

O direito fundamental à educação inclusiva no ensino básico: possibilidades e limites à efetivação

The fundamental right to inclusive education in basic education: possibilities and limits to effectiveness

DOI:10.34117/bjdv9n1-082

Recebimento dos originais: 05/12/2022

Aceitação para publicação: 05/01/2023

Leonardo Augusto de Oliveira Rangel

Doutorando em Educação pela Universidad Columbia – PY

Instituição: Tribunal de Justiça do Estado do Espírito Santo

Endereço: Rua Melchíades Félix de Souza, N° 200, Serramar, Itapemirim - ES,

CEP: 29330-000

E-mail: larangel123@gmail.com

RESUMO

O presente estudo objetiva revisar a literatura sociológica e jurídica no ensino básico, com o propósito de pesquisar se em caso de conflitos entre direitos fundamentais (direito à inclusão escolar e direito à saúde/integridade física), qual desses direitos deve prevalecer. Para tanto, apresentou-se o conceito de deficiência e a evolução histórica da inclusão no Brasil e no mundo; procedeu-se a uma breve abordagem sobre o direito fundamental à educação no ensino básico e, diretamente relacionado ao direito à educação detalhou-se sobre o direito fundamental à educação inclusiva, buscando identificar a possível ocorrência de conflitos entre direitos fundamentais e, em caso positivo, qual a melhor solução encontrada para este conflito.

Palavras-chave: direito à educação, educação inclusiva, direitos fundamentais.

ABSTRACT

The present study aims to review the sociological and legal literature in basic education, with the purpose of researching whether, in case of conflicts between fundamental rights (right to school inclusion and right to health/physical integrity), which of these rights should prevail. To this end, the concept of disability and the historical evolution of inclusion in Brazil and in the world were presented; a brief approach was made to the fundamental right to education in basic education and, directly related to the right to education, the fundamental right to inclusive education was detailed, seeking to identify the possible occurrence of conflicts between fundamental rights and, if so, what is the best solution found for this conflict.

Keywords: right to education, inclusive education, fundamental rights.

1 INTRODUÇÃO

O histórico do acesso e permanência escolar de pessoas com deficiência (PcD) mostra que os espaços segregados de educação foram os únicos disponíveis por muitos anos.

Atualmente, percebe-se uma ampla discussão sobre o direito à inclusão escolar de alunos deficientes, na rede regular de ensino. A legislação é clara em se tratando da obrigatoriedade de matricular e acolher todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou diferenças. No entanto, o acesso à escola regular e, conseqüentemente, à universidade e mercado de trabalho é algo recente na história da inclusão de PcD na sociedade. Esse controle que anula os direitos de alguns considerados como minorias, lhes imputa uma pseudoidentidade social.

Feitas estas pontuações iniciais, a questão que norteou a pesquisa foi: quais as possibilidades e limites à efetivação do direito fundamental à educação no ensino básico?

Visando responder ao questionamento proposto, este artigo objetiva pesquisar se em caso de conflitos entre direitos fundamentais (direito à inclusão escolar e direito à saúde/integridade física), qual desses direitos deve prevalecer.

Sabe-se que educação inclusiva tem como objetivo garantir o acesso de todos os alunos à escola, ressaltando a responsabilidade da adequação das instituições de ensino às necessidades especiais dos alunos deficientes. Assim, esta pesquisa é importante no sentido de demonstrar que a adaptação do espaço escolar, aquisição de materiais didáticos específicos e a capacitação dos professores são componentes essenciais para ambientes inclusivos de sucesso. Nesse trilhar, é importante identificar os fatores que impedem que a inclusão se efetive em toda a sua plenitude.

Busca-se demonstrar que não obstante o direito à educação e sua variante - o direito à educação inclusiva - seja um direito fundamental, tal como os demais direitos que gozam do mesmo *status*, não é um direito absoluto. Assim, embora sua concretização seja desejável, havendo conflitos com outros princípios de similar magnitude, deve-se proceder ao exercício da ponderação e, no caso em tela, fazer prevalecer o melhor interesse da criança ou do adolescente com deficiência.

Para a realização dessa pesquisa, como metodologia, optou-se pela pesquisa bibliográfica, realizada em livros, artigos e documentos nacionais e internacionais que instituem diretrizes para a educação inclusiva.

2 CONCEITO DE DEFICIÊNCIA

No Brasil, consoante o art. 3º do Decreto nº 3.298/1999, foi apresentado o conceito de deficiência como sendo “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função [...] que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999, s.p).

No entanto, à medida que o movimento inclusivo se espalha pelo mundo, a conceituação vai se aproximando do discurso de valores humanos. Com isso, o conceito de deficiência não deveria mais ser utilizado e nem confundido com o de incapacidade, pois a incapacidade é um conceito relativo, ninguém é capaz de tudo e ninguém é totalmente incapaz. Logo, o uso dessa terminologia traz consigo concepções sociais e políticas impregnadas de preconceito, discriminação e exclusão (SASSAKI, 2006).

Sob essa nova perspectiva, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (PcD), ratificada no Brasil pelo Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009, definiu pessoas com deficiência como “[...] aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (BRASIL, 2009, s.p). Acrescenta-se que o referido Decreto elenca diferentes tipos de deficiência.

Esse documento representa um avanço na definição e legislação dos países que aderiram a ele, na medida em que relaciona a deficiência não apenas aos impedimentos de origem patológica e orgânica, mas também reconhece que existem limitações impostas por barreiras sociais e culturais que dificultam a participação plena na vida social.

Em um trabalho que investiga as relações entre a forma como a deficiência é vista pelos gerentes e pessoas responsáveis pela inserção de deficientes no mercado de trabalho, Carvalho-Freitas (2009), refere que outro ponto de grande peso na contratação de uma pessoa com deficiência é a pouca qualificação da qual, geralmente, também são vítimas. Assim, ou por não se enquadrarem nos padrões “normais” da sociedade ou por não terem a qualificação exigida pelo emprego, esse segmento populacional não é bem aceito no mercado de trabalho.

As inquietações em torno do tema são pertinentes, pois, de acordo com Moreno (2012), pesquisas mostram que, com o objetivo de cumprir o disposto na Lei nº 8.213/91, as vagas ofertadas às PcD, muitas vezes, estão aquém da qualificação dessas pessoas.

Segundo os autores supramencionados, mesmo as PcD que têm formação acadêmica são inseridas em funções como serventes, auxiliares, dentre outras.

É relevante ressaltar que, algumas PcD, quando inseridas no mercado de trabalho, percebem sua participação na empresa como passiva ou apenas simbólica, embora muito raramente reclamem ou se queixem, talvez por receio de serem substituídas. Assim, segundo Lopes (2005), omitem as impressões que alimentam de si mesmas e dos demais funcionários, contribuindo para que tal tratamento desigual seja perdurado.

Segundo Bartalotti (2006), a inclusão não se limita simplesmente ao acesso, não é uma simples questão de colocar junto; a lei garante o acesso, mas é preciso que se garanta a permanência, o sucesso e, sobretudo, o acolhimento do deficiente no meio do qual ele passou a fazer parte. Sobre esse aspecto destaca: “A questão é que essas inclusões nem sempre são favoráveis ao desenvolvimento das pessoas, à sua sobrevivência” (BARTALOTTI, 2006, p.6).

Mendonça (2007), ao abordar o tema em questão, afirma que a dificuldade de inclusão da PcD à sociedade reside na interação entre teoria e prática. Segundo o autor:

O entrave dos trabalhos de inclusão social das pessoas com deficiência, não reside na ausência de dispositivos legais que promovam essa garantia. Legislação protetiva tem-se em abundância, e do mais alto refinamento, digno dos países de primeiro mundo. O que falta, é integrar os tais mandamentos ao dia-a-dia da sociedade brasileira, transmudando o que hoje constitui obrigação, em satisfação de integrar um cidadão impedido de exercer sua cidadania plena, ao convívio social sadio e produtivo, sem que com isso se lhe esteja concedendo uma graça, por simpatia ou piedade, mas promovendo justiça (MENDONÇA, 2007, p. 5).

Em concordância com o pensamento acima referido, Alexandrino et al. (2017), complementam que a dificuldade de participação da PcD na sociedade não decorre da falta de leis e de fiscalização - uma vez que o Brasil possui um dos códigos legais mais avançados do mundo na garantia dos direitos das PcDs e leis que asseguram o direito de acesso à educação e trabalho ao deficiente – mas da carência de ações e recursos que viabilizem a concretização daquilo que é preconizado dentro dos dispositivos legais.

3 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As Santas Casas de Misericórdia atuaram no Brasil desde o século XVI atendendo pobres e doentes, entre eles crianças órfãs ou abandonadas e aquelas que tinham deficiência, as quais começaram a ser deixadas nessas instituições provavelmente no

século XVIII (JANNUZZI, 2012), quando foram criadas as rodas de expostos (MORAES, 2000).

A partir do século XIX, essas crianças passaram a receber algum tipo de escolarização. Supõe-se que algumas crianças com anomalias não acentuadas tivessem recebido o mesmo tratamento, já aquelas com graus mais graves permaneciam ali durante a vida adulta, entretanto, estas últimas naquele período eram consideradas mais caso de polícia do que de hospital. Desse modo, foram nas Santas Casas que ocorreram as primeiras tentativas de educação de pessoas com deficiência no Brasil (JANNUZZI, 2012).

No século XVIII, para ensinar os cegos a ler, utilizavam-se diversos formatos de alfabetos que podiam ser percebidos pelo tato, como letras gravadas em madeira, fundidas em chumbo ou recortadas em papelão. Foi no ano de 1824 que Louis Braille, um francês que ficou cego aos 3 anos de idade, criou o alfabeto Braille aos 15 anos, enquanto ainda era estudante no Instituto dos Jovens Cegos em Paris, e seu método de escrita só foi aprovado oficialmente no ano de 1854 (JANNUZZI, 2012).

A primeira Constituição brasileira, criada em 1824, postulava a proteção da sociedade contra a participação da PcD, privando de exercer direitos políticos aqueles que eram incapacitados nos aspectos físicos ou moral. No ano de 1878 somente 2% da população brasileira estava na escola primária, mesmo que a referida Constituição previsse “instrução primária e gratuita a todos” (JANNUZZI, 2012, p. 7).

Locais voltados especificamente para a educação de pessoas com deficiência passaram a existir somente em 1854, no período imperial, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos na cidade da Corte, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC). Pouco depois, em 1857, foi criado o Instituto dos Surdos Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (ALEXANDRINO *et al.*, 2017).

Esses locais somente existiam porque autoridades ou profissionais ligados à Corte ou ao governo se interessavam pela sua existência, provavelmente por ter um parente próximo com deficiência ou por ser um estudioso na área. No IBC, os alunos que se formavam tinham a possibilidade de se manterem como professores nesta instituição e essa prática se manteve por muito tempo, o que garantiu aos cegos uma certa “proteção” do Estado, não sendo estendido a pessoas com outros tipos de deficiência (JANNUZZI, 2012).

Todavia, no ano de 1874 esta instituição era a única a atender cegos no país, sendo apenas 35 alunos matriculados, enquanto em 1872 a população brasileira tinha 15.848 cegos (MIRANDA, 2008).

Nessa época, a educação da PcD foi proposta como encargo da província e, portanto, permanecia no esquecimento. Entretanto, o Ensino Superior e o secundário propedêutico particular progrediram por interesse da Corte em atender às demandas das camadas mais altas e formar funcionários públicos (JANNUZZI, 2012).

Os movimentos sociais nacionalistas do início do século XX começaram a ver a alfabetização com uma conotação política, pois a Constituição de 1889 não permitia o voto ao analfabeto, dessa forma, a escola começou a ter importância. Muitos educadores envolvidos com a educação da PcD a partir de 1930 começaram a utilizar a expressão “ensino emendativo”, que visava suprir falhas da anormalidade e adaptar o educando ao padrão normal de sociabilidade (CABRAL; ORLANDO; MELETTI, 2020).

Em 1934, tivemos uma nova Constituição, onde nos artigos nº 149 e 150 foi prevista a educação como direito de todos, gratuita e obrigatória no ensino primário, mas não se estabelecia nada em relação ao excepcional. Concomitantemente começaram a surgir na sociedade civil, diversas associações preocupadas com o problema da deficiência. Assim, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei nº 4.024/1961, apresentava dois artigos, separados, tratando dos excepcionais:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, s.p.).

Entretanto, pode-se notar uma “possibilidade” de enquadramento da educação dos excepcionais no sistema geral de educação, nada de obrigatoriedade, bem como uma forte inclinação para a iniciativa privada assumir essa modalidade de educação, tendo inclusive o financiamento do Estado.

No início do século XX havia certa quantidade de estudos e soluções em nível internacional para as pessoas com deficiência, um exemplo deles é dos Estados Unidos, que criaram em 1915 o “Fundo Permanente de Ajuda aos Cegos de Guerra”, que em 1980 passou a denominar-se “Helen Keller *International Incorporated*” (HELEN KELLER INTL, 2020). Contudo, a Segunda Guerra deixou mais mutilados que a Primeira e por

isso foi criado: o Conselho Mundial das Organizações Relacionadas ao Incapacitado, a *National Association for Retard Children*, a Declaração dos Direitos Humanos, a Declaração dos Direitos da Criança e a Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas (ONU, 1959, 1971; THE ARC/EUA, 2020).

Em 1954 foram criadas a Sociedade Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs). Referidos movimentos fizeram com que houvesse um aumento do setor privado nesse atendimento (JANNUZZI, 2012).

Em 1973 foi criado o primeiro órgão nacional para tratar de metas governamentais para educação da pessoa com deficiência, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) (JANNUZZI, 2012), entretanto, em 1979, este órgão prestou assistência a 279 instituições privadas. No ano anterior o governo federal afirmou que o Ensino Superior teve expansão, sendo 9,6% no setor público e 16,2% no setor privado (MEC/INEP, 1987). Assim, fica claro que apesar da existência de um órgão federal dirigido para a Educação Especial, o ensino da pessoa com deficiência na rede privada foi mais privilegiado do que o ensino na rede pública, de modo que o caso da expansão do Ensino Superior privado mostra a falta de interesse governamental pela educação superior.

Em 1971 foi publicada a Lei nº 5.692, que não se pode considerar como Lei de Diretrizes e Bases da Educação porque foi promulgada num contexto em que o Estado de Direito havia sido extinguido, pois estávamos em meio a ditadura. E não traz as diretrizes e bases da educação já que se limitou aos níveis de 1º e 2º graus. Este dispositivo faz referência ao atendimento de estudantes com deficiência física e mental ou superdotados, sem contemplar orientações quanto aos estudantes com deficiências sensoriais e indo na contramão dos movimentos dos cegos ocorridos até então. O artigo 9º previa:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto a idade regular e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas com os competentes conselhos de educação (BRASIL, 1971, s.p.).

Desse modo, além de não sinalizar nada em relação às pessoas com deficiências sensoriais, também repassava aos estados a responsabilidade de fornecer e determinar o tratamento especial aos alunos com deficiência física ou mental ou superdotação. Contudo, é importante lembrar que o IBC, fundado em 1854, e o INES, fundado em 1857, atendiam aos estudantes com deficiências sensoriais desde a época do império, o que talvez indique o motivo pelo qual eles não estejam incluídos no texto da lei. Porém, os

estudantes deveriam sair de seus estados e irem até a capital do país caso quisessem receber educação adequada às suas especificidades em instituições públicas (GARCIA, 2013).

Entre 25 estados, apenas 11 haviam fixado normas de educação especial, muitos devolveram os recursos recebidos do CENESP, isto 6 anos após a publicação da Lei nº 5.692 (EDLER, 1977). Entre 1975 e 1979, o CENESP teve a maior parte de seus recursos destinados ao IBC e INES sozinhos, e o gasto com formação de recursos humanos foi de menos de 9% (JANNUZZI, 2012).

No ano de 1978, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) criou o primeiro Mestrado em Educação Especial do país, do mesmo modo, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) criou o Mestrado em Educação, tendo uma de suas áreas dedicada à Educação Especial (JANNUZZI, 2012).

Assim, os anos da década de 1980 foram o marco inicial das pesquisas de pós-graduação em Educação Especial ligadas a mestrados específicos na área. Entretanto, apesar do aumento da pesquisa na área, no ano de 1987 o número de instituições de Educação Especial privadas era quatro vezes maior que as públicas (JANNUZZI, 2012). Na década de 1990 houve diferenças nesses números, então a rede privada atendia um pouco menos da metade dos alunos com necessidades especiais (FERREIRA, 1999).

Entre as décadas de 1960 e 1980 o desenvolvimento urbano industrial se consolidou. Com o milagre econômico terminado em meados da década de 1970, acentuou-se a desigualdade social e, conseqüentemente, a Educação Especial passou a salientar a importância do trabalho da PcD para aumentar o seu poder e o de sua família para o consumo, revelando-se assim uma das faces do capitalismo (JANNUZZI, 2012).

Os movimentos das PcD tiveram a década de 1980 como significativa, já que surgiram várias organizações. Uma delas foi a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC), criada em 1984. Além disso, os cegos se vincularam à União Mundial de Cegos (UMC) e à União Latinoamericana de Cegos (ULAC). Esses movimentos existiram para buscar os direitos das PcD, inclusive o de sua opinião quanto ao seu atendimento; conseqüentemente, eles começaram a ser procurados para participar de deliberações governamentais (JANNUZZI, 2012).

Em 1988 a Constituição Federal estabeleceu diversas ações voltadas às PcD, tais como ensino, atendimento especializado, trabalho, proteção e integração; contudo a lei nº

7.853 de 1989 e o decreto 3.298 de 1999 acabaram pormenorizando os direitos dessas pessoas (BRASIL, 1988, 1989, 1999).

Em 1991 foi criado o Fundo Nacional para o Desenvolvimento em Educação (FNDE), que condicionou os estados ao gasto mínimo de 8% do salário educação no ensino especial (MELO; CAETANO; MIRANDA, 2017). Em 1996, a LDBEN nº 9.394/1996 definiu 18% dos recursos da União para a educação e 25% dos recursos dos estados e municípios para esta mesma área, já incluindo a Educação Especial (BRASIL, 1996).

O movimento pela Inclusão Escolar que surgiu entre meados do século XX e suas décadas finais possibilitou que as PcD tivessem acesso aos mais diversos níveis de ensino nas últimas décadas, assim como ampliou o atendimento para pessoas com NEE (MIRANDA, 2004).

Entre 2001 e 2010, a Educação Especial foi inserida formalmente na Educação Básica e no Ensino Superior, representando uma vantagem positiva para a inclusão escolar (GARCIA, 2013).

No entanto, não obstante muito se fale em inclusão escolar, na verdade, o que se observa é um processo de integração, onde os alunos com deficiência são matriculados na rede regular de ensino, sem, no entanto, dispor da infraestrutura e suporte por parte dos profissionais de apoio que necessitam.

4 O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO

A Constituição Federal brasileira, promulgada em 1988, proclamou em seu artigo primeiro que a República Federativa do Brasil constitui-se em Estado Democrático de Direito. Nesse sentido, consagrou ao longo de seu texto um amplo rol de direitos e garantias fundamentais, protegidos pelo manto das cláusulas pétreas.

Esta seção trouxe uma breve análise conceitual sobre o direito à educação, um direito fundamental social, que pode conflitar com outros direitos de mesmo *status*. Notadamente, o direito à educação é um direito e ao mesmo tempo condição para o exercício da cidadania, já que o acesso à educação é o instrumento hábil para capacitar os indivíduos e incluí-los na sociedade, tornando-a mais justa e promotora da igualdade de oportunidades (BONAVIDES, 2013).

Sabe-se que o subdesenvolvimento obsta que o Estado assegure aos cidadãos direitos fundamentais considerados absolutamente necessários para que os administrados

tenham atendidos, ao menos aqueles direitos indispensáveis para que se tenha uma existência digna. É o que se conhece, segundo Maciel Neto (2020) por mínimo existencial e o acesso à educação de qualidade é um desses direitos compreendido como inafastável.

É oportuno lembrar que um país não é construído apenas por vontade política, mas também com sua adequação à capacidade de gerenciamento econômico e financeiro do Estado. Assim, reconhecer que há limites econômicos aos Estados para o desenvolvimento de políticas, não objetiva, necessariamente, acolher a teoria da reserva do possível, mas, ao contrário, no caso do presente estudo, resguardar o melhor interesse da criança e do adolescente com deficiência.

Referente a esta questão, as dificuldades quanto à efetivação dos direitos sociais parecem ser complementares. A primeira delas, como bem expõe Matos (2017) é que há um déficit de desenvolvimento regional que precisaria ser colmatado por políticas sólidas e, ao mesmo tempo, os cidadãos não conhecem os seus direitos e não sabem a quem recorrer quando são violados. Esse ponto chama a atenção para fazer com que a sociedade seja capaz de “cuidar de si mesma”, isto é, desenvolver suas potencialidades. Nesse contexto, o papel do Estado é decisivo: para que o Judiciário possa garantir os direitos sociais, quando violados ou não observados, é necessário que o Executivo e o Legislativo cumpram com suas funções na garantia do mínimo adequado para a realização de um Estado social.

A segunda dificuldade está relacionada à infraestrutura, existência de materiais didáticos, presença de profissionais de apoio e à capacitação dos professores. Ademais, algumas deficiências requerem formação específica, a exemplo da cegueira, surdez e deficiência mental (MANTOAN, 2012).

Entende-se que uma escola para receber um aluno cego, precisa, ao menos, contar com profissional capacitado em Braille. Para receber um aluno surdo, é preciso que conte com profissionais que dominem a linguagem dos sinais (Libras). Por sua vez, o deficiente mental e físico, requer o auxílio de um profissional de apoio para garantir sua integridade física e auxiliá-los em tarefas simples, mas que se a escola não estiver preparada para receber alunos com deficiência, torna-se um grande problema. Como exemplo, cita-se um possível deslocamento para o banheiro, pois, se o aluno for, por exemplo, um deficiente físico cadeirante e a escola não contar com rampas de acesso, este aluno não conseguirá se deslocar em sua cadeira até os sanitários. Há, ainda, o risco de quedas e outros acidentes

em terrenos mais acidentados, se não houver profissionais de apoio auxiliando estes alunos.

Posto isto, não se questiona a fundamentalidade do direito de acesso à educação, no entanto, sobre o direito fundamental à educação inclusiva, há que se considerar algumas peculiaridades para que este direito seja satisfeito.

Posto isto, não se questiona a fundamentalidade do direito de acesso à educação, no entanto, sobre o direito fundamental à educação inclusiva, há que se considerar algumas peculiaridades para que este direito seja satisfeito.

Esta seção aborda o direito fundamental à educação inclusiva com base em documentos nacionais e internacionais. Busca-se demonstrar que o acesso à escola regular não assegura a inclusão do aluno com deficiência.

Inclusão é um processo através do qual os sistemas sociais comuns são adequados para que passem a atender toda e qualquer diversidade humana tendo a participação das próprias pessoas com deficiência quando da formulação e execução das adequações necessárias (RIBEIRO, 2022). A discussão sobre a inclusão está presente em todas as áreas, inclusive no contexto escolar. Em relação a esse contexto, o paradigma inclusivo ganhou força a partir dos princípios, práticas e políticas indicadas na Declaração de Salamanca. Esse apoio é considerado um avanço em relação aos paradigmas até então vigentes, integração e modelo médico da deficiência.

A educação no paradigma inclusivo deve ser planejada com o objetivo de beneficiar todos os alunos. Essa perspectiva leva à compreensão de que deve haver uma reestruturação nas escolas para que seja possível atender qualquer aluno pertencente às minorias linguísticas, étnicas ou com deficiências, partindo do modelo social que desloca a concepção de deficiência do indivíduo para a sua interação na sociedade (SILVA; SILVA, 2019).

Dessa forma, a deficiência passa a ser vista como uma experiência da pessoa que para a sua inclusão necessita de uma reestruturação visando considerar a diversidade humana. No magistério de Carvalho:

[...] o ponto de partida teórico do modelo social é a deficiência, considerada como uma experiência resultante da interação entre características do indivíduo e as condições da sociedade em que ele vive. [...] Quando a diversidade humana é desconsiderada ou banalizada, as condições ambientais colocam as pessoas em situação de deficiência como incapacitadas, muito menos por suas características pessoais e, muito mais, pelas barreiras de toda a ordem com que elas se deparam (CARVALHO, 2010, p. 34-35).

Nesses termos, evidencia-se que o paradigma inclusivo implica em uma reestruturação do sistema comum de ensino. Além disso, traz à tona questões, como: falta de infraestrutura nas escolas, pouco investimento na formação de professores e alunos, falta de profissionais de apoio e de especialistas, a exemplo de psicólogos e psicopedagogos, dentre outros. Essas questões precisam ser levadas em consideração, pois segundo o paradigma inclusivo, incluir é muito mais amplo do que permitir o acesso e a permanência de todos os alunos no mesmo espaço físico, embora essas sejam as suas duas premissas (RIBEIRO, 2022).

Destaque-se que a educação inclusiva assume espaço nos debates sobre os direitos das pessoas com deficiência não apenas no Brasil, mas, em todo o mundo (SILVA; SILVA, 2019). Assim, em âmbito mundial, assiste-se a uma busca pela reorganização das escolas e sistemas escolares com o objetivo de atender à premissa do acesso de todos à educação regular, o que se não ocorrer com fundamento em políticas públicas bem estruturadas, não implicará em inclusão, pois as crianças e adolescentes com deficiência permanecerão segregadas, mesmo estando matriculadas em escolas regulares.

Tendo em mente esta constatação, passa-se a seguir à análise sobre as possibilidades e limites à efetivação do direito à educação inclusiva no ensino básico.

4.1 POSSIBILIDADES E LIMITES À EFETIVAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO BÁSICO

Com esta seção busca-se demonstrar que o objetivo da inclusão do aluno com deficiência no ensino regular é, principalmente a sua socialização e seu melhor desenvolvimento cognitivo e psicomotor (MANTOAN, 2012). Busca-se, pois, assegurar o melhor interesse da criança ou do adolescente com deficiência dando-lhe acesso à modalidade de educação que mais lhe beneficia.

No entanto, o simples acesso à rede regular de ensino não é garantia de inclusão. É preciso que a escola conte com estrutura física, didática e com os recursos humanos necessários para acolher o aluno deficiente. Caso contrário, entende-se que a criança e o adolescente não se beneficiarão apenas por estarem matriculados em uma escola regular.

Por esta razão questiona-se se a negativa de aceitar matrícula de aluno com deficiência em escola que não está preparada e aparelhada para receber estes alunos com demandas tão singulares implica em violação ao direito fundamental à educação. No

entanto, segundo Ribeiro (2022) a inclusão é benéfica desde que a escola possa realmente incluir o aluno e não somente recebê-lo (leia-se matriculá-lo).

Evidencia-se aqui um conflito ainda que sutil entre direitos fundamentais. De um lado o direito de acesso à educação de qualidade e, de outro, o direito da criança e do adolescente de serem cuidados, protegidos e colocados em segurança, tendo em vista que não se pode afirmar que uma criança deficiente está segura em uma escola sem um corpo docente capacitado para acompanhar seu desenvolvimento.

A garantia do mínimo existencial somente pode ser analisada sob a concepção do princípio da proporcionalidade, uma vez que segundo Dimoulis e Martins (2014) não há como se ter um conteúdo dos direitos sociais perfeitamente identificáveis e delimitados sem a percepção das condições jurídicas e fáticas que os envolvem.

No caso em tela, o que se mostra mais viável é que o aluno seja matriculado em uma escola regular que esteja apta a recebê-lo ou que seja matriculado em uma escola especial, tendo o direito de frequentar a escola regular uma ou duas vezes na semana, o que tornará possível conciliar o ensino especializado do qual o aluno com deficiência precisa na escola especial e a tão desejada socialização, na escola regular. Nesses termos, em consonância com Camargo (2016), entende-se que é legítima a recusa de escola que não conta com recursos humanos, materiais didáticos e infraestrutura adequada e que se nega a matricular no ensino básico, alunos com deficiência. Isto porque neste caso, a negativa é benéfica à criança e ao adolescente, não havendo, portanto, nenhuma violação ao direito fundamental à educação inclusiva.

5 CONCLUSÃO

O processo de inclusão escolar é visto como importante e até necessário, mas ainda precisa de investimentos governamentais no que diz respeito à estrutura e à formação de professores para atuarem na área. Entende-se que a inclusão escolar só ocorrerá na prática a partir de uma reestruturação das escolas com o objetivo de atender aos alunos com deficiência.

O pouco domínio sobre métodos de estimulação para as necessidades educacionais apresentadas e a falta de recursos para professores e alunos são apontadas como entraves para o professor inclusivo. Outras dificuldades para que a inclusão se efetive são citadas: escassez de materiais; problemas para adaptar o ambiente e os recursos; dificuldades para efetivar políticas educacionais; problemas institucionais,

aliado a falhas na formação acadêmica, refletindo na atuação profissional. Esta conjuntura incentiva a manifestação de uma postura predominantemente assistencialista que isola o aluno deficiente e não propicia seu crescimento.

O que se observa hoje é que há um conhecimento sobre o processo de inclusão escolar e um entendimento sobre o direito de matrícula dos alunos deficientes nas salas regulares, porém, paralelo a esse entendimento, há também a preocupação com a qualidade da inclusão.

Questões como falta de acessibilidade nos prédios escolares, ausência de profissionais capacitados para atuação na área e a falta de apoio para o professor, têm sido suscitadas, revelando preocupação com questões práticas sobre a inclusão no cotidiano escolar.

Do exposto conclui-se que o movimento inclusivo está bem delineado, mas, carece de elementos básicos para que realmente se efetive, sendo o principal deles a capacitação dos professores. Quando o professor se sente preparado e apoiado, quando há a construção coletiva de uma cultura escolar inclusiva, o processo de inclusão torna-se mais significativo para todos.

Ressalte-se, por fim que os desafios da inclusão de alunos com deficiência são significativos, mas não intransponíveis. Muitos dos recursos necessários geralmente já fazem parte do cotidiano escolar, mas precisam ser reorientados e conectados em uma estrutura que ofereça apoio não apenas para a criança, mas também para a equipe e a família. Nesses termos, na perspectiva inclusiva não apenas os alunos, mas, também os professores precisam ser incluídos. Formação, acessibilidade, condições de trabalho e construção a coletiva dos planejamentos podem entrar como fatores importantes para uma escola mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRINO, Eduardo Gauze ; SOUZA, Daiane ; BIANCHI, Adriane Behring et al. Desafio dos Alunos com Deficiência Visual no Ensino Superior. **Cinergis: Revista do Departamento de Educação Física e Saúde e do Mestrado em Promoção da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul/Unisc**, Santa Cruz do Sul, ano 18, v. 18, n. 1, p. 01-07, jan./mar. 2017.

BARTALOTTI, Celina Camargo. **Inclusão Social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade?** São Paulo: Paulus, 2006.

BONAVIDES, Paulo. **Do Estado Liberal ao Estado Social**. 11. ed. São Paulo: Malheiros, 2013.

BRASIL. **Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 outubro 2022.

BRASIL. **Lei 4.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 15 outubro 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 24 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 15 outubro 2022.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 15 outubro 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 24 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 15 outubro 2022.

BRASIL. **Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 25 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15 outubro 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 15 outubro 2022.

CABRAL, Vinícius Neves; ORLANDO, Rosimeire Maria; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e. 105412, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/N7wznqvpPrbr4zRJddrDsNb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 outubro 2022.

CAMARGO, Éder Pires de. **Inclusão e necessidade especial**: compreendendo identidade e diferença por meio do ensino de física e da deficiência visual. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda. Inserção e Gestão do Trabalho de Pessoas com Deficiência: um Estudo de Caso. **RAC**, Curitiba, v. 13, Edição Especial, p. 121-138, Jun., 2009.

DIMOULIS, Dimitri; MARTINS, Leonardo. **Teoria geral dos direitos fundamentais**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

EDLER, Rosita. **Estudo da estrutura e funcionamento da educação especial nos sistemas estaduais de educação do Brasil**. 1977. 195 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1977.

FERREIRA, Júlio Romero. Políticas educacionais e educação especial. **23ª Reunião da ANPED**, Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/te15.PDF>. Acesso em: 15 outubro 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>. Acesso em: 15 outubro 2022.

HELEN KELLER INTL. Nossa história. **Helen Keller Intl**, Estados Unidos da América, 2020. Disponível em: <https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=https://www.hki.org/&prev=search&pto=aue>. Acesso em: 15 outubro 2022.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Autores Associados: Campinas, 2012.

LOPES, Gláucia Gomes Vergara. **A inserção do portador de deficiência no mercado de trabalho**: a efetividade das leis brasileiras. São Paulo: LTr, 2005.

MACIEL NETO, Aluísio Antônio. **Liberdades, Garantias e Direitos Sociais**. Curitiba: Juruá Editora, 2020.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MATOS, Naiara Roberta Vicente de. **Inclusão perversa**: uma reflexão sobre o sentido do trabalho para pessoas com deficiência. Curitiba: Appris, 2017.

MEC/INEP. **A educação nas mensagens presidenciais, 1890-1986**. Brasília: Gráfica Valci Ed. Ltda., 1987. v. 1. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002962.pdf>. Acesso em: 15 outubro 2022.

MELLO, Felipe Almeida de; CAETANO, Jaciene Lara de Paula; MIRANDA, Paula Reis de. Ferramentas táteis no ensino de Matemática para um estudo cego: uma experiência no IF Sudeste MG. **REMAT**, Bento Gonçalves, v. 3, n. 1, p. 11-25, jul., 2017.

MENDONÇA, Rita de Cássia Tenório. Breves comentários sobre os dispositivos legais que subsidiam a política de inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Rede Saci**, 2007. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/5303/breves-comentarios-so-bre-os-dispositivos-legais-que-subsidiam-a-politica-de-inclusao-das-pessoas-com-deficiencia-no-mercado-de-trabalho>. Acesso em: 15 outubro 2022.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, Deficiência e Educação Especial. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, 2004. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf. Acesso em: 15 outubro 2022.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 7, jan./dez., 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564>. Acesso em: 15 outubro 2022.

MORAES, Carmén Sylvia Vidigal. A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 15, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a06.pdf>. Acesso em: 15 outubro 2022.

MORENO, Ana Paula S. Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. 2012, 25f. Relatório de conclusão de Estágio (Curso de Graduação em Administração) – Faculdade Avantis, Balneário Camboriú, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração de Direitos do Deficiente Mental - 1971**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-dos-Portadores-deDefici%C3%A2ncia/declaracao-de-direitosdo-deficiente-mental.html>. Acesso em: 15 outubro 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança - 1959**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 15 outubro 2022.

QUEIROZ, Daniela Moura. Educação como direito fundamental de natureza social. **Revista Brasileira de Educação Básica**, ano 3, n. 11, p. 1-7, Dez., 2018.

RIBEIRO, Édila Farias. **O fazer pedagógico sob a luz das Políticas Públicas de Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiências ou Necessidades Específicas**. São Paulo: Dialética, 2022.

SASSAKI, R. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVa, 2006.

SILVA, Linda Carter Souza da; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação em direitos humanos e educação inclusiva: concepções e práticas pedagógicas** Curitiba: Appris, 2019.

THE ARC/EUA – O ARCO ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. Nossa história. **The Arc**, Washington, 2020. Disponível em: <https://translate.google.com.br/translate?hl=ptBR&sl=en&u=https://thearc.org/aboutus/history/&prev=search&pto=aue>. Acesso em: 12 outubro 2022.