes com deficiência estudarem lado a lado dos demais alunos na escola regular, independentemente da deficiência e do comprometimento em decorrência de qualquer condição física, psíquica ou intelectual. Além disso, a demanda por maior reconhecimento de redistribuição se daria na cobrança por políticas afirmativas na escola, como o direito a plano pedagógico individualizado, prioridade na matrícula, adaptação curricular, mais tempo para prova ou atendimento educacional especializado.

Nesse percurso, os movimentos sociais em defesa da pessoa com deficiência se constituem para garantir o que Evelina Dagnino (2004) chama de “*nova cidadania*” — o que requer, segundo a autora, uma luta por direitos que exige transformação social, com ampliação do espaço na arena política, sem perder de vista a dimensão cultural, e, acima de tudo, a constituição de sujeitos sociais ativos, estabelecendo quais são seus direitos e lutando pelo seu reconhecimento.

A nova cidadania assume uma redefinição da idéia de direitos, cujo ponto de partida é a concepção de um direito a ter direitos. Essa concepção não se limita a provisões legais, ao acesso a direitos definidos previamente ou à efetiva implementação de direitos formais abstratos. Ela inclui a invenção/criação de novos direitos, que surgem de lutas específicas e de suas práticas concretas. Nesse sentido, a própria determinação do significado de “direito” e a afirmação de algum valor ou ideal como um direito são, em si mesmas, objetos de luta política. O direito

à autonomia sobre o próprio corpo, o direito à proteção do meio ambiente, o direito à moradia, são exemplos (intencionalmente muito diferentes) dessa criação de direitos novos. Além disso, essa redefinição inclui não somente o direito à igualdade, como também o direito à diferença, que especifica, aprofunda e amplia o direito à igualdade (DAGNINO:2004:103).

Nesse sentido, as décadas de 2000 e 2010 se apresentam como grande período de mudanças de paradigma para as escolas brasileiras, intensificando a migração de alunos das escolas ou classes especiais para as escolas comuns. Influenciada pela Convenção da Pessoa com Deficiência, adotada pela ONU em 2006, e ratificada no país em 2008 com status de emenda constitucional, a educação brasileira passou por diversos marcos normativos e políticas de ação afirmativa que culminaram no firmamento da educação inclusiva, como parte da educação — e não mais como modelo apartado do sistema de ensino brasileiro. A conquista de novos direitos, num processo marcado por avanços e contradições, tem seu marco jurídico na Lei Brasileira da Inclusão, de 2015, que reúne todo o aparato legal para garantir o exercício da cidadania plena a esse segmento da população. Assim, se, no passado, bebês eram abandonados em portas de igrejas e, atualmente, as escolas já trazem uma paisagem mais diversa em sala de aula, trata-se, sem dúvida, da contribuição fundamental das lutas sociais no alargamento da esfera pública pensada por Habermas.

Sem dúvida, o movimento em defesa da educação inclusiva teve como grande vitória a aprovação a LBI, ameaçada mais recentemente pela nova política do governo de Jair Bolsonaro que favorece a escola especial, por ora suspensa pela Justiça. Ao longo de quase 13 anos de debate sobre o estatuto, houve conflitos ideológicos e de interesses dentro dos movimentos sociais e órgãos representativos das pessoas com deficiência (LÔBO: 2016). Na primeira fase de discussões do projeto, no começo dos anos 2000, parte dos movimentos sociais chegou a ser contra a criação da Lei, por considerá-la desnecessária, já que havia, desde 1988, leis e decretos voltados aos direitos desta população (FERREIRA: 2013). Também houve pressão dos movimentos sociais, em especial das entidades representativas das pessoas com deficiência visual, que consideravam a proposta inicial mais voltada para a tutela e o assistencialismo do que para a garantia de direitos (LANNA JÚNIOR, 2010). Nessa fase, foram promovidos 800 encontros com a participação

de mais de 15.000 pessoas, além de grupos de discussão e consultas públicas pela internet.

Cinco anos após a assinatura da Convenção da ONU, em 2012, o projeto de lei volta a tramitar no Congresso. Nessa fase, foi criada a Frente Parlamentar Mista de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que ficou responsável por adequar o texto da Lei ao da Convenção. Para isso, foi organizado um grupo de trabalho (GT) para subsidiar as alterações e avaliá-las (GABRILLI, 2016), composto por juristas e intelectuais atuantes na área e representantes dos movimentos sociais e das entidades representativas. Como na primeira fase de construção da lei, o texto foi debatido com a sociedade, desta vez por meio de consultas e audiências públicas, entre 2013 e 2014. A construção desse documento contou com ampla participação dos movimentos sociais e das entidades representativas de pessoas com deficiência no Brasil (LANNA JÚNIOR, 2010).

Embora a corrente de pensamento inclusivo prevaleça entre os ativistas e represente a centralidade das demandas de boa parte dos movimentos ligados à educação, a educação das pessoas com deficiência também divide opiniões dentro dos movimentos sociais. Há ainda muitas perguntas sem resposta. E, sem dúvida, um embate entre educação especial e inclusiva e entre formas mais apropriadas de inclusão (LANNA JÚNIOR:2020). E, por isso, também é possível perceber, no movimento das pessoas com deficiência, consensos e dissensos. Entretanto, os movimentos concordam acerca da necessidade de um sistema protetivo voltado para a educação da pessoa com deficiência.

Parte desses conflitos são criados pelo fato de que novos movimentos sociais são, também, movimentos que buscam criar uma identidade coletiva para determinado grupo, seja em oposição a outros segmentos, seja em oposição à sociedade. Um dos objetivos dessa afirmação identitária é dar visibilidade e alterar as relações de força no espaço público e privado. O sentimento de pertencimento a um grupo é elemento discursivo importante para mobilizar qualquer luta política. Os movimentos sociais são formados pela diversidade de identidades, porém, unificadas nas experiências de coletividade vividas pelas pessoas. A unidade é ameaçada por fatores como a disputa pelo poder, pela legitimidade da representação e pela agenda da luta política (LANNA JUNIOR:2020).

A despeito dos conflitos inerentes às lutas por reconhecimento, as políticas de inclusão são reconhecidas como fundamentais na proteção do direito à escolarização do grupo e revelam a importância da construção de *frames* por atores

que veem a importância de se questionar formas de injustiça do acesso à escola, cujo argumento da luta não se baseia na desigualdade social, mas nas experiências morais de exclusão e reconhecimento negado. Neste processo de construção de cidadania como afirmação e reconhecimento de direitos, tal qual enxergamos nos movimentos sociais em defesa da pessoa com deficiência, conquistar direitos no âmbito jurídico não se mostra suficiente: *“a cidadania não está mais confinada dentro dos limites das relações com o Estado, ou entre Estado e indivíduo, mas deve ser estabelecida no interior da própria sociedade, como parâmetro das relações sociais que nela se travam”* (DAGNINO:2004:105). Tanto assim que a legislação brasileira, que já segue as recomendações e convenções internacionais, não é garantia de um ambiente escolar inclusivo. A mudança, em linha com Dagnino (2004), precisa acontecer dentro do âmbito da sociedade brasileira. Com relações sociais mais igualitárias e justas e reconhecimento das identidades.

Esse projeto significa uma reforma moral e intelectual: um processo de aprendizagem social, de construção de novos tipos de relações sociais, que implicam, obviamente, a constituição de cidadãos como sujeitos sociais ativos. Mas para a sociedade em seu conjunto, requer também aprender a viver em termos diferentes com esses cidadãos emergentes que se recusam a permanecer nos lugares definidos social e culturalmente para eles. Esse é um dos pontos em que o radicalismo da cidadania como política cultural parece bastante claro (DAGNINO:2004:103).

No compasso dessa reforma moral a que Dagnino se refere, os movimentos sociais em defesa da pessoa com deficiência já deram passos importantes. Ao longo das décadas, provocaram mudanças desde a concepção do que vem a ser deficiência, do modelo biomédico para o social, até a ampliação de direitos na esfera jurídica, com impactos relevantes nas relações sociais, como tentamos mostrar anteriormente. Dos primeiros movimentos da década de 1970 nascidos nas instituições assistencialistas e filantrópicas, veio o engajamento para que ativistas participassem do processo da Constituinte e incluíssem reivindicações na Constituição de 1988, numa primeira insurgência da cidadania das pessoas com deficiência, sustentada na noção incondicional do valor igualitário dos indivíduos, independentemente de suas condições de existência. A conquista de novos direitos, num processo marcado por avanços e contradições, tem seu marco jurídico na Lei Brasileira da Inclusão, de 2015, que reúne todo o aparato legal para garantir o exercício da cidadania plena a esse segmento da população.

Como vimos ao longo deste trabalho, ainda há milhões de crianças e adolescentes com deficiência longe das escolas — o que confirma a necessidade de a luta em defesa pela educação inclusiva persistir. Mas o que se nota é que, na contemporaneidade, o movimento social em defesa da educação inclusiva alargou a sua atuação, para além das organizações estruturadas — que seguem bastante ativas, como vimos diante da reação após o lançamento da política pública voltada para valorização da escola especial, no governo de Jair Bolsonaro. Trata-se, como analisou Melucci, da atuação em rede de relações "informais" que conectam núcleos de indivíduos e grupos a uma área de participantes mais ampla — o que, segundo ele, demonstra que os movimentos sociais estão se tornando completamente diferentes das organizações políticas tradicionais. Para o autor, esse modelo de "movimento" se configura como sendo *“uma rede de pequenos grupos imersos na vida cotidiana que requerem um envolvimento pessoal na experimentação e na prática da inovação cultural”* (MELUCCI:1989:61). Surgem apenas para fins específicos, num sistema de troca que a militância é parcial e de curta duração, mas que exige envolvimento pessoal e a solidariedade afetiva como condição de participação. Não se trata de um fenômeno temporário, segundo Melucci, mas uma alteração morfológica na ação coletiva. É onde o movimento em defesa da pessoa com deficiência tem angariado o apoio de pessoas não diretamente envolvidas com a causa, mas que se sentiram tocadas *moralmente* pela luta de alguma forma.

Além disso, com novos instrumentos de engajamento social, como mídias sociais, denúncias pela internet e abaixo-assinados virtuais, a causa acaba sensibilizando mais pessoas e abarcando, na contemporaneidade, novos públicos. Os novos espaços de interação, sem fronteiras de lugar, abrem espaço para uma nova agenda de investigação, que nos faça compreender os efeitos reais dessa forma de atuar na luta pelos direitos, por meio de cliques, curtidas, compartilhamentos e links. Mas, de todo modo, os movimentos sociais ampliam a sua voz, reafirmando a relevância de que as mudanças precisam enfrentar dimensões morais da afetividade, do campo jurídico e da solidariedade social, tal qual nos propõe Honneth.

## 7. Vivência da inclusão ou da exclusão?

### 7.1. Pesquisa com as famílias

Ainda que a educação devesse ser, por essência, inclusiva e acessível a todos – e não a alguns – e, portanto, permitisse a todos uma plena participação na vida social e uma inserção futura na economia, a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com deficiência é atitude recente em nossa sociedade e encontra bastante resistência no processo de escolarização deste grupo de alunos. Uma resistência que tem suas raízes no preconceito, na falta de informação e na intolerância a modelos educacionais mais flexíveis e à diversidade a um mundo fora dos padrões vigentes. Além de se basear num tratamento histórico da deficiência baseado em conhecimentos médicos e no sentido de restaurar ou normalizar indivíduos.

Ao refletir na inclusão escolar dentro de uma perspectiva das escolas democráticas, mostra-se como caminho obrigatório a ser percorrido entender o papel da escola, mas também as esferas de sociabilidade, em especial entre as famílias com e sem filhos com deficiência. A fim de contribuir para esse debate, portanto, apresento os principais resultados da pesquisa *on-line* realizada, para esta tese, com 190 responsáveis de alunos com e sem deficiência (a maior parte eram mães), do Ensino Fundamental. A escolha do segmento é por considerar que o ciclo do Fundamental vai se tornando um dos períodos mais críticos para a inclusão, com a transição de professores generalistas para especialistas e da infância para adolescência, além de maior exigência acadêmica e psicossocial.

Participaram da pesquisa famílias de alunos matriculados em 38 escolas públicas e 152 escolas particulares do município do Rio de Janeiro. Em função da participação das redes de ensino bastante desigual na amostra, optou-se por não extrair recortes por tipo de rede para evitar análises mal dimensionadas e comparações distorcidas. Mas, mais uma vez, reitera-se a importância de novos estudos que abracem as relações entre deficiência e outros marcadores de desigualdade, como renda, gênero e raça.

Na amostra, pouco mais de 77% dos entrevistados eram pais de alunos sem deficiência, sendo os demais 23% composto de responsáveis por crianças ou adolescentes com alguma deficiência. As famílias tinham filhos matriculados em escolas de diferentes perfis pedagógicos, como construtivistas e conteudistas, e consideradas inclusivas ou não inclusivas pelo público geral. Aos participantes, foi informado que a pesquisa era anônima e não identificaria nem o respondente, tampouco a escola de seu filho. De todo modo, a pesquisa aponta percepções que não estão dissociadas da experiência ou não de ter um aluno com deficiência na vivência escolar do filho.

Diante da premissa de que a experiência escolar de pessoas com deficiência atravessa questões de renda e classe social, pretendeu-se buscar um perfil mais diverso dos participantes. Com isso, evitariam-se respostas homogêneas que representassem apenas um universo escolar e não dialogassem com o dia a dia das escolas. Não foi traçado um perfil socioeconômico dos respondentes, tampouco escolaridade dos participantes da pesquisa. A questão da renda das famílias ou mesmo seus anos de estudo, neste caso, não se mostra relevante, já que consideramos que a opressão escolar vivenciada pelos alunos com deficiência sobrepõe a classe social — muito embora os recursos para lidar com as adversidades, tanto das famílias, quanto das escolas, sejam naturalmente mais limitantes nos grupos de baixa renda. Não se trata de considerar que a desigualdade econômica seja um problema superado ou que tenha pouco peso na experiência escolar. Tampouco não há a ilusão de que leis e regulamentos sejam suficientes para aniquilar com desigualdades sociais, nem se intenciona cair na armadilha de que a origem social não tem efeitos nas trajetórias de crianças e adolescentes com deficiência. Entretanto, frente à falta de acesso à escola pública e sua comunidade escolar, a pesquisa não pôde fazer discussões mais aprofundadas acerca da relação existente entre classe social e inclusão escolar.

De todo modo, trata-se do entendimento, tal qual Jessé Souza, de que as chaves analíticas são distintas:

A injustiça simbólica é causada por padrões sociais de auto-representação, interpretação e comunicação. Resultados desse tipo de injustiça são a hostilidade, a invisibilidade social e o desrespeito que a associação de interpretações ou estereótipos sociais reproduzem na vida cotidiana ou institucional. Este tipo de



comportamento implica um prejuízo da auto-estima de indivíduos e grupos, mediante processos intersubjetivos. A injustiça econômica, por sua vez, é enraizada na divisão social do trabalho e na estrutura político-econômica de uma sociedade. Resultados desse tipo de injustiça são freqüentemente: a exploração, a marginalização, a pobreza (SOUZA:2000:157).

Na elaboração desta pesquisa, o caminho escolhido foi ouvir as famílias — e não os alunos, devido à impossibilidade de entrevistar crianças. A decisão de compreender a inclusão escolar a partir do olhar das famílias se baseia na noção de que *“analisar o papel e a situação da família, em geral, significa falar sobre um grande conjunto de expectativas e julgamentos que estão voltados para esta instituição social”* (TELLES:2016:139). Além disso, tal qual Sarah Telles (2016) em sua análise sobre a família de origem popular, reconhece-se que é cobrada da família, assim como da escola, responsabilidade sobre a escolaridade, soluções diante dos problemas e formação subjetiva dos alunos. Não à toa *“a procura por realizar uma família considerada “normal”, aceita pelas outras instituições — como a igreja e a escola e, inclusive, as outras famílias — por vezes se torna causa de muito sofrimento e isolamento”* (TELLES:2016:139).

Nesse sentido, a questão da deficiência, que atravessa as relações do mundo escolar e transborda pelos seus muros, acirra as tensões por que passam as famílias. É na família ainda que a criança e o adolescente com deficiência se apoiam, com mais intensidade, na real efetivação de direitos. Para Sarah Telles (2009), a família se constitui a principal referência do indivíduo, em especial para aqueles em situação de vulnerabilidade e com proteção social insuficiente, como no caso de crianças e adolescentes com deficiência. Assim, a família assume, muitas vezes, a voz deste indivíduo ao longo da escolaridade, num reflexo da ausência do Estado de bem-estar, e aciona um *mecanismo de solidariedade familiar*, com a autora analisa, que se mostra ainda mais fundamental para a trajetória escolar do filho com deficiência.

A pesquisa foi realizada, entre junho e dezembro de 2020, a partir de questionário respondido virtualmente. Embora as escolas ainda estavam sendo atravessadas pela pandemia do coronavírus — que alterou, inclusive, os rumos metodológicos desta tese —, não foram problematizados neste trabalho os seus efeitos na inclusão escolar. Sabe-se que os prejuízos do afastamento da escola atingiram a todos os alunos, porém, seus danos foram sentidos de forma mais

dramática na escola pública em geral. E ainda mais enfaticamente pelo grupo de alunos com deficiência por depender mais de recursos para seu aprendizado, como atividades de contraturno, mediação, material adaptado, terapias e demais suportes<sup>33</sup>. Em relatório do Instituto Rodrigo Mendes, acerca do tema, vale destacar que: *“O período de isolamento social e o contexto de pandemia afetam de maneira desproporcional a população com deficiência, que pode ser considerada mais vulnerável que a média da população em geral” (2020:13).*

Com o objetivo de verificar, em especial, a percepção das famílias sem filhos com deficiência, grupo essencial para que a inclusão saia das gavetas, a pesquisa inclui 27 questões de múltipla escolha e 2 perguntas abertas para relatos pessoais e vivências particulares (ver anexo). Os temas se referem a posicionamento das famílias frente a inclusão de alunos com deficiência, desempenho acadêmico dos alunos e da escola denominada inclusiva, relação entre os alunos com e sem deficiência e postura da escola frente à inclusão. A investigação quer verificar a aceitação da comunidade à inclusão e, por isso, não tem objetivo de coletar vivências de exclusão ou as barreiras vivenciadas pelos alunos com deficiência. Mesmo porque já há uma vasta literatura acerca da vida escolar de crianças e adolescentes com necessidades específicas de aprendizagem, como visto anteriormente.

Antes de iniciar a pesquisa, foi informado aos participantes que o sentido restrito adotado para os termos *“inclusão escolar”* e *“educação inclusiva”*, reconhecendo a limitação de estender a definição no espaço em questão. Com a coleta de dados, pôde-se observar as vivências escolares distintas entre famílias com ou sem deficiência e os sentidos e significados atribuídos por eles à inclusão escolar e às suas dificuldades a partir do contexto de relações sociais, ora mais próximas, ora mais distantes. E, daí, trilhou-se o caminho para também

---

<sup>33</sup> Pesquisa feita pela Fundação Carlos Chagas, com cerca de 1500 professores de todas as 27 unidades da Federação, em julho de 2020, mostra que, para mais de 70% das professoras e professores, a alteração da rotina para o aluno (realizar atividades da escola em casa) se apresenta como a principal barreira a ser enfrentada pelas alunas e alunos público-alvo da educação especial. A falta de mediação e acesso à internet foram, respectivamente, as outras duas barreiras mais indicadas pelos docentes da classe comum.

compreender a importância da escola como referência para a implantação de uma cultura de inclusão e de garantia de direitos.

Sem qualquer intenção de ser representativa da percepção generalizada da comunidade escolar do sistema de ensino brasileiro, a pesquisa não esgota a percepção do mundo da escola, mas lança nova luz ao debate ao trazer narrativas sobre a vivência escolar na chave da educação inclusiva e ajuda a sustentar as reflexões a serem desenvolvidas em seguida. Neste recorte que, como se sabe, faz parte de um universo de relações muito mais amplo e complexo, apresento nuances que podem nos ajudar a tecer explicações acerca da inclusão, sem, no entanto, esgotar novas abordagens de análise.

Mesmo sem apresentar na íntegra os relatos com os participantes, procuro neste momento, de maneira sucinta, oferecer um caminho que permita um maior entendimento acerca da vivência da educação inclusiva. Em linhas gerais, a pesquisa demonstra, tal qual pesquisas de opinião já realizadas, que as famílias apoiam a inclusão de crianças e adolescentes na escola regular, ao mesmo tempo em que reconhecem as dificuldades e os desafios inerentes ao processo, do campo do aprendizado à socialização.

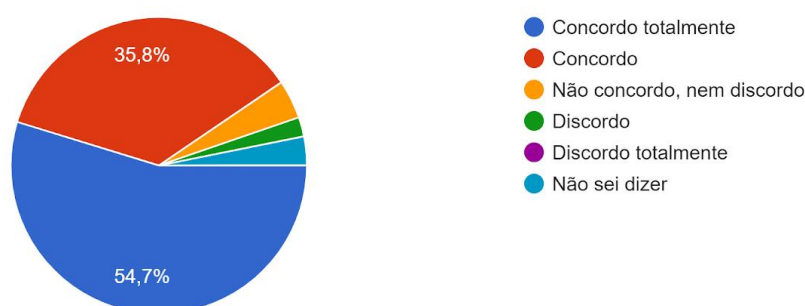
Dentro do universo pesquisado, pouco mais de 90% dos entrevistados se posicionam a favor da presença de alunos com e sem deficiência na mesma turma, ainda que 15% dos participantes tenham dito que seus filhos já se envolveram em conflitos com alunos com deficiência. Para mais de 92% dos participantes, alunos com ou sem deficiência aprendem quando estudam juntos na mesma sala de aula. E, para mais da metade dos respondentes, saber como a escola lida com a inclusão pesou na hora de matricular o filho. A adesão massiva ao tema da inclusão poderia nos levar a supor que inclusão é um valor importante para as famílias, seja na escolarização do aluno com deficiência, seja na escolarização do filho sem deficiência, e ainda na disseminação de princípios valorizados socialmente, como empatia e solidariedade. Os indicadores mostram, na verdade, uma ambiguidade dos discursos, já que, ao menos na teoria, as pessoas se posicionam a favor da diversidade. E, são um claro indicador de que, muitas vezes, os discursos não sobrevivem às práticas das escolas.

A opinião muda um pouco em relação à participação de alunos com limitações mais severas, como deficiência intelectual ou transtornos comportamentais, ou alunos com limitações físicas mais severas, como deficiência visual ou auditiva: quase 25% acreditam que crianças e adolescentes desses grupos devem estudar em escolas especiais e exclusivas ou turmas separadas — numa problematização da legislação e num retrato de um senso comum baseado por valores, muitas vezes, ligados a meritocracia e capacitismo, como veremos mais à frente.

Por outro lado, pouco mais de 70% afirmam que não cabe à instituição de ensino decidir se aceita ou não a matrícula de alunos com deficiência, numa possível reconhecimento da educação como direito inquestionável, o que evidencia, entretanto, que cerca de 30% dos pais entrevistados ainda desconhecem a lei que impede a recusa de matrícula em função de deficiência ou qualquer outro motivo discriminatório.

Alunos sem deficiência e com deficiência devem estudar na mesma turma.

190 respostas

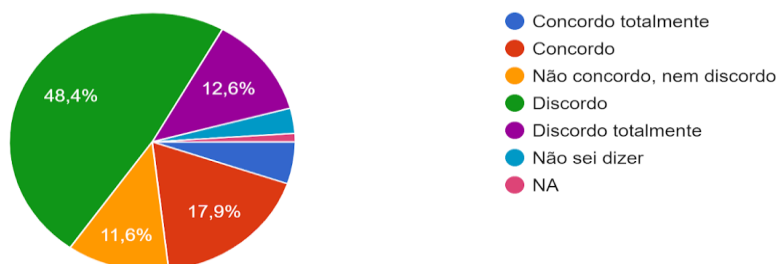


A mudança de percepção pode estar relacionada à possibilidade de alunos sem deficiência sentirem algum desconforto (embaraço, constrangimento, insegurança, por exemplo) diante de alunos com deficiência — opinião de 30% da amostra. Ou também pela noção compartilhada por quase 25% dos participantes de que comportamento considerado inadequado de alguns alunos com deficiência tira a atenção dos demais alunos, prejudicando o rendimento escolar. Uma parte considerável da amostra — quase 25% — acredita que o filho não tem maturidade para lidar com as questões trazidas por alunos com deficiência. Uma percepção que

bate de frente com a premissa de John Dewey, para quem “*aprendemos quando compartilhamos experiências*”.

Comportamento considerado inadequado de alguns alunos com deficiência tira a atenção dos demais alunos, prejudicando o rendimento escolar.

190 respostas

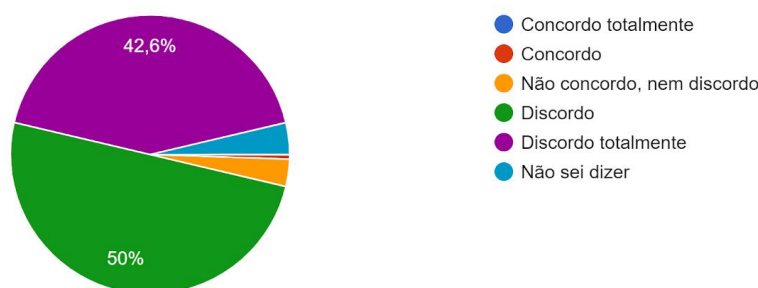


Sobre o desempenho escolar, mais da metade dos entrevistados acham que as escolas que recebem alunos com deficiência têm resultado acadêmico similar ao das escolas menos inclusivas. Um pouco menos da metade dos respondentes acredita que a escola inclusiva tem desempenho nos rankings de educação (Enem, Olimpíadas, etc) parecido com o das escolas consideradas menos inclusivas. Por fim, 86% afirmam que a escola inclusiva traz benefício para o aprendizado formal (acadêmico) e informal (outras habilidades) do filho, além de desenvolver mais nos alunos características como empatia e solidariedade (quase 95%) — o que aponta para uma percepção de que a escola possui uma função que vai além da pedagógica e, por isso, deve oferecer aos alunos uma educação com valores e princípios que transcendem os conteúdos dos livros didáticos. As respostas nos levam ainda a constatar que, apesar dos discursos em defesa da presença do aluno com deficiência, as famílias sem filhos com deficiência tendem a levar a questão da inclusão escolar para escola somente diante de conflitos entre alunos, não provocando da escola posicionamento mais claro e ações mais enfáticas a respeito.

Interessante notar que 95% da amostra reconhecem que as famílias que não têm filhos com deficiência são peças importantes da inclusão. Também foi citado que a resistência das famílias (29%) prejudica a inclusão escolar, num reconhecimento da importância de todos para que o processo de inclusão aconteça de fato.

A pesquisa sugere, tal qual constata estudos anteriores já realizados, que a escola, representada fortemente na gestão escolar, possui papel central para criar uma cultura da inclusão ou reproduzir a cultura da exclusão, bem como para manter o aluno com deficiência na escola. Os dados indicam que práticas da escola contribuem para tornar a escola mais ou menos inclusiva. E, por isso, os participantes reconhecem, como entraves à inclusão, a falta de preparo dos professores (86%), desinformação (61%), preconceito (43%) e baixo investimento da escola (37%).

A maioria dos professores está preparada para lidar com as diferenças em salas de aula.  
190 respostas



A pesquisa aponta que a percepção sobre a inclusão, a despeito de indicadores favoráveis à inclusão, é baixa: para mais da metade dos participantes (56%) as famílias, no geral, não são favoráveis à presença de alunos com deficiência nas escolas, mesmo que mais de 60% discordem que pessoas com deficiências mais severas devam estar em classes separadas ou escolas especiais. Um resultado que nos leva a inferir que o discurso inclusivo e do direito à educação para todos não se evidencia tanto na prática.

Ainda que os participantes reconheçam as dificuldades da inclusão, os responsáveis têm uma percepção positiva da escola frente ao tema, num movimento de aprovação às práticas do colégio do seu filho. Assim, numa escala de 0 a 5 (quanto mais próximo de 5, melhor), mais da metade avalia positivamente a inclusão escolar da escola do filho.

Embora a pequena amostra tenha se colocado em favor da educação inclusiva, alguns relatos dos pais apontam para contradições e conflitos existentes

dentro do mundo da escola. Nas narrativas, há nuances e pistas das adversidades que crianças e adolescentes enfrentam rotineiramente para se manterem na escola regular, como inferiorização, infantilização, estigmatização e demais formas de violência a que são expostos os alunos com deficiência. Diante dos relatos, a pesquisa ratifica ainda que a inclusão depende muito de uma sociabilidade baseada na solidariedade social, na empatia e no respeito às diferenças e à diversidade humana. E corrobora a ideia de que a inclusão, a despeito de toda uma legislação, não se resolve simplesmente acionando os direitos e as leis.

Ao mesmo tempo, a pesquisa reafirma a responsabilidade da escola para com os alunos com deficiência e para com o fomento de uma cultura inclusiva e de direitos, que ultrapasse os discursos. Mas a pesquisa revela a complexidade do tema que indubitavelmente não permanece enclausurado dentro dos muros da escola: a inclusão escolar também é um reflexo de como as pessoas com deficiência são encaradas socialmente em outras esferas de sociabilidade.

É importante destacar que, ao longo dos relatos, foram preservados os termos usados pelos participantes. A despeito da força das palavras, manter o vocabulário dos relatos, sem corrigi-los, consiste em salientar que a inclusão, para de fato ocorrer, requer uma mudança estrutural na percepção da sociedade acerca deste grupo e a forma como as pessoas usam as palavras ilustra o trato com a população com deficiência.

No âmbito do presente estudo, o conjunto da pesquisa — com as respostas dos questionários e os relatos — conduz a 4 eixos de análise sobre a inclusão escolar, assim dispostos:

1. Educação inclusiva como direito à educação
2. Educação inclusiva e a gestão escolar
3. Educação inclusiva e meritocracia
4. Educação inclusiva e as violências simbólicas

### 7.1.2. Educação inclusiva como direito à educação

A análise da inclusão escolar parte da premissa consensual de que a educação é um direito humano básico e requisito para uma sociedade mais justa. Mas a distância entre os princípios universalistas e a realidade permeada por episódios de exclusão nas escolas naturaliza, muitas vezes, a deficiência como sinônimo de incapacidade, ao mesmo tempo que lança questionamentos sobre a legitimidade dos direitos do grupo de pessoas com deficiência. Assim, embora seja crescente o número de escolas públicas e particulares que tenham se reorganizado pedagogicamente de modo a valorizar as diferenças, com o cuidado de não discriminar ou segregar alunos, para tantas crianças e adolescentes, estudar na escola regular ainda não é trivial: representa uma ampliação de direitos, cujo marco jurídico legal é a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), mas também implica fazer valer a igualdade formal dos sujeitos como princípio norteador da democracia.

A pesquisa corrobora a noção de que, para muitas pessoas, a educação é um direito de todos. Tanto assim que pouco mais de 70% da amostra afirmam que não cabe à instituição de ensino decidir se aceita ou não a matrícula de uma criança ou adolescente com deficiência, sugerindo que a educação é compreendida como um direito de todos e assumindo uma crença na escola democrática — que, a partir de uma premissa universalista, estaria aberta a participação de todos. Não se pode, porém, cair na tentação da ilusão: cerca de 15% da amostra, por sua vez, acreditam que a escola deveria poder escolher se aceita ou não a presença de determinado tipo de aluno. Um percentual nada desprezível que corrobora a tese de Bourdieu (1998) de que o sistema de ensino é amplamente aberto a todas as pessoas e, no entanto, estritamente reservado a alguns indivíduos.

A pesquisa apontou que alguns pais admitem que a educação inclusiva retrata, de todo modo, um alargamento de direitos — não isento das dificuldades para fazer valer esse direito e dos desafios inerentes à sua real implementação. Ilustram o achado alguns relatos acerca da não convivência no passado com alunos com deficiência em sala de aula ou de conhecer pessoas que estudaram na sua infância em escolas específicas. Em alguns relatos, houve a percepção de que a inclusão, quando bem sucedida, reconhece “*os direitos das pessoas*” e as



“*potências*” dos alunos, acolhe as diferenças e enxerga os pontos de “*semelhanças entre crianças com e sem deficiência*”.

Na minha época de escola, crianças com síndrome de down não podiam estudar nas escolas regulares de modo que eu não sabia como agir (cumprimento com beijo? Posso falar? Puxar papo?), quando eu encontrava uma pessoa com down. Hoje vejo que o contato com crianças e pais com filhos com down na escola me ajuda a socializar com pais e crianças com qualquer deficiência.

Me lembro que quando criança estudei em uma escola experimental muito inclusiva para os anos 70. Tenho até hoje em minha memória um rapaz que se chamava Andrezão que me perseguia para me dar um abraço e me apertava tanto que eu não sabia como lidar com a situação. Hoje em dia existe uma equipe de psicopedagogos que ajudam neste tipo de mediação.

Minha cunhada é deficiente e teve que estudar em escola específica.

Os relatos acima remontam ao fato de que, distantes da escola regular do sistema de ensino brasileiro por longos períodos, as pessoas com deficiência permaneceram por muitos anos em classes especiais e em instituições assistencialistas e filantrópicas, num largo histórico de segregação social e negação de acesso à educação. Para a cunhada da participante, certamente, não havia pouca ou nenhuma opção de estudar em escola regular, uma vez que as pessoas com deficiência eram afastadas da vida social, incluindo, nesse caso, a escolar regular. Com a democratização do país, a luta por direitos em favor das pessoas com deficiência também passa a fazer parte das novas demandas de minorias excluídas do arranjo social brasileiro, a exemplo de negros, indígenas e moradores de periferias (PAIVA: 2012). Assim, através de reivindicações de movimentos em defesa da inclusão escolar, as pessoas com deficiência demandam, a partir da redemocratização, de forma mais enfática, uma ampliação da participação na esfera pública brasileira e, posteriormente, o direito à educação inclusiva — que traz o desejo intrínseco de reconhecimento da criança ou adolescente com deficiência como aluno, num ideal igualitário e democrático.

É importante salientar que, no Brasil, apesar de nas últimas décadas se defender a ampliação e universalização de algumas políticas públicas, não se observou a formação de um Estado de bem-estar social. Ao contrário, o que se apregoa é a defesa de um Estado mínimo, “*que prestará um serviço de melhor qualidade aos cidadãos*” (Bresser Pereira, 1998, p.341). É como bem aponta Weffort:

Se se entende por Welfare State, ou Estado de bem-estar social, o conjunto de direitos e dos benefícios sociais que o Estado democrático assegura aos cidadãos nas sociedades modernas, creio que não apenas o Brasil não o superou como está longe de atingi-lo. Welfare State é isso: educação, saúde, previdência, transporte público, seguro-desemprego, garantia de alimentação etc. de boa qualidade e para todos. No caso do Brasil - onde deveríamos incluir também o acesso à terra, o que implica uma reforma agrária -, o que temos é um arremedo disso tudo. (WEFFORT: 1989:3)

Em resposta à luta por novos direitos, como vimos anteriormente, crianças e adolescentes com deficiência começaram, pouco a pouco, a frequentar as classes comuns nas últimas décadas — apesar das resistências à inclusão, baseadas na argumentação central de que as instituições de ensino não estavam preparadas para receber esse novo sujeito. Um argumento até hoje usado pelas escolas para justificar a recusa de matrícula de pessoas com deficiência ou dificultar sua entrada e, por vezes, aceito por pais que desconhecem a legislação ou assumem que a escola não tem a obrigatoriedade de aceitar todo e qualquer aluno. Nas respostas às pesquisas, frases como *“professor não sabe como lidar”* ou *“a escola não sabe como fazer”* ou ainda *“notamos que a escola tenta de alguma forma dar apoio, mas sem recursos e preparação, recua”* mostram o impasse da efetivação da política, ao desresponsabilizar a escola de sua função, isentando a escola de seu compromisso com o aprendizado deste grupo de estudantes e aceitando como natural a não efetividade dos direitos da pessoa com deficiência.

Não à toa, nos relatos recebidos, os participantes demarcavam com o rótulo *“inclusiva”* a escola que aceitava matrícula de alunos com deficiência, numa aceitação de que nem todas as escolas precisam ser necessariamente inclusivas e numa contradição com a percepção de mais da metade da amostra de que a escola não deve recusar a matrícula de pessoas com deficiência. Frases como *“a escola do meu filho é inclusiva”* ou *“onde minha filha estuda não é inclusiva”* passam a ideia de que a inclusão pode ter um caráter opcional, portanto, não é uma característica esperada das escolas em geral. No relato abaixo, a inclusão nos leva a entender que pode ser um atributo ou não de uma escola.

Minha filha estudava numa escola menos aberta à inclusão. Quando mudou para uma escola mais inclusiva, a diferença de evolução de compreensão sobre o outro foi profunda. Ali, ela viu crianças com alguma diferença no aprendizado ou com deficiência estudando junto com ela, o que a fez crescer enquanto aluna e pessoa.

Nunca vivenciei situação negativa com a inclusão. E entendo que isso se dá por meu filho estudar em uma escola inclusiva.

Por esta mesma razão, também se percebe como natural, por boa parte dos respondentes, que o aluno com deficiência procure essas escolas consideradas inclusivas, perdendo a opção de escolha por colégios perto de casa ou escolhidos por outros critérios que não sejam o da inclusão (linha pedagógica, escola dos outros filhos, local onde os pais estudaram na infância, qualidade do ensino, praticidade para o dia a dia etc.). Como reflexo dessa restrição, muitas famílias precisam lidar com outros fatores, tais como condução escolar ou logística para levar o buscar o filho de uma escola que, muitas vezes, não se localiza próximo de sua residência, filhos em escolas diferentes, afetando toda a dinâmica familiar. Como vimos anteriormente, nem todas as escolas brasileiras têm alunos em situação de inclusão em seus quadros: quase 30% das escolas brasileiras não possuem matrículas da educação especial.

De todo modo, essas escolas, consideradas mais progressistas, abraçaram com mais ênfase a inclusão e passaram a ser mais procuradas pelas famílias, passando a concentrar a maior parte das matrículas do grupo e, em consequência, vivenciam mais as tensões da inclusão. Com isso, percebe-se claramente que a sociedade compreende com bastante naturalidade que as escolas inclusivas seriam exceção à regra, o que conflita com o conceito de escola democrática, que deveria encarar as formas de “*diferença*”, não como “*causas de divisão ou como impedimentos*”, mas como recursos que podem ser mobilizados em conjunto (APPLE:2017) e oportunidades para enriquecer o aprendizado.

A participação desigual nas escolas contraria não somente o princípio norteador da inclusão — que, *grosso modo*, defende uma educação, de qualidade, para todos, independentemente de características físicas, pessoais, psicológicas ou sociais do aluno —, como também os valores que regem as escolas democráticas. Independentemente de toda a complexidade das relações sociais intrínsecas à escolarização de pessoas com deficiência, a segregação de alunos, em função da deficiência, é uma violação dos direitos civis e do princípio de igualdade da cidadania na lógica dos novos princípios da lei, além de configurar um rompimento

com toda a concepção social da deficiência e das conquistas obtidas desde a década de 1990.

Nas narrativas levantadas, também fica evidente o desconhecimento das leis da inclusão, quando uma mãe reclama que “*alguns pais não aceitam a necessidade dos filhos e não investem em mediadores e isso prejudica o rendimento da aula*”. Porém, a presença de mediadores, ainda que seja uma prática mais vista em muitas escolas particulares, deve ser, por lei, garantido pela escola. Portanto, não é obrigação das famílias contratar um profissional para atender as demandas pedagógicas dos filhos: o aprendizado de qualquer aluno é responsabilidade da escola, e não das famílias, assim como a difusão de uma cultura inclusiva e noções de direitos humanos devem ser tidas como alvo de estratégias da gestão escolar. Para Ferreira (2009), existe uma lacuna na formação dos educadores da Educação Básica acerca dos conhecimentos sobre os direitos humanos e a sua consequente violação, o que constitui sólida barreira para a implementação de escolas inclusivas para todos. O acesso ao saber sobre os direitos humanos conscientiza o professor, tornando-o elemento chave no combate à exclusão nos sistemas educacionais (FERREIRA:2009).

A compreensão da educação inclusiva sob a ótica dos direitos tira a inclusão escolar do lugar da caridade e do assistencialismo — posição que permaneceu por séculos e ainda está no imaginário de parte da sociedade — para ocupar a dimensão da cidadania e da busca pela autonomia. A experiência escolar de alunos com deficiência pede cautela para que os agentes (gestão, demais alunos, professores, outros profissionais) não caiam na armadilha do discurso humanitário da filantropia, como nos alerta Vera Telles, que implode a “*responsabilidade moral de uma noção política*” e aciona um sentido de solidariedade. Mas, como a autora enfatiza, não a solidariedade dos direitos sociais: a solidariedade na benemerência, citando a expressão de Aldaiza Sposati (1996). É possível ver essa forma de interação nos relatos:

Na escola anterior do meu filho, ele teve a oportunidade de conviver com um autista e outra criança com sequela motora por um tumor cerebral. O meu filho desenvolveu empatia, respeito e carinho ao presenciar algumas crises do amigo autista. Toda a turma desenvolveu muita solidariedade ao cuidar do amigo deficiente físico que precisava de ajuda na locomoção, ele nunca foi tratado como “coitadinho” e era incluído em todos os eventos, inclusive comemorações de festas

de aniversário ao ar livre, piscinas e Paintball. Foi muito bonito assistir a essa inclusão e o convívio Escolar e social dos alunos com eles.

Foi uma experiência engrandecedora ver filhos ajudando e serem solidários com quem precisa de ajuda. Ajudar a levantar, posicionar o andador. Isso na pré-escola. Mostrando que a criança está aberta para ajudar e para aceitar o diferente.

Como trabalho com inclusão crianças com necessidades especiais convivem com minha filha, deste modo, ela aplica na escola os bons hábitos de convivência com pessoas "diferentes".

Na sala da minha filha tem um menino com autismo e a presença dele é fundamental para gerar na turma uma atmosfera de cuidado, muito mais colaborativa, o que gera um ambiente mais lúdico e menos competitivo.

Minha filha estudou durante 2 anos com um autista que até possuía um mediador, porém o amigo tinha grandes limitações. Foi inspirador para ela pensar em formas de ajudá-lo no dia a dia, além de fortalecer a empatia.

Alguns relatos persistem em trazer a sensação de que a relação, ora civilizatória, ora missionária, entre os alunos com e sem deficiência se estabelece pela via do assistencialismo e do altruísmo, como quando se configura a inclusão como *“uma experiência engrandecedora ver filhos ajudando e sendo solidários com quem precisa de ajuda”* ou *“meu filho teve amiguinha com paralisia cerebral. Foi uma bela experiência”*. O que reforça estigmas que também aparecem nas falas, como *“as crianças especiais são mais sensíveis e carinhosas”*. Frases como *“meu filho sempre teve um carinho muito grande com os alunos de inclusão”* reafirmam ainda que não se trata de uma relação entre iguais.

Num cenário que demonstra que a inclusão é um processo ainda em curso, a retórica da solidariedade atropela a noção de direitos das crianças e adolescentes com deficiência, ao mesmo tempo em que reduz a responsabilidade da gestão escolar e do Estado como promotores e reguladores da educação inclusiva. A inclusão escolar sai da esfera da cidadania e passa a ter critérios pessoalizados, como maior ou menor presença da família na escola, empatia pelo aluno, aceitação do grupo. E, por isso, muitas vezes o que se nota é que o cumprimento da legislação fica a cargo da boa vontade ou nas mãos de um ou outro profissional da escola, o que pode ser um sinal de que a lei ainda não é efetivamente implementada. Direitos viram privilégios que se sustentam, na prática, na perda de direitos, ignorando a base axiológica que se funda sobre a noção de *“indivíduos de igual dignidade”* de Charles Taylor (1994), e não mais em privilégios decorrentes da honra e da

dignidade dos indivíduos. Mas, para fazer valer direitos, o direito à diferença precisa prevalecer, recusando a ideia de uma sociedade homogênea e refutando a associação da diversidade como uma condescendência do grupo dominante. Em vez disso, é necessário reconhecer as particularidades e a necessidade de reconhecimento do igual valor entre as pessoas — no caso deste trabalho, dos alunos com deficiência. Afinal, quando a escola troca os direitos por privilégios, perde oportunidade de ter um ambiente inclusivo.

Mesmo nas escolas inclusivas, a pesquisa demonstrou que não se observa de forma disseminada uma educação acessível, e agradável, a todos capaz de conferir dignidade a cada um dos envolvidos — independentemente de sua condição física, mental ou psíquica. Em vez disso, a deficiência ganha status de exclusão e os direitos ficam inacessíveis, dando a entender que nem todos os alunos da escola são efetivamente alunos da escola. Com a falta de efetividade dos direitos das pessoas com deficiência, instalaram-se novas formas de marginalização e exclusão, com graves consequências na instrução, na socialização e nas possibilidades futuras. O que se percebe é que, como afirmaram Angela Paiva e Patrícia Mattos, em artigo que problematiza as novas agendas da teoria social contemporânea, ao mesmo tempo em que há aprendizados morais coletivos relacionados à chave dos direitos humanos nas sociedades ocidentais, há também o declínio nos níveis de solidariedade social, traduzido no crescimento da insensibilidade social, traduzido aqui como exclusão escolar.

### **7.1.3. Educação inclusiva e a gestão escolar**

A escola, muito em especial a escola pública, não é somente um espaço do aprendizado formal, mas se constitui como uma das principais instituições de socialização e via fundamental para construção da cidadania e da integração social. Porém, como já vimos, o sistema escolar, em sua essência, não foi organizado para atender todos os indivíduos, num quadro que perpetua déficits de toda ordem, evidenciando contradições de uma escola baseada num modelo republicano e democrático. Dentro desse quadro de déficits também se enquadra a escolarização de indivíduos com deficiência — que ratifica, mais uma vez, que a escola não

cumpra seu papel primordial. Afinal, como bem nos lembra Marcelo Burgos, a escola tem a missão “*de ensinar e educar para a vida em sociedade; de contribuir para a formação cidadã; e de proporcionar o ingresso em um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo*” (BURGOS:2012:1015). Mas, como sabemos, há ainda um longo caminho para sua real efetivação.

Refletir sobre a educação inclusiva é também se debruçar na análise de como as experiências escolares desiguais e excludentes vivenciadas por crianças e adolescentes com deficiência ferem a missão das escolas, bem como a construção de escolas democráticas, compreendidas neste trabalho como comunidades de aprendizagem abertas à diversidade (APPLE E BEANE:1997). Isso porque, a despeito de um ideário igualitário, a escola é, muitas vezes, hostil às diferenças e, por isso, se exime de transmitir conhecimentos em condições de equidade e de atuar como importante agente de transformação social para se apresentar como reprodutora das relações sociais de produção e das desigualdades (PEREGRINO: 2010).

De todo modo, a presença crescente de alunos com deficiência nas salas de aula vem mudando a paisagem das escolas brasileiras nas últimas décadas. Entretanto, não nos custa lembrar que, conforme já argumentam Apple e Beane (1997), o acesso às oportunidades escolares não é suficiente para a realização de uma escola democrática – aberta e acessível a todos, independentemente de suas condições socioeconômicas, físicas ou psíquicas. Dar apenas acesso aos bancos escolares, sem rever as estruturas para atender a todos, é dissimular a democratização da escola. E continuam os autores:

Numa comunidade autenticamente democrática, também se considera que todos os jovens têm direito de acesso a todos os programas da escola e a seus frutos de valores. Por este motivo, os participantes de escolas democráticas procuram assegurar que a escola não coloque barreiras institucionais aos jovens. São feitos todos os esforços possíveis para eliminar a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, provas preconceituosas e outras iniciativas que tantas vezes nos impedem o acesso a escola sob o pretexto de questões de raça, sexo e classe econômica (BEANE E APPLE:1997:23)

Então, para se dizer democrática, Michael Apple (2017:901) nos ensina que a escola precisa que “*seus meios e fins respondam a necessidades e anseios vividos*

*pelo experimento continuado de criar cidadãos críticos e conhecedores de que são responsáveis pelas suas próprias vidas”*. E continua:

Isso exige, devidamente, que levemos a sério as demandas das pessoas que não se beneficiam dos modos como nossas sociedades estão organizadas atualmente: aquelas “marcadas” pela visão dominante de classe, raça, gênero/sexualidade, deficiência, direitos de imigrante, e tanto mais. Exige também uma interrogação crítica constante sobre quem somos “nós”, como ponto de partida. Essas questões colocam um conjunto de responsabilidades éticas, políticas, e também educacionais, sobre as pessoas que se preocupam com o papel da educação na sociedade maior: um conjunto de responsabilidades que são ainda mais urgentes para pessoas comprometidas com a transformação social verdadeira. (APPLE:2017:901).

Partindo do pressuposto de que somente a presença de alunos com deficiência não garante a educação inclusiva, compreende-se que, como bem postulou Marcelo Burgos em seu estudo sobre a escola pública, *“a gestão escolar é uma dimensão central do processo de construção da escola pública democrática”* (BURGOS:2012:12) e que, por isso, assume um papel fundamental no processo de inclusão. Na escolarização de crianças e adolescentes com deficiência, a gestão escolar ainda é, sem dúvida, mais pressionada a elaborar práticas que visem a um acesso mais justo às oportunidades de aprendizagem e ao mundo dos direitos, bem como assume mais responsabilidade pela formação cidadã de seus alunos. Ao mesmo tempo, está na posição de mediar os conflitos e tensões oriundos das interações sociais que ocorrem dentro de uma dinâmica mais diversa. Se vai atender ou não às pressões, vindas dos alunos ou das famílias ou mesmo de demais membros da comunidade escolar, é o que vai dar o tom se a escola está disposta a construir mais pontes do que muros para a inclusão. E, quanto mais inclusiva, menos burocrática e mais em linha com ideias democráticas, tal qual Burgos (2012), que concebe a gestão escolar como *“lugar de intervenção do ator sobre os fatos; de invenção de uma nova sociedade para uma nova escola; e de uma nova escola para uma nova sociedade”* (BURGOS:2012:13).

Se verdadeiramente comprometida com valores democráticos, a escola não pode ser inerte ao fato de que experiências de aprendizado são vivenciadas de modo diferente entre alunos com e sem deficiência, ratificando especificidades de cada grupo social. Neste sentido, argumenta-se que a gestão escolar deve criar as condições necessárias para a educação inclusiva, como garantir o *status* igualitário de todos os alunos, criar condições para dar o suporte a alunos (sala de recursos ou



equipe especializada, por exemplo), apoiar a formação do professor e difundir uma cultura inclusiva entre alunos, profissionais da escola e demais famílias, em especial àquelas sem filhos com deficiência. É a gestão escolar, portanto, que vai garantir as três condições para a inclusão escolar se tornar viável, tal qual compreende Mel Ainscow (2004), a saber: a) presença do aluno na escola; b) sua participação nas atividades escolares; c) aquisição de conhecimentos. Para ele, em suma, *“inclusão significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades”*.

Os dados da pesquisa também corroboram a relevância da gestão escolar na efetivação da inclusão escolar na opinião das famílias, criando condições para sua viabilidade, mas também sugere a noção de que a gestão escolar tende a não se posicionar em defesa da educação desse grupo de alunos. Ao analisar os relatos dos pais de crianças com e sem deficiência, percebe-se que, em geral, há um reconhecimento, por boa parte dos entrevistados, da responsabilidade da escola para com a inclusão escolar, numa crença de que a solução para os conflitos decorrentes está, em boa medida, direta ou indiretamente na gestão. Os relatos apontaram que uma das barreiras à implementação da educação inclusiva mais citadas pelas famílias na pesquisa recai justamente na falta de apoio institucional à inclusão, expresso na falta de preparo dos professores, no baixo investimento na educação inclusiva e no custo da inclusão, além de preconceito e desinformação.

Sem dúvida, a presença de alunos com deficiência desafia a estrutura escolar, seja em função das demandas inerentes à acessibilidade do aprendizado, seja em decorrência das tensas relações sociais que se estabelecem entre os sujeitos da comunidade escolar, seja por questionar a lógica meritocrática legitimada pela escola. Vai, portanto, exigir construir uma nova relação da escola com o aluno com deficiência, adentrando no *“mundo do aluno”*, traduzido aqui, como Burgos (2014), como sendo *“seu universo subjetivo, associado ao lugar e às condições em que ele vive, sua família e sua relação com a escola, em suma, do sujeito que há por trás do aluno”* (BURGOS:2014:9). Mas, conforme a pesquisa apontou, a instituição precisa entrar nesse *“mundo do aluno”*, para ir além do aluno e efetivamente conhecê-lo e reconhecê-lo.

Interessante notar que, de uma maneira geral, as famílias reconhecem que o papel da escola como condutor fundamental do processo de inclusão, admitindo também que a inclusão escolar não é um fenômeno natural de crianças e adolescentes, mas um valor a ser ensinado e estimulado pela instituição de ensino. E, assim, nas falas dos participantes, essa percepção também aparece ao contarem que alguns desafios e conflitos poderiam não ter sido *“tão desgastantes”* se fosse realizado um *“trabalho de inclusão/conscientização das crianças”* — uma narrativa que pode querer indicar que falta a disseminação de uma cultura mais inclusiva nas escolas.

Sinto que meus filhos são crianças com muita empatia e disponibilidade para o outro e com certeza a escola tem um papel muito importante nesta aprendizagem.

Meu filho chegou a ter alguns questionamentos do porquê o amigo dele, com autismo, atrapalhar a aula e a professora não intervir. Foi a família que ajudou a criar empatia, pois a escola desta vez não conseguiu que a inclusão fosse feita de forma natural

A escola do meu filho mais velho se diz inclusiva. Mas nunca faz nada nesse sentido. Nunca vi um evento, uma ação. Essas coisas ajudam a criar uma cultura mais humana. Já a do meu caçula já teve iniciativas como, no dia do autismo, sugerir que todos fossem de azul. Isso é legal porque faz as pessoas conversarem sobre o tema.

Houve referências à presença de *“professores interessados em fazer algo, mas, muitas vezes não são apoiados em seu trabalho”* e citações de *“falta de preparo da escola”*, *“o custo é uma questão para as escolas construtivistas”* e *“contamos com a equipe pedagógica que leva a sério a inclusão”*, além de recomendações como *“os orientadores deveriam ter formação específica para poder orientar de forma efetiva os professores a lidar e atuar de forma adequada em situações diferentes envolvendo crianças com ou sem deficiência”*. Também foi citada a falta de qualificação dos professores para lidar com diferentes situações da inclusão escolar, como as deficiências não visíveis.

Falta um maior preparo dos professores para deficiências não visíveis como transtornos globais de desenvolvimento e alterações comportamentais como autismo, etc. A deficiência nem sempre é nítida e pode passar para o professor como uma criança de comportamentos inadequados ou mal educada.

Meu filho tem deficiência e sempre foi bem aceito pelos colegas, mas a inclusão é mal conduzida pelos adultos nas escolas

Notamos que a escola tenta dar apoio, mas sem recursos e preparação, recua.

A falta de preparo dos profissionais da escola também surge como barreira à inclusão, de acordo com parte significativa da amostra, como apontada por autores como Glat et al (1998), que também citam a falta de preparo dos profissionais/professores como o principal obstáculo à educação inclusiva. Isso foi expresso na pesquisa em frases como *“muitos educadores despreparados”* ou *“o professor também não estava qualificado para a função”*, *“a professora não sabe como lidar, está perdida”*). Aparecem relatos dizendo que a possibilidade da inclusão, por não se tratar de um valor disseminado na escola, vai depender de um ou outro profissional (*“a orientadora pedagógica era uma pessoa muito engajada e disponível”*; *“a professora de recursos é show”*, *“talvez, uma sorte por estar ao lado de equipe pedagógica que “leva a sério” a questão de “incluir” e não diferenciar”*). É importante destacar que o despreparo dos profissionais para lidar com a inclusão deteriora a solidariedade, especialmente quando se observa que o professor possui papel fundamental na promoção da solidariedade social — que pode reduzir as experiências de exclusão, atenuar os conflitos na escola e contribuir para expurgar estigmas de alunos.

A falta de uma cultura inclusiva disseminada nas escolas aparece nas falas dos participantes quando mais de 70% dos entrevistados afirmam que a inclusão escolar não é um assunto tratado, com frequência, em encontros, informativos, palestras ou reuniões da escola do filho — o que pode indicar que as instituições de ensino ainda abordam de forma bastante tímida o tema da inclusão da pessoa com deficiência em seus encontros com os responsáveis, dificultando um melhor entendimento acerca do tema.

A desinformação sobre inclusão — entrave à inclusão citado por mais de 60% dos respondentes da pesquisa — também pode ser interpretada como um vazio deixado pela gestão escolar. Embora a definição de aluno de inclusão seja clara nas legislações atuais, algumas famílias não souberam estabelecer exatamente quem são os alunos considerados de inclusão da escola. Afora os casos mais convencionais (crianças com deficiência física, autismo, Síndrome de Down), não está claro, em alguns momentos, se casos como TDAH ou dislexia são considerados alvo da educação inclusiva da escola do filho — o que denota um baixo entendimento do que seja uma educação inclusiva. Além disso, no caso de escolas

consideradas inclusivas, há uma expectativa de que a instituição tenha um olhar amplo às diferenças, o que nem sempre ocorre, como relatado abaixo:

Troquei a escola da minha filha porque a escola não soube lidar com uma depressão severa da minha filha. Sei que depressão não é questão de inclusão, mas reflete a boa vontade da escola ao lidar com o que foge ao padrão.

Apesar de reconhecida a centralidade da atuação da gestão escolar na construção de um ambiente inclusivo nas escolas, a transformação da escola depende também da atuação do poder público e da própria sociedade (BURGOS:2012). A exclusão das pessoas com deficiência não acontece somente no ambiente escolar, mas está presente em outras esferas de sociabilidade, como no trabalho, em instâncias do dia a dia ou mesmo nas relações familiares cotidianas. Como bem afirmou Marcelo Burgos (2020:64), *“a sociedade se transforma pela escola e transforma a escola”*. Mas defende-se ainda que as mudanças perpassam pela escola, como defende Apple que nos inspira ao dizer que a escola precisa *“mostrar espaços de possibilidade onde políticas e práticas criticamente democráticas podem ser implementadas com sucesso”* (APPLE:2017).

Nesse sentido, além de reconhecer o papel central da escola na inclusão, a amostra também considera a relevância do apoio das famílias com filhos sem deficiência à inclusão — um posicionamento que torna viável ou não a inclusão de uma criança ou adolescente, especialmente quando se considera que os alunos sem deficiência representam, *grosso modo*, a figura daquele aluno para quem foi pensada a escola. Um pai relatou que chegou a assinar um abaixo-assinado para garantir a participação de um colega com autismo numa atividade fora da escola: *“Tenho certeza de que, como a mobilização envolveu os pais de filhos sem deficiência, o aluno foi ao passeio”*. Outra mãe conta que, mesmo sem ter filhos com deficiência, participa de um grupo de inclusão da escola: *“Sei do peso da minha voz dentro dessa comunidade”*. Houve ainda quem criticasse a escola por ter uma prática que contradiz o discurso: *“Até acredito na boa intenção de muitas escolas, mas também acho que nem sempre cumprem o que falam”*.

Alguns pais acreditam que o apoio em casa, junto aos filhos, também cria um ambiente propício à inclusão. *“Sempre conversamos muito em casa, principalmente se houver algum caso de bullying ou discriminação. Estamos*

*sempre prontos a ajudar”, comenta uma mãe.* Outra mãe também conta que conversa com os filhos sobre *“algum comportamento apontado como diferente, independentemente de ser ou não uma criança com deficiência”*. E esse apoio aparece, para algumas famílias com um olhar mais compreensivo, mesmo quando o filho sofre alguma violência física, conforme o caso a seguir:

Anos atrás minha filha era (levemente) agredida por um menino da sala. Era empurrada, arranhada etc. Insistimos muito para que ela tivesse paciência e tolerância e insistimos para ela evitar as agressões não ficando perto dele ou “ficando esperta”. Foi um problema muito pontual! E no final deu tudo certo!

Numa das consequências virtuosas da lei, os efeitos da inclusão alcançam, portanto, mais do que os filhos: chegam à família, relatam alguns participantes da pesquisa. Enquanto uma mãe comenta que, após o contato mais próximo da filha com uma colega com deficiência, *“com um olhar extremamente generoso e solidário”*, a família passou a se sensibilizar mais para o tema. Outra mãe afirma que a inclusão afetou positivamente a forma de a família enxergar o mundo e entender as diferenças. *“Meus filhos agem com mais naturalidade frente às diferenças do que eu, na idade deles. Todos têm a aprender e a ensinar uns para os outros”*. Um outro relato aponta que a família passou a *“ver as coisas de outra forma”*. poderão contribuir para que os alunos se tornem membros conscientes e participativos nos espaços públicos.

Diante de um conflito, pedi que minha filha não acusasse a criança inclusiva pela perda de um material. Ela me respondeu que falaria com ela e com a professora, pois se não falasse, estaria NÃO incluindo essa criança. Essa atitude, que muito me ensinou, me mostra que minha filha, na época com dez anos, já tinha total consciência do processo correto de inclusão.

Na pesquisa, percebe-se uma valorização da escola como uma instituição que possibilita, por meio de um ambiente inclusivo, a incorporação de princípios considerados importantes, por parte expressiva das famílias participantes, na formação dos filhos — embora alguns relatos tragam a ressalva *“desde que não atrapalhe meu filho”*. Houve referências positivas ao desenvolvimento de habilidades como lidar com a diversidade do mundo, ao aprendizado para conviver com as diferenças e a possibilidade *“de olhar o mundo através de outras lentes”* — o que reforça a ideia de que a educação inclusiva não diz respeito somente ao alunos com deficiência e deveria ser uma demanda também das famílias sem filhos com

qualquer necessidade específica de aprendizado. A inclusão escolar diz respeito a todas as crianças que enfrentam barreiras que, muitas vezes, levam ao fracasso escolar e à exclusão social.

De acordo com boa parte dos pais que participaram da pesquisa, o ambiente escolar inclusivo traz uma convivência com pessoas diferentes do “*padrão*”, o que amplia “*a capacidade de perceber o outro*” e de encarar as diferenças “*de forma natural*”. A diversidade em sala de aula “*amplia a visão do mundo*” e mostra que, cada um, a seu modo, “*é capaz de aprender e ensinar*”. Uma mãe relata que, após “*alguns embates*” com um colega de sala com deficiência, houve conversas e mediação da escola, e o cenário mudou: “*o que meu filho considerava injustiça virou uma questão de olhar e uma disponibilidade para ajudar*”.

Os pais também citam que as situações cotidianas permitidas pela inclusão escolar — de apoiar um aluno com as tarefas em sala ou ajudar na locomoção de outro colega — colaboram para desenvolver nas crianças e adolescentes posturas menos preconceituosas e atitudes de altruísmo, empatia, solidariedade, respeito ao outro, naturalização das diferenças. Nesse sentido, a inclusão é compreendida como um caminho que pode contribuir para que os alunos — todos — se tornem membros mais conscientes, participativos e abertos às diversidades. Assim se observa no relato de uma mãe de um aluno sem deficiência:

Vejo como positiva a presença de uma menina com paralisia intelectual na turma. Há partilha de tempo, tolerância e respeito pelo próximo e tudo isso é positivo para a formação cívica de todos.

Para os entrevistados, o ambiente escolar mais diverso e heterogêneo possibilita mais chances de a inclusão acontecer, ao mesmo tempo em que promove outras formas de convívio e aprendizagem. Nos relatos, é comum o reconhecimento dos ganhos com a inclusão escolar para além dos benefícios na escolarização e na socialização de crianças e adolescentes com alguma deficiência. É o que pode ser observado nas declarações abaixo:

A inclusão trouxe um maior contato com pessoas com deficiências e essa socialização torna mais fácil aceitar as diferenças.

Meus filhos aprenderam a lidar melhor com as diferenças, a ter mais tolerância e a entender que, num conflito, as posições são diferentes e a conciliação é melhor do

que uma vitória. Aprendem diariamente que todos têm direitos iguais e o melhor caminho é nos ajudarmos sempre.

Notadamente, nesse momento de ensino remoto, vejo como a turma do meu filho se preocupa com H., menina com síndrome de Down que também acompanha a aula on-line, com assistência da mãe. É um exercício de altruísmo e autodesenvolvimento de todos da turma que gosto de ver.

#### 7.1.4. Educação inclusiva e meritocracia

A despeito de um ideal igualitário que permeia as instituições de ensino, a realidade nos mostra que a escola não é acolhedora com o aluno com deficiência que precisa transpor barreiras visíveis e invisíveis para se manter dentro dela. No centro deste debate, um componente que, com o crescimento de ideologias neoliberais<sup>34</sup>, ganha ainda mais força nas escolas: o discurso meritocrático – que, amplamente defendido pela sociedade brasileira<sup>35</sup> — é uma ameaça à fruição de direitos conquistados ao privilegiar os alunos com melhor potencial acadêmico (em geral das escolas particulares), a competitividade e a formação que atenda às demandas do mundo do trabalho, sem igualar o ponto de partida dos alunos. Parte-se da premissa, tal qual de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, de que a escola produz e reproduz as relações sociais de produção e, com isso, a educação sob efeitos do mercado não torna o aprendizado acessível para tantas crianças e adolescentes com deficiência, por classificar, categorizar e, por fim, excluir os indivíduos. Embora o estudo dos autores estivessem se referindo às relações na escola francesa sob efeitos da origem social dos alunos, é possível trazer essa análise para o universo periférico dos estudantes com deficiência.

Se se concorda que o ensino realmente democrático é aquele que se atribui como fim incondicional permitir ao maior número possível de indivíduos aprender no menor tempo possível, o mais completamente e o mais perfeitamente possível, o maior número possível de aptidões que caracterizam a cultura escolar em um dado momento, ver se que ele se opõe tanto ao ensino tradicional voltado a formação e

<sup>34</sup> A escola sempre foi o lugar da meritocracia, o que ficou ainda mais acirrado diante das políticas neoliberais que retiram práticas pedagógicas criadas para atenuar as diferenças de aprendizado.

<sup>35</sup> De acordo com estudo do IDEIA, instituto de pesquisa de opinião pública, seis em cada dez brasileiros apoiam a ideia de meritocracia e acreditam que os profissionais sejam valorizados exclusivamente por sua capacidade. A pesquisa, com 1.242 pessoas em todo o país, mostra ainda que, para 57% dos entrevistados, o governo e as empresas devem promover políticas e programas de incentivo para os grupos menos favorecidos na sociedade, como vagas reservadas para minorias e treinamentos específicos. Apenas 9% são contrárias a essa ideia, enquanto que 34% não sabem ou não concordam nem discordam.

a seleção de uma elite de pessoas bem nascidas quanto ao ensino tecnocrático voltado a produção em série de especialistas sobre medida. (BOURDIEU E PASSERON: 101:2015)

É possível, neste momento, também ir ao encontro de François Dubet, com a mesma ressalva de que o autor analisava a escola francesa e com foco na desigualdade de renda. O autor argumenta que a igualdade meritocrática das oportunidades é a figura cardinal da justiça escolar (DUBET: 2008), que hierarquiza os alunos em função do seu mérito. E, assim, os alunos são selecionados ao longo dos anos em função de seu desempenho escolar – o que faz com que muitos alunos enxerguem seu fracasso como um fracasso pessoal. O fracasso escolar seria, portanto, consequência de seu fraco desempenho, de suas notas baixas, de sua participação em aula medíocre, de sua força de vontade quase nula. A “*meritocracia*” escolar pode ser um princípio libertador, entretanto, não impede de legitimar as desigualdades, ao atribuir responsabilidade às próprias vítimas (DUBET:2001:17). E isso leva a perda de autoestima e à “*consciência infeliz*”, como cunhou Dubet (2001).

A ficção mais eficaz e banal consiste em fazer de conta que os resultados dos alunos são consequência direta de seu trabalho, de sua coragem, de sua atenção, enfim de tudo o que engajam livremente do seu trabalho escolar. “Falta de trabalho”, “falta de atenção”, “falta de seriedade” são as explicações mais banais das desiguais performances dos alunos, em todo caso, aquelas atribuídas aos próprios alunos. Explicações que afirmam sem cessar que “quando se quer, se pode”. Assim, o aluno que fracassa aparece como responsável pelo seu próprio fracasso e, ao mesmo tempo, sua igualdade fundamental é preservada, pois tudo se passa como se ele tivesse decidido “livremente” sobre suas performances escolares trabalhando mais ou menos. (DUBET:2008:40/41).

Dubet (2008), que admite que a causa principal das dificuldades de igualdade de oportunidades se deve, de início, às desigualdades sociais e culturais situadas fora da escola, defende que os menos qualificados terão mais chances de conhecer a exclusão social e, pouco a pouco os estudantes malsucedidos vão diminuindo seu envolvimento com a escola, sendo fadados ao fracasso. Em sua análise, os mais fracos são vítimas da hipocrisia escolar “*porque não dominam as sutilezas dos jogos hierárquicos entre os estabelecimentos, as habilitações, as sutilezas das orientações, todas essas pequenas diferenças que acabam por fazer grandes diferenças*” (DUBET:2008:13).



Antes que comece a seleção meritocrática, uma escola justa deve oferecer um bem comum, uma cultura comum independentemente das lógicas seletivas. Isso convida a se engajar fortemente em favor de um verdadeiro colégio único, de um colégio cuja função seja garantir a cada um, isto é, ao mais fraco dos alunos, os conhecimentos e as competências a que ele tem direito (DUBET:2008:13).

Na relação com a escola, Dubet (2008) denuncia também o “*desprezo*” que acompanha a vida estudantil dos mais desfavorecidos que se sentem desprezados por estarem nos estabelecimentos “*ruins*”, porque são “*ruins*”. Todos parecem interiorizar a “*escala das dignidades escolares*” que fazem com que os alunos findam por acreditar que merecem sua sorte por causa de suas próprias falhas e de sua “*nulidade*”. Apesar de Dubet não se referir em sua análise aos alunos com deficiência, a questão do desprezo e da exclusão estrutural direcionada ao grupo ocorre cotidianamente nas escolas brasileiras em relação ao grupo<sup>36</sup>.

O filósofo Michael Sandel (2020) nos lembra que, numa sociedade baseada na meritocracia, considera-se que o destino de cada indivíduo esteja em suas próprias mãos e se dê por merecimento — e não em função de origem e oportunidades de vida desiguais. Sob o conhecido lema “*quem quer consegue*”, os vencedores acreditam que seu sucesso é consequência do talento e do empenho, independentemente do ponto de partida de cada um; e os perdedores estão convictos de que seu fracasso é resultado de suas ações. Uma ilusão, constata o autor: ainda que seja verdade que dedicação e esforço corroboram para uma vida bem sucedida, o resultado final não depende somente de trabalho árduo. “*Não somos vítimas das circunstâncias, mas mestres de nossa sorte*” (SANDEL:2020: 52), resume o autor, sobre o ideal de uma agência moral humana na sociedade meritocrática.

A impressão equivocada das ascensão pelo merecimento, fortemente difundida na vida cotidiana, tem consequências que atingem o coletivo, conforme nos indica Sandel: “*quanto mais pensarmos em nós, como pessoas que vencem pelo próprio esforço e são autossuficientes, mais difícil será aprender a ter gratidão e humildade. E sem esses sentimentos é difícil se importar com o bem comum*” (SANDEL:2020:23). E, continua: “*entre os vencedores, [a meritocracia] gera arrogância; entre os perdedores, humilhação e ressentimento*”

---

<sup>36</sup> É preciso reconhecer que a discussão sobre deficiência é bem distinta da questão de classe e, inclusive, neste trabalho, ressalta-se que a deficiência é um marcador de desigualdade que atravessa as relações sociais de todas as classes.

(SANDEL:2020:38). Segundo o filósofo, as pessoas não merecem ser recompensadas ou contidas com base em fatores que estão além de seu próprio controle (SANDEL:2020:37), como, por analogia, à deficiência.

Sandel defende ainda que a meritocracia corrói nossa capacidade de compartilhar uma sina comum, deixando pouco espaço para a solidariedade social e nos responsabilizando totalmente por nossas vitórias e derrotas. *“É isso que faz do mérito uma espécie de tirania, ou regra injusta”* (SANDEL:2020:38). Isso porque, de acordo com o filósofo, à medida que a sociedade identifica os vencedores como aqueles que agem pelo próprio esforço, menos as pessoas se preocupam com os que são menos afortunados, desmoralizando os que ficam para trás e deturpando noções de empatia, cidadania e comunalidade.

À luz das análises de Michael Sandel, defende-se, nesta tese, que a educação inclusiva — um pilar inegociável no ideal da escola democrática — coloca, sem dúvida, em xeque a meritocracia ao compreender que a condição dos indivíduos, seja física, mental ou intelectual, não pode ser suficiente para determinar suas trajetórias escolares, tampouco hierarquizar alunos na instituição de ensino. Questiona a crença meritocrática de que os indivíduos têm a liberdade para ser agentes humanos autorrealizados (SANDEL:2020:182) e a valorização moral exagerada do esforço — máximas do liberalismo. Além disso, a educação inclusiva refuta a máxima de que o esforço e o trabalho árduo, por si só, garantem a escolaridade de todos e rejeita a ideia das conquistas por merecimento. Em vez disso, tem como pressuposto de que a educação deve proporcionar a todos oportunidades iguais de estar na escola com igualdade de participação e status, seja qual for seu ponto de partida<sup>37</sup>.

O chão da escola nos mostra, porém, que a crença meritocrática nas instituições de ensino recai como mais uma forma de violência sobre os alunos com deficiência e ainda nos distancia de um projeto educacional democrático. Afinal, a deficiência, em muitos casos, é usada pela escola como atestado de culpa pelo fracasso escolar de tantas crianças e adolescentes com deficiência. Ao reduzir as

---

<sup>37</sup> É importante pontuar, neste momento, que, mesmo nas escolas mais inclusivas e abertas à diversidade, sempre haverá uma dificuldade em equiparar estudantes com e sem deficiência.

dificuldades escolares à deficiência do estudante, a escola não consegue nivelar o campo de batalha para que todos possam se preparar para competir em uma economia global baseada no conhecimento (SANDEL:2020:128). E, ao assumir que a deficiência como um marcador da diferença como impactos no jogo escolar, a escola desvia dos reais motivos que afastam o grupo do aprendizado: um cenário de faltas. Falta de adaptação curricular, de atendimento especializado, de uma cultura inclusiva disseminada pela gestão, de sala de recursos etc. É culpa da deficiência do aluno. E, diante desse veredicto, há pouco ou nada a ser feito — tanto pela escola, quanto pela família, que também assume essa culpa e essa humilhação, no sentido de Sandel, que, muitas vezes, levam à porta de saída da escola.

Essa autoimagem deteriorada a que muitas crianças e adolescentes com deficiência, bem como suas famílias, estão presos traz um sofrimento social. É uma forma de opressão, que enclausura o aluno numa autoimagem redutora e distorcida. Muitos estudantes, e suas famílias, internalizam um quadro de interioridade e de autodepreciação — forte o suficiente para entrar no jogo da meritocracia e de se assumir como culpado de sua condição de vida precária. Conscientes das dificuldades para o acesso ao aprendizado, parte desses alunos e de suas famílias reconhece que seu futuro já estaria limitado em função das baixas expectativas decorrentes de sua condição de existência (DALLABRIDA:2006, STAUDT:2012). Essa consciência de que tem menos chances de ser bem-sucedido do que um aluno sem deficiência é, na verdade, um reconhecimento de distintos *status* dos alunos na escola. É a falta de “*segurança ontológica*” de Anthony Giddens (1989). Essa perspectiva pessimista, que advém da vivência de estar à margem da sociedade e não se reconhecer como cidadão, age não somente freando sonhos como também tirando o desejo de prosseguir nos estudos. Afinal, há uma consciência e da vivência de que sua desvantagem restringe seus sonhos e sua voz na sociedade, o que, por sua vez, limita e impede de forma à sua plena participação na esfera pública, nas decisões cotidianas. Ele se sente dentro de um mundo de subordinação e dele é difícil sair.

Essa introspecção, de que esse aluno vale menos e é dele um futuro com menos escolhas, se dá a partir do intercâmbio com outras pessoas, que os definem como alunos de menor valor. Como lembra Charles Taylor (2004:246), “*as pessoas*

*não adquirem as linguagens de que precisam para se autodefinirem por si mesmas. Em vez disso, somos apresentados a essas linguagens por meio da interação com outras pessoas que têm importância para nós*”. Ou seja: construímos nossa identidade sempre em diálogo. E o diálogo com esse grupo de estudantes vem, mesmo dentro do âmbito familiar, bastante carregado de estereótipos, estigmas, restrições e preconceitos. E, muitas vezes, abandonar essa visão que o mundo tem acerca desse indivíduo exige, recorrendo a expressão de Taylor, um esforço heroico.

Na pesquisa, não se pode ignorar os relatos que convergem com os ideais da meritocracia, mesmo que isso represente uma desigualdade de status, de oportunidades de aprendizagem ou de chances de futuro, e culmine em fechar as portas para um grupo de alunos e adolescentes. Tanto assim que a pesquisa se deparou com relatos de quem se posicionava contrário à presença irrestrita de alunos com deficiência nas classes comuns, em especial aqueles oriundos de escolas não inclusivas. Houve quem afirmasse que a criança e adolescente com deficiência devem estar na escola comum, mas *“sua aula deverá ser especializada de acordo com sua deficiência, caso contrário não terá aproveitamento algum”*, e será o *“maior prejudicado”* ao estar na mesma turma que os demais sem deficiência. A convivência sugerida com os outros alunos seria *“nas demais atividades da escola e no recreio”*.

Contrários à possibilidade de danos pedagógicos ou constrangimentos a seus filhos, muitos pais de alunos sem deficiência, muitas vezes, se posicionam contra à inclusão por temerem que as escolas percam qualidade de ensino ao receber alunos com demandas específicas, prejudicando seus filhos por não reconhecerem que ações de adaptação como mais tempo de prova ou atendimento individualizado são privilégios e não direitos, por temerem, muitas vezes, pela integridade física de seus filhos ou por considerarem sem sentido a presença de pessoas com deficiência mais severa em sala de aula. No âmbito escolar, isso pode significar tensões na efetivação dos direitos deste grupo de alunos, como adaptação de prova ou presença de leitor, por parte de outros alunos sem deficiência ou seus familiares. É assim que se posiciona um pai que participou da pesquisa:

Certa vez, tive que justificar para uma pessoa próxima porque um aluno com dislexia ou TDAH precisa de mais tempo para fazer uma prova. Essa pessoa achou que isso era injusto com o filho dela, que não compreendia a necessidade do seu colega. Isso não é privilégio. Privilégio é não ter deficiência!

Sabe-se que muitas escolas, em especial as particulares, buscam captar alunos com maior potencial em avaliação em rankings nacionais e/ou internacionais. No processo de seleção de uma escola, *que* visa a assegurar a igualdade formal dos candidatos, mas exclui, em nome desse anonimato, as desigualdades reais diante da cultura, o sistema escolar transforma privilégio em mérito e faz com que muitos alunos vivam sua desvantagem como destino pessoal. No relato de um pai, ele conta que não conseguiu inscrever o filho num processo de seleção para uma escola particular:

Já liguei para uma dessas escolas dos santos e perguntei se o processo de seleção estava aberto e se havia vaga na série do meu filho. Disseram que sim, então, quando falei que meu filho tinha deficiência, a secretária engasgou e disse que se enganou: o processo seletivo tinha encerrado as inscrições. Tive que buscar outra escola, então. Nessa outra escola, meu filho fez uma prova sem qualquer orientação ou suporte, sem cuidado. Foi reprovado. Isso não é inclusão. Eles não queriam meu filho por temer que ele daria mais trabalho ou porque não se daria bem nos vestibulares... Só reconheci isso anos depois quando, ao tentar uma nova escola, meu filho teve mais tempo e alguém para ler a prova para ele. Passou.

Atentas aos rankings nacionais e internacionais de educação, a escola categoriza, classifica e exclui alunos. É a geografia da exclusão, para usar o termo de Mônica Peregrino (2001), para quem as turmas são compostas a partir de critérios variados de homogeneidade.

Esses critérios têm em comum o fato de serem estabelecidos com referência exclusiva aos valores e códigos da instituição, sem serem nunca tensionados pelos valores e referências dos objetos que pretendem classificar. Esses critérios vão desde aqueles mais imediatos e “grosseiros”, classificando os alunos a partir da adequação (ou a inadequação em diversos graus) da idade em relação ao nível de escolarização; até outros, “mais refinados”, que classificam utilizando como critério a qualidade da apropriação da linguagem escrita (...) As “últimas” turmas desta “linhagem” são igualmente homogêneas. Nelas estão alojados os alunos, que, segundo os critérios escolares, apresentam as qualidades consideradas “negativas”: idade avançada em relação ao nível de escolarização, baixo domínio da linguagem escrita, ausência dos valores (“respeito”, dedicação aos estudos) considerados básicos para a escolarização. As “últimas” turmas serão também aquelas onde serão inseridos, daí em diante, os alunos de entrada tardia durante o período letivo, os que mudam de turno, ou aqueles que por motivos variados criarem problemas nas turmas mais “seletas (PEREGRINO:2001).

E, essa “*geografia da exclusão*” abre espaço para que a própria comunidade se posicione a favor de uma inclusão seletiva, aberta a uns e não a outros, contrariando a própria legislação e a prerrogativa dos direitos humanos, mas que legitima as desigualdades postas pelo ascendente pensamento neoliberal (PEREGRINO:2001). Em alguns relatos, há a ressalva para que a inclusão fosse analisada “*caso a caso*”, numa aceitação do acesso restritivo da escola a um grupo de pessoas que não se encaixam no perfil de estudante imaginado. Há, por outro lado, também a consciência de que “*a inclusão não existe direito no Brasil e avaliar alunos diferentes de forma igual é levar o que tem alguma deficiência a se sentir ainda mais inferiorizado emocionalmente*”, conforme afirmou uma mãe de uma criança sem deficiência.

Em processos de seleção, as escolas buscam alunos que tenham as chances mais elevadas de serem bem-sucedidos, o que leva à exclusão de alunos com necessidades educacionais específicas — que não se enquadram nesse ideário de aluno das escolas (MANTOAN:2009). Segundo uma pesquisa internacional citada pelos autores, as escolas buscam alunos que sejam “capazes”, “talentosos”, “motivados e comprometidos” e “de classe média”. E, assim, “a clientela menos desejada” recai sobre aqueles considerados os “menos capazes”, que apresentam necessidades educacionais específicas e dificuldades emocionais e comportamentais. Para Afonso (1998), “*as boas escolas estão desencorajadas de abrir as suas portas aos estudantes com necessidades educativas específicas...*” (1998:124). Uma estratégia que encontra respaldo em muitas famílias que acreditam que o bom desempenho escolar é incompatível com a inclusão. Entretanto, diante do fato de que essas famílias constituem a voz mais ouvida da escola, seja na rede pública, seja na privada, é preciso mais uma vez reconhecer o papel fundamental destas famílias no sentido de legitimar ou não ações inclusivas da escola.

Destaca-se ainda o relato de um outro pai que conta o fato de o filho já ter ficado “*muito incomodado com crianças com deficiência intelectual em sua turma*” porque considerava que os colegas de turma atrapalhavam o funcionamento da aula e recebiam um “*tratamento diferenciado*” dos professores e da escola — o que demonstra uma compreensão inadequada do que vem a ser privilégio ou direito.

Também houve o relato de uma mãe que conta que o comportamento de uma menina com autismo na turma do filho “*certamente prejudicava o aproveitamento dos alunos*” — nesse caso, a palavra “*alunos*”, e não dos “*demaís alunos*” ou “*outros alunos*” já é por si só excludente, pois desconsidera, inconscientemente ou não, menina com autismo como aluna da mesma instituição de ensino. É importante apontar que, entre todas as deficiências, a deficiência intelectual é aquela em que a perspectiva médico-psicológica, mais restringe a definição do sujeito na escola a apenas marcas da deficiência (BUENO:2021).

Uma mãe cita o caso de um colega do filho com autismo que “*não participava de nada*” e “*passava todo o período da aula andando pela sala*”: “*Essa criança estaria melhor sendo educada e ensinada por profissionais especializados*”. Ainda há uma minoria da amostra que reconhece apenas o valor da inclusão para o aluno com deficiência e somente admite ganhos para esse grupo. Posicionamentos que batem de frente com a legislação, com convenções internacionais e com diretrizes dos direitos humanos, mas caem como uma luva na tese da meritocracia.

Neste contexto, o que se percebe é que, direta ou indiretamente, os alunos com deficiência são cada vez mais empurrados para escolas consideradas inclusivas ou mesmo para os guetos das escolas especiais, num fortalecimento dos ideais meritocráticos. E isso apesar da expansão expressiva das matrículas dos alunos com deficiências nas escolas regulares e da aceitação generalizada da inclusão escolar para as famílias, evidenciando uma interessante contradição. Então, mesmo que em defesa de uma educação universal para todos, muitos alunos não dispõem de condição para o aprender (SAWAIA:1999). Afinal, tratar os desiguais de forma desigual não deveria ser encarado como privilégio, mas como uma questão de equidade. Sem estabelecer metas individuais e planos específicos para os alunos de inclusão, aceita-se o senso comum como prática. E, assim, a escolarização de estudantes com deficiência, em especial daqueles com deficiência que reduzem a autonomia, fica no gueto da barreira, da dificuldade, da inacessibilidade e da exclusão. Um erro, já que, no dizer de Brooke (2012:393), “*a sociedade só tem a ganhar, por meio do crescimento da renda individual, da redução da pobreza e da eliminação gradual das desigualdades que tanto dificultam a integração social*”.

Ainda que o conceito de equidade se refira, prioritariamente, em relação a renda, cor e gênero, pode-se extrapolar esse recorte para a questão da deficiência.

Sem dúvida, a implantação da política de inclusão interfere no sistema escolar baseado no mérito e no desempenho individual, atingindo a visão meritocrática defendida amplamente na sociedade brasileira. Então, as narrativas também sugerem que a meritocracia — com suas hierarquizações de alunos e responsabilização do esforço pelo sucesso escolar — seja um entrave à inclusão e à experiência de uma escola para todos. A visão meritocrática da escola exclui a pessoa com deficiência e, como vimos, muitas vezes, com o aval indireto das famílias sem filhos com deficiência. Como consequência mais perversa dessa lógica de pensamento produzido e reproduzido pela escola, crianças e adolescentes com deficiência são, muitas vezes, os futuros “*sobrantes*”, termo que Robert Castel usou, ao analisar o mercado de trabalho francês. São os “*indivíduos que estão completamente atomizados, rejeitados de circuitos que lhes poderiam atribuir uma utilidade social*” (CASTEL:2007:255).

#### 7.1.5. Educação inclusiva e as violências simbólicas

A experiência escolar de crianças e alunos com deficiência é marcada, conforme já atesta vasta literatura a respeito, por uma série de episódios de violência simbólica – ora sutil, ora velada, ora escancarada. No mundo da escola, muitos dos conflitos e tensões se estabelecem a partir do encontro entre aqueles que refletem socialmente o “*padrão*” ou a “*normalidade*” com aqueles que desviam da norma. Possuir uma característica particular, que torna o indivíduo diferente do esperado para determinado grupo social, delimita seu lugar social, inferioriza sua identidade e lança sobre ele um estigma que pode levar a discriminações e reduzir oportunidades ao longo da vida, como bem analisou Erving Goffman (2019).

A exclusão escolar opera por diferentes dispositivos, desde a infantilização da pessoa com deficiência até a violência física. E, não à toa, diversos estudos já apontam que experiências de preconceito e discriminação constituem um ponto comum na vida de pessoas com deficiência — que “*são continuamente privadas de oportunidades de convivência com a família e seus pares, de aprendizagem*



*educacional formal (na escola) e informal (em casa, na rua etc.), de possibilidades de acesso ao trabalho e a atividades de lazer e cultura, entre outros”* (FERREIRA:2009:26). Na escolaridade, essas mesmas experiências impõem condições educacionais desiguais entre os estudantes com deficiência com impactos no desempenho escolar e consequências no futuro de tantos jovens.

Embora não se intencione neste trabalho aprofundar o debate sobre as diversas formas de exclusão sofridas pelo grupo, não se pode passar a largo dessas expressões de violência que se expressam de forma visível, provocando reprovação imediata por quem presencia a cena, ou "invisível", sem produzir aparentemente consequências imediatas à pessoa discriminada (FERREIRA:2009). Segundo Ferreira, há quatro grandes categorias de discriminação: a) despreparo da escola e dos educadores, que se configura como discurso já cristalizado por tantas instituições para encobrir práticas pedagógicas discriminatórias e violações de direitos; b) preconceito por parte de educadores e pais de crianças sem deficiência, que apostam na incapacidade de alunos com deficiência; c) situações de agressão verbal e de desrespeito, como *bullying* e mesmo violência física; e d) submissão dos pais em situações de discriminação, em resposta à vivência de relações sociais desrespeitosas e à falta de apoio da escola a seus filhos.

A invisibilidade das pessoas com deficiência nos espaços sociais comuns e a crença em sua incapacidade (FERREIRA, 2004), associados ao desconhecimento – ignorância – sobre os seus direitos e os direitos humanos em geral, estão na raiz das atitudes e dos procedimentos discriminatórios (FERREIRA:2009:28).

A distinção das pessoas com deficiência nos leva ao uso exaustivo do termo exclusão — que *“vem funcionando como uma espécie de conceito/denúncia da degradação e para a vulnerabilização das condições de vida de parte considerável da população do planeta”* (PEREGRINO:2002:15). Mas, tal qual nos esclarece Mônica Peregrino, procura-se, nesta análise, ir além das resoluções técnicas para resolver o *problema social* que, em boa medida, acabam por fortalecer o debate neoliberal sobre produtividade, eficiência e eficácia. Ir além exige olhar com lupa as relações que se estabelecem, descortinar os conflitos sociais e enfatizar a ação política dos sujeitos.

O fato é que a lógica da normalidade aparece nos discursos, que corroboram ações, negligências e omissões, praticadas sob o argumento falacioso de que se quer

o melhor para a pessoa com deficiência (LIMA; SILVA, 2009). Assim, o que se percebe, nos relatos da pesquisa, é uma ambiguidade nos discursos acerca da aceitação das diferenças no mundo da escola, ora denunciando, ora camuflando violências subjetivas direcionadas ao grupo. Como esperado, não há, nas narrativas, uma defesa explícita das exclusões ou dos preconceitos vivenciados por tantas crianças e adolescentes, embora tenham sido registradas algumas justificativas para a segregação escolar. No entanto, nota-se um posicionamento claro de, no caso das pessoas sem filhos com deficiência, de não se fazer parte deste grupo em questão e, mais do que isso, de enfatizar o *status* distinto do filho. Há, como diria Flavio Pierucci<sup>38</sup>, uma rejeição da diferença que vem logo após a afirmação enfática da diferença. E, ao enfatizar a diferença, enfatiza-se a hierarquia entre as pessoas:

... todas as diferenças não são hierarquizantes, mas a maioria sim, são, sobretudo quando se trata de diferenças definidoras de coletividades, de categorias sociais, de grupos de *appartenance* vivendo em relações de força. A diversidade é algo vivido, experimentado e percebido, gozado ou sofrido na vida quotidiana: na imediatez do dado sensível ao mesmo tempo que mediante códigos de diferenciação que implicam classificações, organizam avaliações, secretam hierarquizações, desencadeiam subordinações (PIERUCCI:1990:).

Ainda em linha com o pensamento de Pierucci sobre as “ciladas de das diferenças”, é essa constatação da diferença que abre espaço para uma posição excludente em torno do indivíduo fora do padrão e, por consequência, legitima práticas de violências, ampliando ainda mais a distância entre os indivíduos. No campo das subjetividades, dá-se a produção social da violência simbólica a que Pierre Bourdieu se refere: “*O que denomino de violência simbólica ou dominação simbólica, ou seja, formas de coerção que se baseiam em acordos não conscientes entre as estruturas objetivas e as estruturas mentais*” (BOURDIEU: 2012: 239).

Na busca pelos porquês da situação de exclusão vivenciada pelas pessoas com deficiência nas escolas, a lógica do pensamento de Bourdieu<sup>39</sup> também

<sup>38</sup> O autor não se refere a questões ligadas à deficiência. O sociólogo discute armadilhas racistas e sexistas presentes nos discursos que enfatizam a diferença, sobretudo em tempos de emergência de conservadorismos que, por sua vez, se apropriam do argumento da diferença para bater de frente com movimentos de esquerda.

<sup>39</sup> A despeito da referência dos autores para entender a inclusão escolar brasileira, não se trata de tomar o pensamento dos sociólogos franceses como parâmetro instantâneo ou sem ressalvas desta análise. Mesmo porque os autores analisaram os efeitos da entrada maciça nas escolas francesas de alunos que, até então, eram preteridos, por sua origem social, pelas instituições de ensino. Mas, sem dúvida, o referencial teórico trazido pelos autores, com a devida cautela, nos permite, por analogia, ir um pouco mais além do que os dados ou as narrativas desta pesquisa nos entregam. Ao recorrer à

contribui para esta compreensão. Assim como alunos das categorias sociais menos favorecidas que passaram a frequentar as escolas públicas francesas a partir da década de 1950, os alunos com deficiência começaram a ter acesso, nas últimas décadas, ao jogo escolar, assumindo, porém, sua condição de “*excluídos potenciais*” (BOURDIEU ET AL:2001:482) — que sofrem práticas de exclusão “*imperceptíveis*” e têm seu destino escolar definido precocemente em função da sua condição, muitas vezes, imutável de existência. São, para usar o termo de Bourdieu, os “*marginalizados de dentro*”: que “*estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente*” (BOURDIEU ET AL:2001:485)<sup>40</sup>.

Crianças e adolescentes com deficiência *ferem* o acordo subjetivo do modelo ideológico sustentado pelo grupo dominante e, portanto, são geralmente excluídas (BOURDIEU, 2007). Sem possuir ou já rotulados como incapazes de possuir o capital cultural e os códigos valorizados pelo mundo da escola, muitos alunos ficam à margem do universo escolar. Diferentemente do “*aluno ideal*”, parte dos alunos com deficiência — como aqueles com transtornos intelectuais e mentais — se esforçam para atuar no campo escolar, sendo “*artificialmente*” preparados para tal, por meio de reforços pedagógicos e comportamentais com equipe multidisciplinares (pedagogos, terapeutas, professores particulares etc) que os aproximem da norma. Então, para muitos desses estudantes, a bagagem cultural levada para a escola nem sempre será aquela valorizada pela escola (peças de teatro, viagens, cursos, cinema etc) e essa constatação também se mostra como mais um elemento de exclusão desses alunos.

Nas entrelinhas, fica clara a aceitação da crença social de que os alunos com deficiência não estão em pé de igualdade com os alunos sem deficiência e são considerados, para muitos, como incapazes, inadequados e inferiores, uma espécie de subalunos, numa falta de compreensão da pluralidade humana. E, com isso, alunos com e sem deficiência ocupam posições sociais distintas na escola. Isso

---

sociologia de Bourdieu e Passeron como um instrumento para reflexão teórica e análise da realidade, reconhece-se uma nova perspectiva, também baseada na experiência da exclusão, para repensar os mecanismos de exclusão de alunos com deficiência na escola.

<sup>40</sup> Neste contexto, compreende-se que parte expressiva de crianças e adolescentes com deficiência enfrenta uma dupla exclusão, já que uma proporção relevante desta população faz parte de classes sociais mais baixas e está matriculada em escolas públicas.

porque, como bem explicou Mantoan, as deficiências são tratadas como “*marcas indelévels e só cabe aceitá-las, passivamente, pois não evoluíram além do previsto no quadro geral das suas especificações estáticas: os níveis de comprometimento, as categorias educacionais, os quocientes de inteligência, predisposições para o trabalho e outras mais*” (MANTOAN:2010:132).

Essa presunção alimenta a violência simbólica direcionada a alunos com deficiência, porque há uma ilusão compartilhada socialmente de que existe tão somente uma identidade única que subjuga qualquer outra forma de filiação (SEN:2015). Assim, nos relatos, o que se percebe é que o discurso inclusivo não significa, na prática da sala de aula, ser igualitário, porque não legitima as diferenças como algo positivo. Prevalece, nas narrativas, a dualidade de “*nós*” (sem deficiência) e “*eles*”/“*outros*” (com deficiência), “*normais*” e “*diferentes*”, afetando, sem dúvida, a sensação de que todos fazem parte do mesmo grupo e que possuem os mesmos direitos de acesso à educação. O que nos remete a Apple:

Quem somos “*nós*”? Qual grupo reivindica o centro a si próprio, enxergando assim os outros grupos como o outro? Aquela palavra – “*nós*” – frequentemente simboliza a maneira pela qual forças e pressupostos ideológicos funcionam dentro e fora da educação. Especialmente quando é empregada pelos grupos dominantes, a palavra “*nós*” funciona como um mecanismo não apenas de inclusão, mas como mecanismo poderoso de exclusão também. É um verbo que se mascara como pronome, de maneira semelhante à palavra “*minorias*” ou “*escravos*”. Ninguém é uma “*minorias*”. Alguém deve fazer com que o outro se torne uma minoria; alguma pessoa ou algum grupo precisa minorizar outra pessoa e outro grupo, da mesma maneira que ninguém pode ser conhecido inteiramente como um escravo. Alguma pessoa ou algum grupo deve escravizar outra pessoa (APPLE:2017).

A partir da leitura do clássico estudo de Erving Goffman sobre o estigma, compreendemos que “*os valores de identidade gerais de uma sociedade podem não estar firmemente estabelecidos em lugar algum, e ainda assim podem projetar algo sobre os encontros que se produzem em todo o lugar da vida cotidiana*” (GOFFMAN:2019:139). Assim, na rotina das relações sociais, novas “*identidades sociais*” são conferidas àqueles indivíduos que trazem particularidades da sua existência em seus corpos ou mentes e, por causa delas, estão em desalinho com as “*expectativas normativas*”. Passam, no dizer de Goffman, de “*criatura comum e total*” para “*pessoa estragada e diminuída*”, cujo efeito é o descrédito social, além do sentimento de sentir-se “*indigno, incompleto e inferior*” (20019:139). Incorporando a teoria ao cenário do presente estudo, passam de “*alunos*” para

“*alunos de inclusão*” — com todo o estigma que o título carrega. Tal qual Goffman (2019), o termo estigma será usado, portanto, como uma relação a partir de uma característica diferente daquela comumente esperada.

Ainda à luz de Goffman (2019), é na interação mista — compreendida aqui como sendo a escola regular — que toda a comunidade escolar vai enfrentar as causas e efeitos do estigma. Nesse sentido, nos relatos para essa pesquisa, ficou evidente como o estigma da condição física, psíquica, intelectual ou mental da criança ou do adolescente atravessa as interações sociais na comunidade escolar e definem, de forma limitadora, a identidade social dos alunos com deficiência, suas possibilidades e a efetividade de seus direitos. A partir desta relação que envolve vários sujeitos (alunos, educadores, gestores, inspetores e demais profissionais da escola), o mundo da escola deixa marcas profundas na integridade psicológica dos alunos com deficiência, simplesmente a partir de interações que têm como paradigma relacional a condição física, psíquica, intelectual ou mental da criança ou do adolescente. O que ocorre, em linha com o pensamento do sociólogo, é que a escola regular oferece uma espécie de “*interação angustiada*” entre alunos com deficiência e a comunidade escolar, já que crianças e adolescentes com necessidades específicas de aprendizagem não usufruem de uma aceitação social plena simplesmente em virtude de sua forma de existência e, por isso, sua condição de aprendizagem é distinta dos demais. Estigmatizados, os alunos em questão são colocados em uma situação de descrédito social, isolamento e baixas expectativas, inclusive pela família (DALLABRIDA:2006, STAUDT:2012), a despeito de estarem juntos na escola e possuírem todos os mesmos direitos.

Essa “*interação angustiada*” de Goffman também foi observada em vários momentos desta pesquisa, revelando uma variedade de expressões de violências simbólicas — que, muitas vezes, seus autores sequer se dão conta. Sem dúvida, uma das maiores expressões da violência simbólica sofrida por alunos com deficiência é representada pelos relatos de *bullying*. Alguns pais consideram a escola ineficaz para combater essa prática (“*a escola faz desserviço ao permitir o bullying*”), mas garantem que os filhos se posicionam contrários à agressão (“*minha filha é solidária e já defendeu amigos em situação de bullying*”) — numa alusão de que a participação nesse tipo de violência está distante da realidade do filho. As famílias

também reconhecem o papel dos filhos sem deficiência para interromper um ciclo de bullying ou ofensa.

Minha filha sempre se coloca solidária, sensível às diferenças e atenta a alguma intolerância que possa haver. Denunciando e não se calando ante a algum discurso de preconceito que venha a ouvir, como já aconteceu quando um colega se referiu a um outro como “mongoloide”, no sentido de desmerecê-lo. Ela não gostou e falou com o colega.

Existem, porém, exclusões menos evidentes. Como no relato de uma mãe que considera *“desgastante para os envolvidos”* a inclusão de pessoas com *“deficiências mentais severas”*, uma vez que *“traz muito pouco ou nenhum proveito para qualquer das partes”*. Esse posicionamento frente à inclusão, supostamente cuidadoso e empático, às vezes, é acionado em conflitos que envolvem os alunos, mas acabam constringendo a família de crianças e adolescentes com deficiência.

Percebo que as famílias de alguns colegas reclamam e os pais das crianças com deficiência sofrem.

Uma mãe de autista foi constrangida em reunião de pais quando uma mãe disse que sua filha atrapalhava a classe.

Vejo a criança especial com pouca aceitação e os pais também são excluídos.

Em algumas interações sociais, alunos com deficiência intelectual, transtornos mentais ou questões psíquicas podem precisar ser contidos fisicamente ou entrar em conflitos e brigas. Esse é um ponto bastante delicado da inclusão escolar. Na pesquisa, essa preocupação aparece em diversos relatos de casos de agressões físicas sofridas por alunos sem deficiência, o que pode se configurar um entrave à permanência de crianças e adolescentes com deficiência na escola que possam trazer risco aos demais estudantes. Não foram poucas as menções a conflitos com violência física (empurrões, puxadas de cabelo, brigas, socos) oriundos de alunos com deficiência intelectual ou transtornos mentais, ainda que envolvimento em brigas e conflitos não seja uma exclusividade de pessoas com deficiência. É interessante notar que também houve defesa, mesmo por parte dos pais dos agredidos, aos alunos com deficiência, com várias alegações de que foram *“um caso pontual”*. Entretanto, os casos de conflito, que acabam sendo agravados em função da condição do próprio indivíduo, reforçam que questões de saúde não

podem ser negligenciadas, inclusive pelas famílias, e, em muitos casos, colocam a inclusão em xeque.

Meu filho levou um chute nas costas de um menino de inclusão que, por comportamentos violentos, não pôde continuar na escola. Passou a oferecer risco para as outras crianças à medida que se tornou mais forte.

Um menino com alguma deficiência que não sei qual já o agrediu fisicamente. Fez com que meu filho se afastasse dele diariamente, mas não trouxe traumas pois meu filho tinha consciência que não era pessoal. O menino já tinha agredido fisicamente outros alunos também.

Um aluno com deficiência intelectual e agressivo chegou a socar meu filho escondido dos inspetores, mas estimulado por outros colegas.

Na escolarização de alunos com deficiência, os relatos apontam que algumas famílias percebem a falta de suporte aos alunos, numa violência que parte da escola — que deveria acolher as diferenças, disseminar valores necessários para o desenvolvimento da cidadania e gerar conscientização na comunidade. Essa falta de suporte pode ser traduzida em, por exemplo, material sem adaptação, ausência de plano pedagógico individualizado, falta de mediação em interações ou negligência dos educadores. Também houve, nos relatos, a citação de já terem presenciado o isolamento social de alguma criança ou adolescente com deficiência. Um pai conta ter ligado para a mãe de uma criança com deficiência para relatar que notou, por estar na escola no horário da aula de Educação Física, a criança com deficiência *“totalmente à parte da atividade proposta pela professora”*.

Meu filho estava totalmente perdido na escola. Não acompanhava a turma e não anotava os deveres. Como o boletim dele estava melhor do que o de muitos colegas? Estavam passando a mão na cabeça do garoto! A escola não chamava sua atenção, nem o ajudava.

Já precisei ouvir que é um absurdo meu filho, por ter deficiência, ter mais tempo de prova. O filho de uma amiga se sentia injustiçado.

Já vimos acontecer coisas negativas com a criança com deficiência, como ficar sozinho no recreio, ser excluído de grupos de WhatsApp e até mesmo de um passeio. Esse último caso acabou sendo positivo pois a turma se mobilizou, crianças e pais, e não aceitou a situação, e foi uma das primeiras e únicas vezes que a escola fez conversas abertas sobre o assunto.

Após muitas experiências negativas e até mesmo traumáticas, não é raro que muitas famílias com filhos com deficiência omitam a deficiência do filho na escola — o que, muitas vezes, se torna possível com deficiências não visíveis, intelectuais ou quando ainda não há um diagnóstico ou um laudo que ateste alguma questão específica. Segundo Goffman, uma estratégia amplamente empregada pelo

estigmatizado — ou, no caso, o aluno ou mesmo sua família — é dividir o mundo em um grande grupo a quem não diz nada e outro pequeno ao qual ele conta e sobre o qual se apoia. Porém, a deficiência, a despeito de sua invisibilidade, pode aparecer no comportamento e nos momentos de interação. Sua omissão pode dificultar as relações, ou trazer novos estigmas, como a pesquisa apontou:

Tive que lidar com uma situação que envolveu um colega de turma do meu filho com um “retardamento” mental. Na época, nós, pais, não sabíamos do problema, e, por ser algo não notado fisicamente, era difícil meu filho entender que era uma criança especial e ser mais tolerante com a situação. Diversas crianças se incomodavam com o comportamento da menina, certamente isso prejudicava o aproveitamento dos alunos. Para os pais foi uma situação bem delicada, pois foi necessário levar o assunto para a escola, sem que parecesse bullying feito pelos pais com a criança que tinha necessidades especiais. A escola optou por trocá-la de turma. Eu, na época, conversei muito com meu filho, entendendo que era uma oportunidade de crescimento para ele, mas, por outro lado, entendia e via que ele ficava claramente irritado e incomodado com o comportamento da criança.

Meu filho tem uma amiga que certamente tem alguma questão, talvez seja até autista, sei lá. Mas, como a mãe não abre essa informação para escola ou mesmo para outras famílias, a menina tem fama de mal educada e mimada. Sei bem que ela não é assim. Mas é a ideia que passa para os demais: mimada e mal educada.

A leitura de Goffman nos leva a ratificar a importância, apesar dos conflitos e das tensões inerentes à inclusão, da convivência com a diversidade humana. Em seu estudo, o sociólogo nos lembra que a estigmatização é influenciada pelo fato de “*conhecemos, ou não, pessoalmente o indivíduo estigmatizado*” (2019:65). Saber da sua história, compartilhar momentos e compreender o papel de cada um dentro de um sistema social ajudam no entendimento de que cada ser humano é único e, segundo o autor, favorece o reconhecimento social — que depende de uma “*cerimônia de comunicação*”, ou seja, é essencialmente relacional e dialógica, não se dando simplesmente por normas ou decretos. Para o autor, a imagem pública de um indivíduo — como a de algum aluno com deficiência ou mesmo sua família — é, portanto, distinta da imagem projetada quando se lida pessoalmente com o mesmo. E os resultados podem ser positivos, como mostra o relato abaixo pesquisa de campo:

Minha filha teve problemas com um colega autista e eu fiquei bastante preocupado, pois envolvia violência. Sabia da fama dele na escola e temia pela segurança dela. Mas eu conhecia essa família, sabia das dores que eles carregavam, sabia de suas lutas na escola, sabia que as dificuldades eram imensas. Pedi ajuda na escola para proteger minha filha. É difícil, mexe com filho, né? O primeiro reflexo é proteger. Mas entender o outro também é um aprendizado pra todo mundo.



## 8. Considerações finais

É indiscutível a maior presença, nas últimas décadas, de crianças e adolescentes com alguma deficiência nas escolas regulares brasileiras, em especial, na rede pública de ensino. Dos cerca de 1,3 milhão de estudantes com deficiência do país, mais de 90% estão lado a lado com os demais alunos, conferindo às escolas uma paisagem certamente mais diversa. Trata-se de um aumento de quase 42% das matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares ou especiais desde 2015 — ano da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que, apesar de não inaugurar as diretrizes da educação inclusiva, confere maior respaldo legal para a trajetória escolar de alunos com deficiência.

Entretanto, ao longo de todo o percurso deste trabalho, procurei enfatizar que, a despeito dos avanços expressivos dos indicadores de matrícula na escola comum, a escola ainda é um espaço de exclusão, onde se manifestam episódios de violências simbólicas de toda ordem que marcam a experiência escolar desse grupo de estudantes. Não à toa, de cada 100 pessoas com deficiência, entre 7 e 14 anos de idade, quase 18 estão distantes dos bancos escolares, contribuindo, juntamente com outros grupos excluídos, para que o país permaneça longe da meta da universalização do acesso à educação básica. O que se percebe, portanto, mesmo sete anos após a promulgação da LBI, principal marco jurídico de proteção da pessoa com deficiência, que prevê até mesmo restrição de liberdade e multa em caso de recusa de matrícula para crianças com alguma necessidade específica de aprendizado, é uma inclusão escolar tímida, pouco disseminada entre as escolas e que deixa de fora do sistema de ensino uma parcela significativa de crianças e adolescentes. Um quadro que insere nosso debate no âmbito dos direitos humanos e reafirma a deficiência como uma questão social, que traz consequências futuras para milhões de estudantes — ainda pouco problematizada pelas Ciências Sociais.

Apesar de a exclusão escolar afetar de forma mais profunda crianças e adolescentes das camadas mais vulneráveis da população, tentamos ampliar a abordagem da exclusão escolar para além da renda ou acesso a bens, já problematizado pela academia. Com isso, pretendeu-se iluminar a questão social na construção deste debate, sem focar em questões de classe ou origem familiar. Nesse estudo, compreendi, portanto, a deficiência como uma questão social que persiste

nos censos escolares e como um marcador de diferença que atravessa questões de renda, e ainda de cor ou gênero. Na prática das escolas, a deficiência ganha status de exclusão, deixando direitos inacessíveis, numa vivência escolar deteriorada que vai além das explicações socioeconômicas. Alunos com deficiência têm a experiência escolar comum do estigma — presentes na escolarização de meninos e meninas, ricos e pobres, brancos e pretos — que marca as interações sociais na escola e define suas identidades sociais. Por esta razão, este trabalho se debruçou na análise das relações sociais dentro dos muros da escola que contribuem para naturalizar experiências desiguais e deixou em aberto uma agenda para se investigar a interseccionalidade de exclusões.

Tentou-se mostrar ainda que a inclusão escolar é demarcada por elementos políticos, históricos e culturais, permeada por avanços, retrocessos e contradições, com efeitos na formulação de diretrizes e políticas públicas. É um processo ligado intrinsecamente à percepção social, ao longo do tempo, do que vem a ser deficiência — da tragédia pessoal, passando por explicações religiosas ou biológicas, à ideia de uma construção social. E, sem dúvida, configurou-se como um entendimento de que todos os alunos, independentemente das condições singulares de vida, têm direito à educação, sem quaisquer barreiras para a aprendizagem. Para tanto, convoca o reconhecimento desses alunos como sujeitos de direitos e aciona princípios ligados a igualdade, liberdade e dignidade. E requer, para se mostrar efetiva, um Estado capaz não somente de criar leis e políticas públicas inclusivas, mas também de garantir o atendimento educacional deste público. Depende também do esforço coletivo de toda a comunidade escolar, da gestão às famílias com filhos sem deficiência. Além de transformações profundas e estruturais do contexto social, da estrutura física das escolas às práticas pedagógicas, para atender às necessidades de aprendizado desses alunos. Caso contrário, é apenas um discurso vazio, meramente de fachada.

Nesta jornada sociológica, procurei ressaltar também os efeitos de o estudante com deficiência não corresponder à figura do “aluno ideal” imaginado pela escola, comprometendo o padrão de “educabilidade” desses indivíduos, definido, *a priori*, por suas condições de existência, muitas vezes, imutáveis. Sem os atributos esperados pela instituição de ensino e sem as adaptações necessárias

para seu aprendizado, o aluno com deficiência enfrenta obstáculos visíveis e invisíveis tanto para entrar, quanto para se manter na escola. É uma das expressões da violência simbólica institucionalizada que reafirma o *status* inferior do aluno em situação de inclusão, fazendo da escola um ambiente hostil à sua presença. Especialmente quando se considera a valorização da meritocracia, que categoriza e classifica alunos, e acaba por se constituir em mais uma forma de violência. Além disso, vimos ainda que há uma crença social de que alunos com deficiência não possuem o mesmo status de igualdade do que alunos sem deficiência, o que alimenta vários outros episódios de violência subjetiva — como bullying, constrangimentos, agressões verbais, desrespeito, preconceitos, discriminações, omissões e violência física. E, desta feita, o mundo da escola deixa marcas profundas na integridade psicológica dos alunos com deficiência, numa *interação angustiada* e numa naturalização das desvantagens escolares. Na esfera dos conflitos, essa convivência esbarra no reconhecimento do indivíduo com deficiência como sujeito de direitos, com cidadania e dignidade. Conflitos que surgem apesar do consenso entre educadores de que a inclusão não se restringe apenas ao desenvolvimento de alunos com deficiência: todos os alunos se beneficiam com uma escola inclusiva.

Nesse contexto, a pesquisa on-line, com 190 participantes, iluminou nossa discussão. Longe de ser um retrato de amplo escopo do sistema escolar brasileiro, a pesquisa traz narrativas sobre a percepção da inclusão escolar — com a ressalva de que a falta de acesso à escola pública, em função da pandemia, nos deixou carentes de análises mais profundas acerca da relação entre exclusão escolar, deficiência e origem social das famílias. Não houve, portanto, uma diferenciação das análises por classe social, embora seja evidente que alunos com deficiência de camadas populares têm sua escolaridade afetada pela falta de recursos financeiros (para reforço escolar ou terapias, por exemplo) e pelo menor domínio dos códigos do jogo escolar, seja pelo aluno ou mesmo pela família. De todo modo, a perda de direitos e a exposição a toda sorte de violência atinge a todos, reafirmando a necessidade do reconhecimento do direito à diferença.

Ainda que a maioria dos respondentes seja a favor da educação inclusiva, há um reconhecimento dos desafios inerentes à questão, assim como da

responsabilidade da gestão escolar em construir uma cultura inclusiva e do papel das famílias sem filhos com deficiência na inclusão escolar. A pesquisa também trouxe a noção de que a educação inclusiva representa uma ampliação de direitos, mesmo que ainda persista, em algumas falas, uma retórica assistencialista ou capacitista. E, acima de tudo, ratificou o que já se sabe: não se observa de forma disseminada uma educação capaz de conferir dignidade a todos os alunos. E, assim, a diversidade cria dentro da escola uma convivência, nem sempre harmoniosa, entre pessoas com ou sem deficiência (alunos, professores, demais funcionários da escola, famílias).

Nesse sentido, o dia a dia demonstra que, embora a legislação brasileira aponte para uma educação inclusiva, falta um reconhecimento de que os alunos com deficiência também são portadores legítimos de direitos. Há desrespeito a direitos, falta de reconhecimento das identidades, várias formas de violência e discriminações — que funcionam como barreiras à fruição do direito à educação. A ordem social atua a partir de sistemas que sugerem *sutilmente* que algumas pessoas têm menos valor humano — como parte de um pacto não dito, ancorado institucionalmente e presente nas entrelinhas das relações sociais. Essa condição inferior, de aluno menor, existe a partir de consensos sociais que articulam solidariedades, ao mesmo tempo em que reafirmam estigmas. Esses acordos silenciosos acabam se sobrepondo a um conjunto de leis e políticas públicas que visam à proteção de direitos das pessoas com deficiência, revelando um contraste entre o real e o ideal.

De dentro da perspectiva do alemão Axel Honneth, retiramos a força teórica para denunciar as relações sociais escolares injustas ao mesmo tempo que se almeja uma gramática moral inclusiva nas escolas. A falta de reconhecimento social dos alunos em situação de inclusão como um grupo de estudantes com direitos a serem preservados impõe, na prática, episódios que ferem a dignidade, a honra e a autoestima desses indivíduos, ao mesmo tempo em que institucionaliza formas de desrespeito — o que impede a realização do projeto de sociedade que confere igualdade de direitos aos indivíduos nas sociedades modernas. É da experiência de desrespeitos morais vivenciada por estudantes com deficiência, ao longo dos tempos, que *pode* surgir a motivação para a luta política. Uma luta costurada pelos

pais de crianças e adolescentes com deficiência, a partir dos elos criados pela experiência da exclusão de seus filhos, baseada na *solidariedade*.

Defende-se enfaticamente que, assim como qualquer expressão da desigualdade, as injustiças sociais não podem ser vistas como naturais. Daí a importância das ações afirmativas e dos movimentos sociais que, ao reivindicarem pelo acesso a direitos, levantam-se em defesa da autonomia, da equidade, da liberdade, da dignidade e do respeito às diferenças plurais de indivíduos e grupos. Cabe ressaltar, portanto, ação do movimento social em defesa dos direitos da pessoa com deficiência que atuaram, num primeiro momento, para garantir a educação em escolas especiais para, num segundo momento, após redemocratização, lutar pela inclusão desses alunos na escola regular, sem distinção — numa ampliação da participação social, ao longo do tempo, desses indivíduos: da esfera privada para a esfera pública.

As políticas afirmativas — que vieram, no dizer de Honneth, a partir de reações a injustiças sociais — vêm trazendo mudanças positivas e transformando a sociedade. No Brasil, é possível enxergar mudanças. A valorização de um ambiente escolar mais diverso e inclusivo, a criação de cotas, a introdução de conteúdos ligados à inclusão nas escolas, a emergência de pensadores com deficiência e, por fim, a ampliação do debate em torno da deficiência no país têm mostrado que as vozes do grupo, antes silenciadas e ignoradas, passam a ser escutadas. Posts nas redes sociais, denúncias e campanhas publicitárias nos anos recentes têm exposto as diversas formas de violências que crianças e adolescentes enfrentam em seu dia a dia escolar. E, assim, enquanto a escola para todos não se torna realidade disseminada, as pequenas vitórias vão dando esperanças de que, sim, é possível construir uma nova ética social.

A despeito de ameaças recentes na legislação da educação inclusiva, com a promulgação da nova política de educação especial, do governo de Jair Bolsonaro, que valoriza a escola especial, por ora suspensa pela Justiça, a escolarização de crianças e adolescentes com deficiência nas classes comuns do ensino regular é uma questão moral e política que resulta de novas demandas e expectativas sociais, da mobilização das organizações civis e da maior pressão de pessoas com deficiência,

seus pais e profissionais ligados à área — num processo não-linear de luta por direitos, marcado por muitas contradições e muitos dilemas.

Chego ao fim dessa empreitada acadêmica com a esperança de que esta investigação não se encerra no ponto final deste último parágrafo. Sem dúvida, a educação inclusiva traz um modelo emancipador que conduz os alunos com alguma deficiência ao lugar do saber. Mas ainda é um processo em construção, tendo seu amparo jurídico mais relevante menos de dez anos. E, por ainda estar em construção, também está à mercê de retrocessos nas políticas públicas e na própria legislação, como vimos recentemente. E, por isso, é crucial a resistência desse ator social, representado pelos pais e responsáveis por crianças e alunos com deficiência, para garantir a transição da *cidadania precária* para uma *cidadania plena* — que provoque mudanças na estrutura social, tendo como base a dignidade de todos os sujeitos. É preciso, portanto, por meio de ações reivindicatórias, adotando os direitos humanos como linguagem das batalhas, que os movimentos não atuem somente sobre o papel do Estado, mas também questionem as relações sociais e as experiências — dentro e fora dos muros da escola — que excluem milhares de alunos nas escolas. É, certamente, um longo processo de aprendizado social para os atores sociais dos movimentos.

## 9. Referências bibliográficas

ABBERLEY, P. **“Trabajo, Utopia e insuficiência”**. In: BARTON, L (org.). **“Discapacidad y sociedad”**. Madrid: Morata, 1996.

\_\_\_\_\_. **El concepto de opresion y el desarrollo de uma teoria social de la discapacidad**. In: BARTON, L. (Org.). **Superar las barreras de la discapacidad**. Madrid: Morata, 2008.

ABRASCO. **Nota de repúdio ao Decreto n.10.502, de 30 de setembro de 2020**, que institui a Política Nacional de Educação Especial. 2020. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/52894/>. Acesso em: 25 out. 2020.

ADORNO, Sérgio. **Direitos Humanos**. In: A Constituição de 1988 na vida brasileira. Oliven, Ridenti, Brandão (orgs). São Paulo: Editora Hucitec, 2008.

AFONSO, A. J. (1998). **Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)**. Braga, Universidade do Minho.

AINSCOW, M. **Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?** In: FÁVERO, O. [et al.]. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

ALVAREZ, S.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. (orgs.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos (novas leituras)**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2001. 538 p.

AMPID-Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos. **Nota de repúdio contra o Decreto n. 10.502. 2020**. Disponível em: <<https://ampid.org.br/site2020/nota-publica-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-2020/>>. Acesso em: 25 out. 2020.

ANPED-ABPEE. **Repúdio sobre o Decreto n.10.502, de 30 de setembro de 2020**, que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. 2020. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/anped-e-abpee-denunciam-retrocessos-em-nova-politica-de-educacao-especial-lancada-pelo-governo>>. Acesso em: 25 out. 2020.

APPLE, Michael W. **A luta pela democracia na educação crítica**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15, n.4, p. 894 – 926 out./dez. 2017.

APPLE, Michael. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Currículo, cultura e sociedade. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002a, p.59-91. APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Currículo, cultura e sociedade. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002b, p.39-57.

APPLE, Michael; BEANE, James (Orgs.). **Escolas democráticas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001, 159p.

\_\_\_\_\_. **Lições das escolas democráticas**. In: APPLE, Michael; e BEANE, James (orgs). *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez Editora, 1997

\_\_\_\_\_. **O argumento por escolas democráticas**. In: APPLE, Michael; e BEANE, James (orgs). *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez Editora, 1997

ARENDT, Hannah. **A condição Humana**. RJ: Forense Universitária, 2001.

BAHIA, Melissa Santos. **Responsabilidade social e diversidade nas organizações - contratando pessoas com deficiência**. São Paulo: Qualitymark Editora, 2006.

BANDINI, Carmen S. Motta, ROCHA, Fabiana dos Santos, FREITAS, Fernanda Lins, ALMEIDA, Maria Amélia e SÁ, Antônio Lino Rodrigues de. **O acesso e permanência do aluno especial na Universidade: um estudo a nível nacional**. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Orgs.). *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: Ed. UEL, 2001, p. 631 – 641.

BARBOSA, Livia. **Estado como produtor da Deficiência: desafios e democráticos para a construção do modelo único de avaliação da deficiência**. Anais eletrônicos.

\_\_\_\_\_. **O Estado como produtor da deficiência: desafios biopolíticos e democráticos para a construção do modelo único de avaliação da deficiência**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress. Anais eletrônicos, Florianópolis, 2017.

BARNES, C. **Discapacidad, política y pobreza en el contexto del “Mundo Mayoritario”**. Revista Política y Sociedad, v 47, n 1, p11-25, 2010.

BARNES, C.; OLIVER, M. **Disability: a sociological phenomenon ignored by sociologists**. Leeds University Disability Study Archive Paper, 1993.

\_\_\_\_\_. **Discrimination, Disability and Welfare: From Needs to Rights**. In: BONYE, I.; BARNES, C.; OLIVER, M. *Equal Rights for Disabled People: the case for a new law*. Londres: Institute for Public Policy Research, 1991.

BARNES, Colin. **Discapacidad, política y pobreza en el contexto del “Mundo Mayoritario”**. Política y Sociedad, 2010, Vol. 47 Núm. 1: 11-25.

\_\_\_\_\_. **Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental**. In: Barton, Len (org). *Discapacidad y sociedad*. Madri: Ediciones Morata, 1998.

\_\_\_\_\_. **Qualitative Research: Valuable or Irrelevant?** Disability, Handicap and Society, 7(2), 1992, p. 115-124.



BARTALOTTI, Celina Camargo. **Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade?** São Paulo: Paulus, 2006.

BARTON, L. **Sociologia y discapacidad: algunos temas nuevos**. In: BARTON, L (org.). "Discapacidad y sociedad". Madrid: Morata, 1996.

\_\_\_\_\_. **Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad**. Observaciones - Localización: Kikiriki. Cooperación educativa, ISSN 1133-0589, Nº 59-60, 2000-2001, p. 6-16 – 2000.

\_\_\_\_\_. **La discapacidad, el control y la política de la posibilidad**. Kikiriki. Cooperación educativa, ISSN 1133-0589, Nº 59-60, 2000-2001, págs. 6-16.

\_\_\_\_\_. **La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad**. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 63-76, 211.

BEYER, H. O. **Educação inclusiva ou integração escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas**. 2006.

BEZERRA, Giovani Ferreira. **A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu**. Revista Brasileira de Educação, v. 22, p. 475-497, 2017.

BOBBIO, Norberto. **"A era dos direitos"**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BORSAY, Anne. **¿Problema personal o asunto público? hacia un modelo de políticas para las personas con discapacidades físicas y mentales**. In: BARTON, L. (Org.). Superar las barreras de la Discapacidad. Madrid: Morata, 2008.

BOTELHO, Luanda; PORCIUNCULA, Karina. **Os desafios para a produção de indicadores sobre pessoa com deficiência - ontem, hoje e amanhã**. In: André Simões; Leonardo Athias; Luanda Botelho. (Org.). Panorama Nacional e Internacional da Produção de Indicadores Sociais: grupos populacionais específicos e uso do tempo. 1ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018, v., p. 115-168.

BOURDIEU, Champagne, P. **Os excluídos do interior**. In: Nogueira, M. A.; Catani, A. (Orgs.). Pierre Bourdieu: escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-227.

BOURDIEU, P, et al. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. **Os excluídos do interior**. In: Nogueira, M. A.; Catani, A. (Orgs.). Pierre Bourdieu: escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 2a Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre; e PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros, os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora UFSC, 2015.

BRAGA, M. M. S.; SCHUMACHER, A. A. **Direito e inclusão da pessoa com deficiência: uma análise orientada pela teoria do reconhecimento social de Axel Honneth**. Sociedade e Estado, v. 28, n. 2, p. 375-392, 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Legislação brasileira sobre pessoas com deficiência**. Biblioteca Digital, 2013.

\_\_\_\_\_. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**. In Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: Corde, 2ª ed.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988**. Planalto; 2018.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006**. Disponível em: <[http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/conv\\_encaopessoascomdeficiencia.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/conv_encaopessoascomdeficiencia.pdf)> Acesso em: 06 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto 6949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: 2009.

\_\_\_\_\_. Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão. Brasília: 2015

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Ministério da Saúde. 3. ed. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008. 96 p. – (Série E. Legislação de Saúde) ISBN 85-334-1058-1.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024: linha de base.** Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362>>. Acesso em: 06 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016.** Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/outras\\_acoes/estudos\\_pne/2016/relatorio\\_pne\\_2014\\_a\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/outras_acoes/estudos_pne/2016/relatorio_pne_2014_a_2016.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas. Brasília, 2020.**

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Microdados para download: microdados Censo Escolar (2013-2019).** Brasília, DF, [s.d.].

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O Sistema de educação superior.** Brasília: INEP, [20-].

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2000. Seção 1, p. 2.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Brasília, 25 out. 1989.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Planalto. BRASÍLIA, Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. 2. ed., DF, Secretaria de Educação Especial, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial**. Brasília: MEC/ Seesp, 2010a. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 7). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7118-fasciculo-7-pdf&category\\_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7118-fasciculo-7-pdf&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 05 out. 2016>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: altas habilidades/superdotação**. Brasília: MEC/ Seesp, 2010b. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 10). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7122-fasciculo-10-pdf-1&category\\_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7122-fasciculo-10-pdf-1&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 05 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **A educação especial na perspectiva da inclusão escola: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: MEC/ Seesp, 2010c. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 9). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7120-fasciculo-9-pdf&category\\_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7120-fasciculo-9-pdf&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 05 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/Seesp, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/ Secadi, 2008. Disponível em: <[http://BRASIL.Ministério da Educação \(MEC\). Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica. Brasília: MEC/](http://BRASIL.Ministério da Educação (MEC). Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica. Brasília: MEC/)>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Sala de recursos multifuncionais: espaços para o atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC/Seesp, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Aviso Circular nº 277**. Brasília: MEC/GM, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Federal nº 3.284/2003**. Brasília: MEC, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Evolução da Educação Especial no Brasil**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 73 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Incluir**. Brasília: MEC/SEESP, [20-].

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação**. Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Lei 7.853: Apoio às pessoas portadoras de deficiência, promulgada em de 24 de outubro de 1989**. Brasília: MJ/CORDE, 1989.

\_\_\_\_\_. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva**. 2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei Nº 10.098: Acessibilidade, promulgada em 19 de dezembro de 2000**. Brasília: PR, 2000.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988**. Brasília: SF, 1988.

BUENO, J. G. S. **A pesquisa brasileira sobre educação especial: balanço tendencial das dissertações e teses brasileiras (1987-2009)**. A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidades. 1ed. Araraquara - SP: Junqueira & Marin, 2014, v. 1, p. 211-244.

\_\_\_\_\_. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BUENO, J. G. S.; SANTOS, N. G. **As Relações de Classe, Raça e Gênero na Constituição da Deficiência Intelectual**. Educação e Realidade Edição eletrônica, v. 46, p. 1-25, 2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2021-08/orcamento-de-2022-preve-r-2-bilhoes-para-censo-demografico>>. Acesso em: 05 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **As relações de classe, raça e gênero na constituição da deficiência intelectual**. Educação e Realidade, 2021.

BUENO, José Geraldo. **Balanco das Dissertações e Teses em Educação Especial e Educação Inclusiva Desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil**. Revisão de Literatura. Rev. bras. educ. espec. 24 (4), oct-dec 2018.

\_\_\_\_\_. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BURGOS, Marcelo. **A dupla hermenêutica da sociologia da educação**. Lua Nova, São Paulo, 110: 49-76, 2020.

\_\_\_\_\_. **Dimensões institucionais da gestão escolar**. Pesquisa e Debate em Educação, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 11-23, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32234>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

\_\_\_\_\_. **Escola e projetos sociais: uma análise do “efeito-favela”**. In: PAIVA, Angela; e BURGOS, Marcelo (orgs). A escola e a favela. Rio de Janeiro: Pallas Editora/PUC-Rio, 2009.

\_\_\_\_\_. **Escola Pública e Segmentos Populares em um Contexto de Construção Institucional da Democracia**. DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 55, no 4, 2012, pp. 1015 a 1054.

\_\_\_\_\_. **Escola Pública e Segmentos Populares em um Contexto de Construção Institucional da Democracia**. Dados - Revista de Ciências Sociais. 2012, 55(4), 1015-1054.

\_\_\_\_\_. **Introdução - Afirmação institucional da escola democrática e o mundo do aluno**. In BURGOS, Marcelo (coord.). A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

\_\_\_\_\_. **Preâmbulo**. In BURGOS, Marcelo (coord.). A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

\_\_\_\_\_. **Redes de proteção dos direitos das crianças: a perspectiva de seus operadores**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 32, n. 3 Sep.-Dec. 2020.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos no Brasil: gênese, desenvolvimento e desafios atuais**. In: PAIVA, Angela (org). Direitos humanos em seus desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Pallas Editora/PUC-Rio, 2009.

CARLONI, Paola; e SILVA, Tainá. **Apontamentos históricos da educação inclusiva no Brasil**. In: CARLONI, Regina; FREIRE, Arnaldo; e ANDRADE, Tatiana (orgs). Inclusão, educação e sociedade: educação inclusiva e equidade social (volume 2). São Paulo: Benjamin Editorial, 2019.

CARVALHO, ROSITA. **“Diversidade como Paradigma de ação Pedagógica na educação infantil e séries iniciais”**. Inclusão. Revista da Educação Especial - Out/2005.

CARVALHO-FREITAS, M. N.; MARQUES, A. L. **Formas de ver as pessoas com deficiência: um estudo empírico do construto de concepções de deficiência em situações de trabalho**. RAM. Revista de Administração Mackenzie, v. 11, n. 3, p. 100–129, jun. 2010.

CASTRO, Sabrina Fernandes de, ALMEIDA, Maria Amélia. **A Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar**. In: Qualidade de Vida para as Pessoas com Necessidades Especiais - Coletânea de Textos da IX Jornada de Educação Especiais. Marília - SP: FFC/Unesp, 2008.

CHAGAS, A. M. de R. **Avanços e impedimentos para a construção de uma política social para as pessoas com deficiência**. 2006. Dissertação (Mestrado em Política Social), Universidade de Brasília, 2006.

**CLASSIFICAÇÃO internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde**. Tradução e revisão de Amélia Leitão. Lisboa: Organização Mundial da Saúde - OMS, 2004. 237 p.

COLE, C. M., WALDRON, N., & Majd, M. **Academic progress of students across inclusive and traditional settings**. Mental Retardation, 2004, 42(2), 136-144.

CORTIZO, Roberta; FERREIRA, Mariana; e CUSTÓDIO, Marta. **Proteção e Promoção Social de Pessoas com deficiência no Brasil: uma abordagem a partir de indicadores sociais e relatos de caso**. Brasília: Ministério da Cidadania, setembro/2020

COURTINE, Jean-Jacques. **O corpo anormal - história e antropologia culturais da deformidade**. In: \_\_\_\_\_; CORBIN, Alain; VIGARELLO, Georges (Ed.). A história do corpo. São Paulo: Editora Vozes, v. 3, p. 253-340, 2006.

DAGNINO, E. **Os movimentos sociais e a emergência de uma nova cidadania**. In: DAGNINO, E. (Org.). Anos 90: Política e sociedade no Brasil. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

DAGNINO, E.; ALVAREZ, S.; ESCOBAR, A. (orgs.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

DAGNINO, Evelina. **¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?** En Daniel Mato (coord.), Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, pp. 95-110, 2004.

DALLABRIDA, A. M. **As famílias com filhos deficientes e a escolha da escola**. 1. ed. São José: Editora do USJ, 2015. v. 1. 293p.

\_\_\_\_\_. **As famílias com filhos deficientes e a escolha da escola: o caso do colégio Coração de Jesus**.

\_\_\_\_\_. **Escolarização e deficiência: a escolha da escola**. In: José Geraldo Silveira Bueno; Geovana Mendonça Lunardi Mendes; Roseli Albino dos Santos. (Org.). **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira&marin editores, 2008, v., p. 251-300.

DALLABRIDA, Norberto. **A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DHANDA, A. **Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências**. Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos, v. 5, n. 8, p. 42-59, jun. 2008 2008.

DIAS, Joelson; FERREIRA, Laíssa; GUGEL, Maria Aparecida; FILHO, Waldir Macieira da Costa (orgs). **Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República: Brasília, 2014.

DINIZ, Debora. **Deficiência e Políticas sociais**. Entrevista com Colin Barnes.Revista SER Social, v. 15, n. 32, p. 237–251, 2013.

\_\_\_\_\_. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense. 2012.

DINIZ, Debora.; Barbosa L, Medeiros M, organizadores. **Deficiência e Igualdade**. Brasília: Ed. UnB, LetrasLivres; 2010.

DINIZ, Debora; COSTA, **Envelhecimento e deficiência**. In: CAMARANO, Ana Amélia (Org.). **Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?** Rio de Janeiro: IPEA, 2004. p. 107-120.

DINIZ, Debora; COSTA, Sérgio. **Morrer com dignidade: um direito fundamental**. In: CAMARANO, Ana Amélia (Org.). **Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60**. Rio de Janeiro: IPEA, 2004. p. 121-134.

DINIZ, Debora; PEREIRA, Natália; SANTOS, Wederson. **Deficiência e perícia médica: os contornos do corpo**. Reciiis, v. 3, n. 2, p. 16-23, 2009.

DINIZ, Debora; SANTOS, W. e BARBOSA, L. **Deficiência e Direitos Humanos e justiça**. Sur, Rev. int. direitos human. vol.6 no.11 São Paulo Dec. 2009.

DINIZ, Debora; SANTOS, Wederson (orgs.). **Deficiência e Discriminação**. Brasília: Editora UNB, 2010.



\_\_\_\_\_. **Deficiência e Direitos Humanos: desafios e respostas à discriminação.** DINIZ, D e SANTOS, W. (ORGS). Deficiência e discriminação. Brasília: Letras Livres, 2010.

\_\_\_\_\_. **Deficiência e perícia médica: os contornos do corpo.** Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde: Rio de Janeiro, v3, n2, p16-23, jun. 2009.

DINIZ, Debora; SQUINCA, Flávia. **Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.** Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, FIOCRUZ, v. 23, n. 10, out. 2007.

DINIZ, Debora; SQUINCA, Flávia; Medeiros M. **Qual Deficiência? Perícia Médica e Assistência Social no Brasil.** In Cad. Saúde Pública. Vol. 23. Nº 11, p.2589-2596. Fiocruz: Rio de Janeiro, 2007.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas.** Revista Brasileira de Educação: maio/Jun/Jul/Ago 2001 Nº 17.

\_\_\_\_\_. **Democratização escolar e justiça da escola.** Educação, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 381-394, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades.** São Paulo: Cortez, 2008.

FARIAS, J. do N.; DA COSTA, V. B. **Educação inclusiva: como contraponto do atual sistema de ensino homogeneizador e meritocrático.** Itinerarius Reflectionis, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 01–13, 2019. DOI: 10.5216/rir.v15i2.56916. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/56916>>. Acesso em: 29 abr. 2022.

FÁVERO. E. A. G. & RAMOS, A. C. **Considerações sobre os direitos das pessoas com deficiência.** Apostila. São Paulo, Escola Superior do Ministério Público da União, 2002.

FERREIRA, G.; CABRAL FILHO, A. V. **Movimentos Sociais e o Protagonismo das Pessoas com Deficiência.** SER Social, [S. l.], v. 15, n. 32, p. 93–116, 2013. DOI: 10.26512/ser\_social.v15i32.13036. Disponível em: <[https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/13036](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13036)>. Acesso em: 3 jun. 2022.

FERREIRA, Miguel AV. **Sociología de la discapacidad: investigación y compromiso.** III Congreso Nacional Universidad y Discapacidad, Zaragoza, 24-26 octubre 2007.

FERREIRA, W. B. **Direitos da pessoa com deficiência e inclusão nas escolas.** 24set/2009 B.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?** Revista da Educação Especial, 2005, p. 40-46.

\_\_\_\_\_. **Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola.** In: FÁVERO, O. [et al.]. Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009.

FILHO, Adilson; e FERREIRA, Gildete. **Movimentos Sociais e o Protagonismo das Pessoas com Deficiência.** SER Social, Brasília, v. 15, n. 32, p. 93-116, jan./jun. 2013.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

FRASER, Nancy. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era “pós-socialista”.** In: SOUZA, J. (org.) Democracia Hoje – novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. **Redistribuição ou reconhecimento? Classe e status na sociedade contemporânea.** In: Intersecções. Ano 4, No 1, 2002.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. **A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15.** educação especial da ANPED. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 17, n. spe1, p. 105-124, aug. 2011.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia: uma breve porém crítica introdução.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. **Sociologia.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GLAT, R.; Pletsch, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais** (Série Pesquisa em Educação, 2a ed.). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

GLAT, R.; Pletsch, M. D; FONTES, R. **Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade.** Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 32, núm. 2, 2007, pp. 343-355 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006

GLAT, Rosana; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G. & SENNA, I. A. **G. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil.** Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, 162p.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4º ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

GOHN, Maria da Glória. **Cidadania e direitos culturais**. *Revista Katalysis, Florianópolis*, v. 8, n.1, p. 15-23, 2005.

\_\_\_\_\_. **Marcos Referenciais Teóricos que têm dado Suporte às Análises dos Movimentos Sociais e Ações Coletivas no Brasil – 1970-2018**. *Revista Brasileira de Sociologia* | Vol. 06, No. 14 | Set-Dez/2018.

\_\_\_\_\_. **Movimentos Pela Educação no Brasil**. *Revista Crítica Educativa*, v. 2, p. 9-20, 2016.

\_\_\_\_\_. **Movimentos Sociais e a Construção da Cidadania**. *Revista de Educação Pública, Cuiabá*, v. 19, p. 147-162, 2002.

\_\_\_\_\_. **Movimentos Sociais e Cidadania**. In: Angela Randolpho Paiva. (Org.). *Direitos Humanos em seus desafios contemporâneos*. 1aed. Rio de Janeiro: Pallas-PUC/Rio, 2012, v. p. 10-25.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais e cidadania**. In: PAIVA, Angela (org). *Direitos humanos em seus desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Pallas Editora/PUC-Rio, 2009.

\_\_\_\_\_. **Movimentos Sociais e Educação na Contemporaneidade**. *Revista Brasileira de Educação (Impresso)*, v. 16, p. 333-361, 2011. Maria da Gloria Gohn. *Movimentos sociais: espaços de educação não-formal da sociedade civil*. Nuevamerica, Palmas/Paraná, v. 3, n.3, p. 11-20, 2004.

\_\_\_\_\_. **Movimentos Sociais: Cidadania e Educacao**. *Educação Municipal*, v. 05, p. 47-54, 1989.

\_\_\_\_\_. **O protagonismo da sociedade civil - Movimentos Sociais, ONGS e redes solidárias**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUGEL, Maria Aparecida et al (Orgs.). **Deficiência no Brasil: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural na esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HARLOS, Franco Ezequiel. **Sociologia da deficiência: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas**. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

HOLSTON, James. **Cidadania insurgente - Disjunções da democracia e da modernidade no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HONNETH, Axel. **A luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2003.

\_\_\_\_\_. **Reconhecimento ou redistribuição? A mudança de perspectivas na ordem moral da sociedade**. In: SOUZA, Jessé. MATTOS, Patrícia (Org.). *Teoria crítica no século XXI*. São Paulo: Annablume, 2007, p. 81.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir - A educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HUGHES, B.; PATERSON, K. **El modelo social de discapacidad y la desaparición del cuerpo: hacia una sociología del impedimento**. In: BARTON, L. (Org.). *Superar las barreras de la Discapacidad*. Madrid: Morata, 2008. p.107-123.

HUNT, Paul. **Settling Accounts with the Parasite People: A Critique of ‘A Life Apart’ by E. J. Miller and G. V. Gwynne**, *Disability Challenge*, 1(5), p. 37-50, 1981.

HURST, Alan. **Reflexiones acerca de la investigación sobre la discapacidad y la enseñanza superior**. In: BARTON, L (org.). “Discapacidad y sociedad”. Madrid: Morata, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (IBGE) **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 06 setembro 2016.

\_\_\_\_\_. **Estudos e tratamento da variável rendimento no censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Glossário da Educação Especial. **Censo Escolar 2019**. Brasília-DF Inep/MEC 2019.

\_\_\_\_\_. **A educação especial no contexto do plano nacional de educação**. Brasília-DF, 2017.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos Primórdios ao Início do Século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, P. M. **Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil**. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 56, n. 2, p. 137-160, abr./jun. 2005.

JARDIM, Celi. **A democracia desafiada: presença dos direitos multiculturais**. *REVISTA USP*, São Paulo, n.42, p. 56-69, junho/agosto 1999.

KASSAR, M.C.M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. *Educar em Revista* (Impresso), v. 41, p. 61-79, 2011.

\_\_\_\_\_. **Participação dos alunos com deficiências na história da educação brasileira.** Ponto de Vista (UFSC), Florianópolis, SC, v. 2, n.2, p. 4-8, 2000.

\_\_\_\_\_. **Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial Inclusiva.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.17, p. 41-58, maio/ago.2011.

KASSAR, M.C.M.; REBELO, A. S. **O “especial” na educação, o atendimento especializado e a Educação Especial.**

KUPFER, Maria Cristina M. e PETRI, Renata. **Por que ensinar a quem não aprende?** Estilos clin. [online]. 2000, vol.5, n.9 [citado 2015-06-03], pp. 109-117.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos.** SP: Cia. das Letras, 1991.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência: 2010.

LANUTI, J. E. DE O. E.; MANTOAN, M. T. E. **Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”?** Revista Ensin@ UFMS, v. 2, n. 6, p. 57-67, 6 dez. 2021.

LIMA, F. J. e SILVA, F. T. dos S. **Barreiras Atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola.**

LÔBO, M. M. B. **Lei Brasileira de Inclusão – Análise da construção da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei 13.146, de 2015.** 2016. 63 f. Monografia (Gestão de Políticas Públicas). Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2016.

LOPES, Lais de Figueirêdo; FEMINELLA, Anna Paula. **Disposições gerais / Da igualdade e da não discriminação e cadastro-inclusão.** In: SETUBAL, Joyce Marquizein; e FAYAN, Regiane Alves Costa (Orgs.), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Comentada. – ano 2016. Campinas: 2016.p. 9-32.

LOPES, Lais de Figueirêdo; REICHER, Stella. **Parecer Jurídico – Análise do Decreto nº 10.502/2020.** Instituição da Política Nacional de Educação Especial – Avaliação sobre Retrocessos no Ordenamento. São Paulo: Instituto Alana, outubro de 2020

LOPEZ, Néstor. **Equidad educativa y desigualdad social: desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano.** Buenos Aires: lipe/Unesco, 2005

MACIEL, Fabrício; MATTOS, Patrícia. **Como pensar o capitalismo contemporâneo? Considerações preliminares.** REVISTA SOCIEDADE E ESTADO, v. 35, p. 673-694, 2020.MATTOS, P. C. Reconhecimento: entre a justiça e a identidade. Lua Nova. Revista de Cultura e Política, São Paulo, v. 63, p. 143-161, 2004.

MADRUGA, Sidney. **Pessoas Com Deficiência e Direitos Humanos - Ótica da Diferença e Ações Afirmativas**. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

MAFRA, J. Silva; SILVA, H. Borges; SILVEIRA, A. Machado. **Educação Inclusiva no Brasil**. Cadernos da Fucamp, v.18, n.33, p.126-133/2019.

MAIOR, I. M. M. de L. **Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos**. Inclusão Social, v. 10, n. 2, p. 28-36, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>, acesso em 2 de março de 2021.

MALISKA, Marcos Augusto. **“Nada sobre nós sem nós”: movimentos sociais e a ruptura do paradigma moderno de deficiência**. Rev. Quaestio Iuris. Rio de Janeiro: Vol. 15, N.01., 2022, p. 345-376.

MÂNGIA, E. F. et al. **Classificação Internacional**. CIF. Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo, v. 19, n. 2, p. 121-130, maio/ago. 2008.

MANTOAN, M. T (ORG). **A Escola e Suas Transformações, a partir da Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva**. Campinas, São Paulo: Librum Editora: 2014.

MANTOAN, M. T. E, BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani e CARICO, Janaína Speglich Amorim. **Todos Nós – Unicamp acessível**. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). O Desafio das Diferenças nas Escolas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MANTOAN, M. T. E. (org). **A Escola e Suas Transformações, a partir da Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva**. Campinas, SP: Librum Editora, 2014.

\_\_\_\_\_. (org). **A hora da virada**. Inclusão - Revista da Educação Especial - Out/2005.

\_\_\_\_\_. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

\_\_\_\_\_. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo, Memnon Edições Científicas, 2001.

\_\_\_\_\_. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão: contornando e ultrapassando barreiras**. São Paulo, 2010

\_\_\_\_\_. **Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha**. Revista Educação. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 1 (58), p. 55 – 64, jan./abr. 2006.

\_\_\_\_\_. **O Direito à Diferença na Igualdade de Direitos**. Revista Brasileira de Estudos Jurídicos v. 5, n. 1, jan./jun. 2010

\_\_\_\_\_. **O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências.** Revista Educação Especial, 17–23, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4952>. Acesso em 14 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: o Que Dizem os Professores, Dirigentes e Pais.** Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.2, n.1, p. 23-42, jan.-jun., 2015.

MARSHALL, Thomas. **Cidadania, classe social e status.** RJ: Zahar, 1967.

MARTINS, B; FONTES, F; HESPANHA, P; BERG, A. **A emancipação dos estudos da deficiência.** Revista Crítica de Ciências Sociais [Online], 98 | 2012, colocado online no dia 06 junho 2013, criado a 30 abril 2019. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/5014> >. Acesso em 14 jun. 2009.

MARTINS, Bruno Sena, et al. **A emancipação dos estudos da deficiência.** Revista Crítica de Ciências Sociais [Online], 98, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/5014>>. Acesso em 11 março 2022.

MATTOS, P. C. **A sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser.** São Paulo: Annablume, 2006.

\_\_\_\_\_. **O conceito de Interseccionalidade e suas vantagens para os estudos de gênero no Brasil.** Trabalho apresentado no XV Congresso Brasileiro de Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, Curitiba/PR, 2011.

\_\_\_\_\_. **Reconhecimento: entre a justiça e a identidade.** Lua Nova. Revista de Cultura e Política, São Paulo, v. 63, p. 143-161, 2004.

MATTOS, P. C.; SOUZA, J. (Org.) **Teoria Crítica no Século XXI.** 2. ed. São Paulo: Annablume, 2012.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo, Editora Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação especial: significação dos termos.** In Brasil, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Desafios para a educação especial frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: SEESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 1997.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de educação especial.** São Paulo: Pioneira, 1982.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre inclusão com responsabilidade.** Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, 2008.

MAZZOTTA, M. J. S.; SOUSA, Sandra M. Zákia L. **Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira.** Estilos clin. São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000.

MEADOWS, A. J. **Comunicação Científica.** Brasília: Briquet de Lemos Livros, 1999.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. **Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros.** Revista Contrapontos. v. 11 - n. 03 - p. 278-287. P. 279-290. set-dez 2011. Itajaí. 2011.

\_\_\_\_\_. **Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006).** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. Educação no Brasil: o balanço de uma década. ANPED, 2010. p. 1-17.

\_\_\_\_\_. **O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil.** Linhas Críticas, 17(33), 367–384, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/lc.v17i33.3739>>. Acesso em 14 jun. 2022.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. **Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil.** Caderno Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio-ago.2014.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Gênero e deficiência: interseções e perspectivas.** Estudos Feministas. v. 20. n. 03. p. 635-665. Florianópolis: 2012.

MELUCCI, A. **A invenção do presente.** Petrópolis: Vozes, 2001

\_\_\_\_\_. **O jogo do eu — A mudança de si em uma sociedade global.** São Leopoldo: Unisinos, 2004.

\_\_\_\_\_. **Um objetivo para os movimentos sociais?** Lua Nova (17), jun 1989.

MENDES, E. **Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar.** In: MANZINI, E. J. Inclusão e acessibilidade. Marília, 2006. p. 29-41.

MENDES, E. G., **Desafios atuais na formação do professor em educação especial,** em Revista Integração, vol. 24, año 14, MEC/SEESP, Brasília,2002, pp. 12-17.



MENDES, E; ALMEIDA, M.; TOYODA, C. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR: 2011.

MENDES, Enicéia. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MENDES, Eniceia; ALMEIDA, Maria Amélia; e TOYODA, Yoshie. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR

MERCER, Geof. **Emancipatory Disability Research**”, in Colin Barnes; Michael Oliver e Len Barton (orgs.), Disability Studies Today. Cambridge: Polity Press, 228-249, 2002.

MICHELS, Lísia Regina Ferreira e DELLECAVE, Michelly do Rocio. **O que os professores têm a dizer sobre a educação inclusiva na Universidade**. In: Contrapontos. vol. 5. n 2. Itajaí, 2005. p. 469 – 481.

MORAES, Louise. **A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação**. Louise Moraes, Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

MOREIRA, Laura Ceretta. **In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão**. In: Revista Educação Especial. Universidade Federal de Santa Maria, n 25. Santa Maria: LAPEDOC/CE, 2005. p. 37 – 48.

NEPOMUCENO, M. F.; ASSIS, R. M.; CARVALHO-FREITAS, M. N. **Apropriação do Termo “Pessoas com Deficiência”**. Revista Educação Especial, v. 33, p. 15, 2020.

NERI, Marcelo. **Retrato da deficiência no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Educação especial inclusiva**. 2013. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/4-educacao-especial-inclusiva>>. Acesso em: 06 set. 2016.

OLHER, Roseli; GUILHOTO, Laura. **Educação inclusiva e a transição da escola especial**. Revista Deficiência Intelectual. DI Ano 3, Número 4-5, janeiro/dezembro 2013.

OLIVEIRA, Gabriel Gonçalves, VELOSO, Lérica Maria Mendes. **Principais desafios na inclusão dos alunos com deficiência no sistema educacional**. (Belo Horizonte, online) [online]. 2017, vol.2, n.2. ISSN 2526-1126. Disponível em: <<http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2019/03/09-Gabriel-Goncalves-PRINCIPAIS-DESAFIOS-NA-INCLUSÃO-DOS-ALUNOS-COM-DEFICIÊNCIA.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2017.

OLIVEIRA, M. A. M.; AMARAL, C. T. **Políticas públicas contemporâneas para a Educação Especial: inclusão ou exclusão?** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. Anais. 2004.

OLIVER, M. **¿Están cambiando las relaciones sociales de la producción investigadora?** In: BARTON, L. (Org.). Superar las barreras de la Discapacidad: 18 años de Disability and Society. Madrid: Morata, 2008. p.299-314.

OLIVER, Michael. **Emancipatory Research: Realistic Goal or Impossible Dream?** In Colin Barnes e Geof Mercer (orgs.), Doing Disability Research. Leeds: The Disability Press, 15-31, 1997.

\_\_\_\_\_. **Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas.** In: BARTON, Len (org.). Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de Disability and Society. Madrid: Morata, 2008.

OLIVER, Mike. **The Disability Movement is a New Social Movement!**, Community Development Journal, Volume 32, Issue 3, June 1997, Pages 244–251.

\_\_\_\_\_. **Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?** In: Barton, Len (org). Discapacidad y sociedad. Madri: Ediciones Morata, 1998.

OLIVER, Mike.; BARNES, C. **Back to the future: the World Report on Disability.** Disability & Society, v. 27, n. 4, p. 575–579, jun. 2012.b.

OLIVER, Mike; Colin Barnes. **Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion.** British Journal of Sociology of Education, 31:5, 547-560, 2010. DOI: 10.1080/01425692.2010.500088.

OMOTE, S. **Deficiência e Não-Deficiência: Recortes do Mesmo Tecido.** Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

OMOTE, Sadao et al. **Inclusão: intenção e realidade.** Editora Oficina Universitária, p.01 – 09, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre direitos das pessoas com deficiência.** Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <www.bengaleal.com/convensão>. Acesso em: 6 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **The standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities.** ONU, 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Declaração de Montreal sobre deficiência intelectual.** Montreal, 2004.

PAIVA, Angela (org). **Direitos humanos em seus desafios contemporâneos.** Rio de Janeiro: Pallas Editora/PUC-Rio, 2009.

\_\_\_\_\_. (org). **Juventude, cultura cívica e cidadania**. Rio de Janeiro: Garamond, 2013.

PAIVA, Angela Randolpho et al. **Questões teóricas na desigualdade social contemporânea**. Cadernos CRH (Online), v. 32, p. 9-100, 2019.

PAIVA, Angela Randolpho et al. **Teorias do Reconhecimento e sua validade heurística para a análise da cidadania no Brasil**. Revista Política e Sociedade, v. 17, p. 258-285, 2018.

PAIVA, Angela Randolpho. **Cidadania, favela e promoção de solidariedade social**. Desigualdade & Diversidade (PUCRJ), v. 2, p. 19-38, 2008.

\_\_\_\_\_. **Cidadania, reconhecimento e ação afirmativa no ensino superior**. Civitas (Porto Alegre), v. 15, p. 127-154, 2015.

\_\_\_\_\_. **Dinâmicas sociais na luta por direitos no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas Editora/PUC-Rio, 2020. 168p.

\_\_\_\_\_. **O pública, o privado e a cidadania possível - a construção do espaço público brasileiro**. Rio de Janeiro: Senac, 2001.

\_\_\_\_\_. **Teorias do reconhecimento e sua validade heurística para a análise da cidadania e movimentos sociais no Brasil – o caso do movimento negro**. Política & Sociedade - Florianópolis - Vol. 17 - Nº 40 - set./dez. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Cidadania, reconhecimento e ação afirmativa no ensino superior**. Civitas, vol. 15, No. 4, 2015.

PAIVA, Angela; BURGOS, Marcelo (orgs). **A escola e a favela**. Rio de Janeiro: Pallas Editora/PUC-Rio, 2009.

PAIVA, Angela; MATTOS, Patrícia. **Questões teóricas na desigualdade social contemporânea**. Caderno CRH (Online), v. 32, p. 9, 2019.

PALACIOS, Agustina; ROMANACH, J. **El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional** (discapacidad).

PEIXINHO, Manoel; KIEFER, Sandra Filomena. **Democracia, inclusão e direitos sociais no Supremo Tribunal Federal: o julgamento da constituição**. Direito e Desenvolvimento, João Pessoa, v. 7, n. 13, p.79-98.

PEREGRINO, Mônica. **As Armadilhas da exclusão: Um desafio para a análise**. In: ANPED, 2002, Caxambu. Educação: manifestos, lutas e utopias.

\_\_\_\_\_. **Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública dos jovens pobres**. Rio de Janeiro:Garamond, 2010.

PEREGRINO, Mônica; CUNHA, Marize Bastos da. **O imponderável nos tempos neoliberais: as possibilidades da análise de atores populares nas estruturas em ação e os processos de exclusão.** In: ANPED, 2001, Caxambu. Intelectuais, conhecimento e espaço público.

PEREIRA, Ray. **Anatomia da diferença: uma investigação teórico-descritiva da deficiência à luz do cotidiano.** Hist. cienc. saude-Manguinhos, RJ, v. 14, n. 3, p. 1088, set. 2007.

\_\_\_\_\_. **Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão.** Hist. cienc. saude-Manguinhos [online]. 2009, vol.16, n.3, pp.715-728.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença.** Tempo Social, 2(2), 7-33, 1990.

PINTO, Celi. **Notas sobre a controvérsia Fraser-Honeth informada pelo cenário brasileiro.** In: Lua Nova, São Paulo, no 74, 2008.

PLETSCH, M. D. (2020). **O que há de especial na educação especial brasileira?** Momento - Diálogos Em Educação, 29(1), 57–70. Disponível em: <<https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>>. Acesso em 14 jun. 2022.

PLETSCH, M. D., GLAT, R. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado.** Linhas Críticas, 18(35), 193–208. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/lc.v18i35.3847>>. Acesso em 14 jun. 2022.

PLETSCH, Marcia; SOUZA, Flavia. **Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras.** Revista Ibero Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v.16, n. esp. 2, p.1286-1306, maio 2021 DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15126>.

PRIESTLEY, Mark et al. (Ed.). **Disability and the life course: Global perspectives.** Cambridge University Press, 2001.

RAGAZZI, Ivana Aparecida Grizzo. **Inclusão Social: a importância da pessoa portadora de deficiência.** São Paulo: LTR, 2010.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REGO, Tereza Cristina (org). **Educação, escola e desigualdade.** Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

REIS, E. P. **Processos e escolhas.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

RIDDELL, Sheila. **Teorizar sobre las necesidades educativas especiales en un clima político cambiante.** In: BARTON, L (org.). “Discapacidad y sociedad”. Madrid: Morata, 1996.

RISTOFF, Dilvo; ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula. **Avaliação participativa: perspectivas e desafios**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

RODRIGUES, David. **A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva**. In: Revista Educação Especial. Universidade Federal de Santa Maria, n. 23, v. 2. Santa Maria: LAPEDOC/CE, 2004. p. 09 - 16.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva; SOUZA, Sirleine Brandão de. **Educação Inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual**. SME/PMSP; SME/PMSP, 2008.

ROPOLI, Edilene; Mantoan Maria Tereza; SANTOS, Terezinha; MACHADO, Rosângela. **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 191 p.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; LUZ, Madel Terezinha. **Funcionalidade e incapacidade humana: explorando o escopo da classificação internacional da Organização Mundial da Saúde**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 25(3):475-483, mar, 2009.

SANDEL, Michael. **A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1ª edição. 2020

SANTA CATARINA (Estado). **Tribunal de Justiça. Agravo de Instrumento n. 2016.016789-7. Comarca de Florianópolis**. Agravante: Município de Florianópolis. Agravado: Sindicato das Escolas Particulares do Estado de Santa Catarina (SINEPE). Relator: Des. Subst. Luiz Zanelato. 17 mar. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo - a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

\_\_\_\_\_. **Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 78, 3-46, 2007. DOI: 10.4000/rccs.753.

\_\_\_\_\_. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, 237-280, 2002. DOI: 10.4000/rccs.1285.

\_\_\_\_\_. **Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?** Revista Crítica de Ciências Sociais, 54, 197-215, 1999.

SANTOS, Martinha. **Do direito à educação**. In: SETUBAL, Joyce Marquês; e FAYAN, Regiane Alves Costa (Orgs.), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. – Comentada. 2016. Campinas: 2016.p.

SANTOS, Natália Gomes dos. **Desigualdade e Pobreza: análise da condição de vida da pessoa com deficiência a partir dos indicadores sociais brasileiros**. 2020. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – PPG em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

SANTOS, Wanderley. **Assistência social e deficiência no Brasil: o reflexo do debate internacional dos direitos das pessoas com deficiência**. SERV. SOC. REV., LONDRINA, V. 13, N.1, P. 80-101, JUL/DEZ. 2010.

\_\_\_\_\_. **Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão**. Ciênc. saúde coletiva [online]. 2016, vol.21, n.10, pp.3007-3015. ISSN 1678-4561.

\_\_\_\_\_. **Deficiência e BPC: o que muda na vida das pessoas atendidas?** Resumo nos Anais da 60º Congresso Anual da SBPC 2008. Campinas-SP; p. 694.

\_\_\_\_\_. **Deficiência, desigualdade e assistência social: o Brasil e o debate internacional**. In: DINIZ, D.; SANTOS, W. (Org.). Deficiência e discriminação. Brasília, DF: Letras Livres: Ed. da Universidade de Brasília - UnB, 2010. p. 117-141.

\_\_\_\_\_. **Pessoas com deficiência: nossa maior minoria**. Physis: Revista de Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, v. 18, nº. 3, 2008.

SANTOS, Wanderley; DINIZ, Debora; PEREIRA, Natália. **Deficiência e perícia médica: os contornos do corpo**. Reciis, v.3, n.2, p.16- 23, jun. 2009.

SANTOS, Wederson. **Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão**. Ciência & Saúde Coletiva, 21(10):3007-3015, 2016.

SASSAKI, R. K. **Como chamar as pessoas que têm deficiência**. São Paulo: RNR, 2003. Disponível em: <<http://sivc.saci.org.br/files/chamar.pdf>>. Acesso em 14 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Eufemismo na contramão da inclusão**. Reação (Revista Nacional de Reabilitação), ano XIV, n. 74, maio/jun.2010, p.14-17.

\_\_\_\_\_. **Inclusão: o paradigma do século XXI**. Inclusão - Revista da Educação Especial - Out/2005.

\_\_\_\_\_. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. In: VIVARTA, V. (Org.) Mídia e Deficiência. Brasília: Andi; Fundação Banco do Brasil, 2003. p. 160-165.

SAWAIA, Bader. **Exclusão ou inclusão perversa?** In Sawaia, B. (org.). As artimanhas da exclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, pp.7-13, 1999.

SCOTT, Joan. **O enigma da igualdade**. Estudos Feministas, Florianópolis, 13(1): 216, janeiro-abril/2005.

SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Igualdade Reexaminada**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

\_\_\_\_\_. **Escolha coletiva e bem-estar social**. Portugal: Almedina, 2018.

\_\_\_\_\_. **Identidade e violência**. Editora Iluminuras, São Paulo, 2015.

SHAKESPEARE, T. **Cultural Representation of Disabled People: Dustbins for disavowal?** *Disability & Society*, v. 9, n. 3, p. 283–299, 1994.

SHAKESPEARE, T. **La autoorganización de las personas con discapacidad: ¿un nuevo movimiento social?** In: BARTON, L. (Org.). *Superar las barreras de la Discapacidad: 18 años de Disability and Society*. Madrid: Morata, 2008, p.68-85.

SOARES, J. F. **As Perspectivas de Estudo das Deficiências**. *Vivência*, São José (SC), v. 13, p. 3-4, 1993. 29.

\_\_\_\_\_. **Cidadania e formas de solidariedade social na favela**. In: PAIVA, Angela; e BURGOS, Marcelo (orgs). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: Pallas Editora/PUC-Rio, 2009.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. **Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SOBOTTKA, E. A. **Reconhecimento: novas abordagens em teoria crítica**. São Paulo: Annablume, 2015.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira - Para entender o país além do jeitinho brasileiro**. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

\_\_\_\_\_. **Uma teoria crítica do reconhecimento**. *Lua Nova*, núm. 50, 2000, p. 133-158 Centro de Estudos de Cultura Contemporânea São Paulo, Brasil.

SOUZA, Luis Gustavo da Cunha. **Reconhecimento, redistribuição e desreconhecimento: um debate com a Teoria Crítica de Axel Honneth**. Florianópolis: Editora UFSC, 2019.

STOLCKE, V. **Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade?** *Estudos Afro-Asiáticos*, (20): 101-119, junho de 1991.

SZUMSKI, G., SMOGORZEWSKA, J.; KARWOWSKI, M. **Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis**. *Educational Research Review*, 2017, 21, p.33-54.

TAYLOR, Charles. **A ética da autenticidade**. São Paulo: Realizações Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **A política do reconhecimento.** In: Argumentos Filosóficos. São Paulo: Loyola, 2000.

TEGON, I.; MANTOAN, M. **Inclusão escolar: o que perguntam os interessados na área?** Revista dos Trabalhos de Iniciação Científica da UNICAMP, [S. l.], n. 27, p. 1-1, 2019.

TELLES, Sarah Silva. **Família e relações de parentesco no universo popular.** DESIGUALDADE & DIVERSIDADE (PUCRJ) , v. 15, p. 137-159, 2016.

TELLES, Vera. **A nova questão social brasileira: ou como as figuras de nosso atraso viraram símbolo de nossa modernidade.** CADERNO CRH, Salvador, n. 30/31, p. 85-110, jan./dez. 1999.

\_\_\_\_\_. **Direitos sociais: afinal do que se trata?** Revista USP, n. 37, São Paulo: 1998.

\_\_\_\_\_. **Sociedade civil e a construção de espaços públicos.** In: DAGNINO, E. (org.). Anos 90: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense. 1994.

TOURAINÉ, Alain. **Iguais e diferentes - poderemos viver juntos.** Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

TRINDADE, Fabiana. **Uma questão social: jovens fora da escola e do mundo do trabalho no universo popular.** Dissertação (mestrado) - PUC Rio, Departamento de Ciências Sociais, 2016.

TRINDADE, Ivan Gustavo Junio Santos. **Os reflexos do Estatuto da Pessoa com Deficiência no sistema brasileiro de incapacidade civil.** Goiânia: PUC, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

UPIAS. **The Union of the Physically Impaired Against Segregation and The Disability Alliance discuss Fundamental Principles of Disability.** Londres: UPIAS, 1976.

WORLD HEALTH ORGANIZATION [WHO]. **International Classification of Functioning, Disability and Health.** Geneva: World Health Organization, 2001.

\_\_\_\_\_. **International classification of impairments, disabilities, and handicaps: a manual of classification relating to the consequences of disease.** Geneva: WHO, 1980. 205 p.

ZONINSEIN, Jonas; JÚNIOR, João Feres. **Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.



## **10. Anexos**

## Anexo I

A seguir, o questionário da pesquisa, on-line, respondido por 190 pessoas:

1. Alunos sem deficiência e com deficiência devem estudar na mesma turma.

- ☐ ) Concordo totalmente
- ☐ ) Concordo
- ☐ ) Não concordo, nem discordo
- ☐ ) Discordo
- ☐ ) Discordo totalmente
- ☐ ) Não sei dizer

2. Escolas que recebem alunos com deficiência têm desempenho acadêmico similar do das escolas menos inclusivas.

- ☐ ) Concordo totalmente
- ☐ ) Concordo
- ☐ ) Não concordo, nem discordo
- ☐ ) Discordo
- ☐ ) Discordo totalmente
- ☐ ) Não sei dizer

3. Alunos com limitações mais severas, como deficiência intelectual ou transtornos comportamentais, devem estudar em escolas especiais e exclusivas ou turmas separadas.

- ☐ ) Concordo totalmente
- ☐ ) Concordo
- ☐ ) Não concordo, nem discordo
- ☐ ) Discordo
- ☐ ) Discordo totalmente
- ☐ ) Não sei dizer

4. Alunos com e sem deficiência aprendem quando estudam juntos.

- ☐ ) Concordo totalmente
- ☐ ) Concordo
- ☐ ) Não concordo, nem discordo
- ☐ ) Discordo
- ☐ ) Discordo totalmente
- ☐ ) Não sei dizer

5. Escolas devem poder decidir se aceitam ou não a matrícula de alunos com deficiência.

- ☐ ) Concordo totalmente
- ☐ ) Concordo
- ☐ ) Não concordo, nem discordo
- ☐ ) Discordo
- ☐ ) Discordo totalmente
- ☐ ) Não sei dizer

6. Comportamento considerado inadequado de alguns alunos com deficiência tira a atenção dos demais alunos, prejudicando o rendimento escolar.

- ☐ ) Concordo totalmente
- ☐ ) Concordo
- ☐ ) Não concordo, nem discordo
- ☐ ) Discordo
- ☐ ) Discordo totalmente
- ☐ ) Não sei dizer

7. A maioria dos professores está preparada para lidar com as diferenças em salas de aula.

- ☐ ) Concordo totalmente
- ☐ ) Concordo
- ☐ ) Não concordo, nem discordo
- ☐ ) Discordo
- ☐ ) Discordo totalmente
- ☐ ) Não sei dizer

8. Em geral, as famílias são favoráveis à presença de alunos com deficiência nas escolas.

- ☐ ) Concordo totalmente
- ☐ ) Concordo
- ☐ ) Não concordo, nem discordo
- ☐ ) Discordo
- ☐ ) Discordo totalmente
- ☐ ) Não sei dizer

9. Alunos sem deficiência podem sentir algum desconforto (embaraço, constrangimento, insegurança, por exemplo) diante de alunos com deficiência.

- ☐ ) Concordo totalmente
- ☐ ) Concordo

- ☐ ( ) Não concordo, nem discordo
- ☐ ( ) Discordo
- ☐ ( ) Discordo totalmente
- ☐ ( ) Não sei dizer

10. A escola inclusiva tem a mesma frequência de bullying que uma escola menos inclusiva.\*

- ☐ ( ) Sim, a mesma frequência
- ☐ ( ) Nem concordo, nem discordo
- ☐ ( ) Discordo, tem mais bullying
- ☐ ( ) Discordo, tem menos bullying
- ☐ ( ) Não sei dizer

11. A escola inclusiva tem desempenho mais baixo nos rankings de educação (Enem, Olimpíadas, etc) do que as escolas menos inclusivas.

- ☐ ( ) Concordo, tem desempenho pior
- ☐ ( ) Discordo, tem desempenho melhor
- ☐ ( ) Nem concordo, nem discordo
- ☐ ( ) Discordo, tem desempenho similar
- ☐ ( ) Não sei dizer

12. Alunos com limitações físicas mais severas, como deficiência visual ou auditiva, devem estudar em escolas especiais e exclusivas ou turmas separadas.

- ☐ ( ) Concordo totalmente
- ☐ ( ) Concordo
- ☐ ( ) Nem concordo, nem discordo
- ☐ ( ) Discordo
- ☐ ( ) Discordo totalmente
- ☐ ( ) Não sei dizer

13. É necessário ter filho com deficiência para conversar sobre inclusão com a escola.

- ☐ ( ) Concordo totalmente
- ☐ ( ) Concordo
- ☐ ( ) Nem concordo, nem discordo
- ☐ ( ) Discordo
- ☐ ( ) Discordo totalmente
- ☐ ( ) Não sei dizer

14. Ter alunos com deficiência na escola de meu(s) filho(s) é importante para minha família.

- ☐ ) Concordo totalmente
- ☐ ) Concordo
- ☐ ) Não concordo, nem discordo
- ☐ ) Discordo
- ☐ ) Discordo totalmente
- ☐ ) Não sei dizer

15. Escolas inclusivas tendem a estimular mais nos alunos características como empatia e solidariedade.

- ☐ ) Concordo totalmente
- ☐ ) Concordo
- ☐ ) Não concordo, nem discordo
- ☐ ) Discordo
- ☐ ) Discordo totalmente
- ☐ ) Não sei dizer

16. Saber como a escola lida com inclusão de alunos com deficiência pesou na hora de eu escolher a escola do(s) meu(s) filho(s).

- ☐ ) Concordo totalmente
- ☐ ) Concordo
- ☐ ) Não concordo, nem discordo
- ☐ ) Discordo
- ☐ ) Discordo totalmente
- ☐ ) Não sei dizer

17. A escola inclusiva traz benefício para o aprendizado formal (acadêmico) e informal (outras habilidades) do meu filho.

- ☐ ) Concordo totalmente
- ☐ ) Concordo
- ☐ ) Não concordo, nem discordo
- ☐ ) Discordo
- ☐ ) Discordo totalmente
- ☐ ) Não sei dizer

18. A inclusão escolar é um assunto tratado em encontros, informativos, palestras ou reuniões da minha escola.

- ☐ Muito frequente
- ☐ Frequente
- ☐ Pouco frequente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca
- ☐ Não sei dizer

19. A escola inclusiva contribuiu para ampliar minha visão acerca das particularidades vivenciadas pelas pessoas com deficiência e suas famílias.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não concordo, nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Não sei dizer

20. Sou a favor da inclusão, mas reconheço que a escola mais inclusiva é mais fraca.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não concordo, nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Não sei dizer

21. Uma escola inclusiva não é a opção quando penso no futuro profissional do meu filho.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não concordo, nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Não sei dizer

22. As famílias que não têm filhos com deficiência são peças importantes da inclusão.

- ☐ ( ) Concordo totalmente
- ☐ ( ) Concordo
- ☐ ( ) Não concordo, nem discordo
- ☐ ( ) Discordo
- ☐ ( ) Discordo totalmente
- ☐ ( ) Não sei dizer

23. Já participei de movimentos pró-inclusão como caminhadas, passeatas, abaixo-assinados, ONGs, projetos ou qualquer outra ação ligada à inclusão da pessoa com deficiência.\*

- ☐ ( ) Sim
- ☐ ( ) Não

24. Meu filho já se envolveu em conflitos com alunos com deficiência.\*

- ☐ ( ) Concordo totalmente
- ☐ ( ) Concordo
- ☐ ( ) Não concordo, nem discordo
- ☐ ( ) Discordo
- ☐ ( ) Discordo totalmente
- ☐ ( ) Não sei dizer

25. Crianças e adolescentes têm maturidade para lidar com as questões trazidas por alunos com deficiência.\*

- ☐ ( ) Concordo totalmente
- ☐ ( ) Concordo
- ☐ ( ) Não concordo, nem discordo
- ☐ ( ) Discordo
- ☐ ( ) Discordo totalmente
- ☐ ( ) Não sei dizer

26. Em sua opinião, quais são as 3 maiores dificuldades que surgem no processo de inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino?

- ☐ ( ) Baixo investimento da escola
- ☐ ( ) Falta de preparo dos professores
- ☐ ( ) Preconceito
- ☐ ( ) Desinformação

- ( ) Resistência das famílias
- ( ) Falta de apoio dos colegas em sala
- ( ) Má vontade do professor
- ( ) Custo da inclusão
- ( ) Outro:

27. De 0 a 5, como você avalia a inclusão escolar de alunos com alguma deficiência na escola do(s) seu(s) filho(s)? (quanto mais próximo de 5, melhor a avaliação)

28. A inclusão escolar afetou seu filho ou sua família de alguma forma? Se puder, conte com alguns exemplos vivenciados.

29. Sua família já vivenciou alguma experiência positiva ou negativa com algum aluno com deficiência? Se puder, conte mais.



## **Anexo II**

### **Principais marcos normativos**

1948 – Declaração Universal dos Direitos Humanos – Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 de dezembro de 1948.

1971 – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. É a segunda Lei de Diretrizes e Bases do Brasil.

1988 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88).

1989 – Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, integração social e dá outras providências.

1990 – Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU/1989), promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.

1990 – Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien/1990).

1990 – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

1994 - Publicada a Política Nacional de Educação Especial, que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo dos demais alunos.

1996 – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

1996 – Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.

1999 – Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que define a educação especial como uma

modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

1999 – Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida normas de proteção e dá outras providências.

2000 – Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência; Lei nº 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.

2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento de todos os educandos. Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que o grande avanço que educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. Promulgado o Decreto nº 3.956/2001 que reconhece a Convenção da Guatemala (1999), que afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Este Decreto tem repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial.

2002 – Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. A Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

2003 - Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, do MEC, para apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização.

2004 – Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.048, de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei nº 10.098, 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. Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, a fim de disseminar diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.

2005 – Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 2000. Com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área para atendimento educacional especializado, orientação às famílias e formação dos professores.

2006 - A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, defende um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. A Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça e a Unesco lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, para assegurar, entre suas ações, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

2007 - Lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que tem como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares,

acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC. Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

2009 – Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

2011 – Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, e dá outras providências.

2012 – Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Lei nº 12.711, de 29 de agosto, dispõe sobre reserva de vagas, em universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, para, entre outros grupos, pessoas com deficiência.

2013 – Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

2014 – Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, que regulamenta a Lei nº 12.764, de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. 2014 – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024).

2015 – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) — principal marco legal da pessoa com deficiência. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, que dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.

2015 – Declaração de Incheon para a Educação – Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Fórum Mundial de Educação.

2016 - É extinta a Secretaria de Direitos Humanos (SDH), da qual a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) fazia parte, e, com isso, os assuntos relacionados à deficiência são direcionados para a pasta do Ministério da Justiça e Cidadania. Posteriormente, com o Decreto 9.759/2019, os temas referentes a políticas para esse segmento da população passam a ser parte do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos.

2018 – Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, que altera a Lei nº 9.394, de 1996, para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018, que assegura atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Decreto nº 9.522, de 8 de outubro de 2018, que promulga o Tratado de Marraqueche para facilitar o acesso a obras publicadas às pessoas com deficiência visual ou com outras dificuldades para ter acesso ao texto impresso.

2020 – Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e dá outras providências. O Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, tem o intuito de regulamentar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida (PNEE), que visa a implementar programas e ações que valorizam o atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Três meses após o lançamento da PNEE, o Supremo Tribunal Federal (STF) suspende, por 9 votos a 2, o Decreto 10.502, declarando o dispositivo inconstitucional.