

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS - CCJE
FACULDADE NACIONAL DE DIREITO - FND

**EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE DA NORMATIZAÇÃO RELATIVA AO
PROFISSIONAL DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR**

LAIANE BELFORT DOS SANTOS

RIO DE JANEIRO

2022

LAIANE BELFORT DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE DA NORMATIZAÇÃO RELATIVA AO
PROFISSIONAL DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR**

Monografia de final de curso, elaborada no âmbito da graduação em Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como pré-requisito para obtenção do grau de bacharel em Direito, sob a orientação do Prof. Dr. Emiliano Rodrigues Brunet Depolli Paes.

RIO DE JANEIRO

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

CIP - Catalogação na Publicação

S428e Santos, Laiane Belfort dos
Educação Especial: uma análise da normatização
relativa ao profissional de apoio à inclusão escolar
/ Laiane Belfort dos Santos. -- Rio de Janeiro,
2022.
72 f.

Orientador: Emiliano Rodrigues Brunet Depolli
Paes.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade
Nacional de Direito, Bacharel em Direito, 2022.

1. Profissional de Apoio à Inclusão Escolar. 2.
Normatização. I. Paes, Emiliano Rodrigues Brunet
Depolli, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

LAIANE BELFORT DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE DA NORMATIZAÇÃO RELATIVA AO
PROFISSIONAL DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR**

Monografia de final de curso, elaborada no âmbito da graduação em Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como pré-requisito para obtenção do grau de bacharel em Direito, sob a orientação do Prof. Dr. Emiliano Rodrigues Brunet Depolli Paes.

Data da Aprovação: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Emiliano Rodrigues Brunet Depolli Paes - Orientador

Examinador

Examinador

RIO DE JANEIRO

2022

AGRADECIMENTOS

Ao meu Senhor e Salvador, a quem chamo de Pai, por ter me guardado durante os anos de faculdade, mostrando-me incansavelmente Sua bondade nos momentos de incredulidade. É um privilégio poder depositar a minha confiança Naquele cujo caráter é imutável.

Aos meus pais, Joaquim e Elaine, pelo amor e incentivo ao longo de toda minha vida (não só acadêmica!) e pelos recursos em mim investidos. Agradeço por terem me deixado voar, ainda na menoridade, para galgar meus objetivos e, ainda, proporcionarem todo conforto possível. Sem vocês, eu jamais alcançaria qualquer lugar.

À minha irmã, Jolaine, e ao meu cunhado, Jhonatan, pela amizade fiel e torcida verdadeira. Obrigada por se fazerem presentes! Amo vocês.

Aos meus sobrinhos, Joana e Josué, por me apresentarem um amor até então desconhecido, cujas palavras não conseguem expressar. Em especial, à Joaquina, por ter expandido minha perspectiva de mundo, mostrando-me a beleza da diversidade e da inclusão!

Ao Instituto Federal Fluminense de Educação, Ciência e Tecnologia, campus Cabo Frio, pelos maravilhosos anos de ensino médio, que ampliaram meus horizontes de conhecimento e possibilidades. Especificamente, ao Clube de Debates pelas experiências que me marcaram como pessoa e estudante!

Ao meu amigo, Alonso Goulart, por me impulsionar desde o IFF e ser um dos responsáveis pela minha entrada na UFRJ. Obrigada pela sua generosidade.

Às minhas amigas da Faculdade Nacional de Direito, Isabelly Gonçalves, Gabriela Mello, Isadora Freschi, Aline de Araujo, Brenda Mury e Mirella Barbosa, que transformaram a monotonia do dia a dia em leveza para continuar. Obrigada por estes cinco anos de apoio mútuo, risada e cumplicidade!

Aos professores e servidores da UFRJ, especialmente ao meu orientador, Emiliano Brunet, pela troca construtiva que ajudou a guiar e robustecer este trabalho.

RESUMO

O paradigma da inclusão promoveu profundas transformações nas concepções sociais relativas às pessoas com deficiência e, conseqüentemente, nos textos normativos e políticas públicas desenvolvidas para esse público. Percorrendo a trajetória da educação especial, que culmina no advento da inclusão, após as fases de exclusão, segregação e integração, analisa-se no interior da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como em documentos legais e orientações governamentais, a normatização do direito ao profissional de apoio à inclusão escolar, também chamado de cuidador ou mediador. O objetivo do trabalho é verificar se o Poder Público densificou normativamente este direito ao ponto de torná-lo exigível, ou seja, sem omissões legais ou textos dúbios capazes de obstaculizar sua efetivação e, em última instância, inviabilizar o próprio direito constitucional à educação.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Especial; Normatização; Profissional de Apoio à Inclusão Escolar.

ABSTRACT

The paradigm of inclusion has promoted profound changes in social conceptions concerning people with disabilities and, consequently, in the normative texts and public policies developed for this public. Going through the trajectory of special education, which culminates in the advent of inclusion, after the phases of exclusion, segregation and integration, it is analyzed inside the National Policy of Special Education in the Perspective of Inclusive Education, as well as in legal documents and governmental guidelines, the standardization of the right to the professional support to school inclusion, also called caregiver or mediator. The objective of this paper is to verify if the Public Power has normatively densified this right to the point of making it enforceable, which means, without legal omissions or dubious texts capable of hindering its effectiveness and, ultimately, make the very constitutional right to education unfeasible.

Keywords: Inclusion; Special Education; Normatization; School Inclusion Support Professional.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I - BREVE PANORAMA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	11
1.1 Terminologia	11
1.2 O Conceito de Deficiência	14
<i>1.2.1 Modelo Médico e Social: Reflexo nas Legislações Brasileiras</i>	15
CAPÍTULO II - TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	27
2.1 Da Exclusão à Inclusão	27
<i>2.1.1 A integração após a exclusão e a segregação</i>	31
<i>2.1.2 O paradigma da Inclusão</i>	35
CAPÍTULO III - A NORMATIZAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR	44
3.1 Política Pública Educacional	45
3.2 O Profissional de Apoio à Inclusão Escolar	50
3.3 A Necessidade de uma Compreensão Ampliada do Atendimento Educacional Especializado	63
CONCLUSÃO	65
REFERÊNCIAS	67

INTRODUÇÃO

De acordo com os dados coletados, em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹, 45 milhões de brasileiros se reconhecem enquanto pessoa com deficiência, cômputo que representa cerca de 24% da população nacional.

O número vultoso desperta a atenção do Poder Público, que vem expedindo, nas últimas décadas, atos normativo-institucionais voltados a esse público, concomitantemente à implementação de políticas públicas educacionais, que refletem o entendimento político majoritário da época.

O governo do atual Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, já nomeou, ao menos, quatro ministros da educação, dentre os quais está Milton Ribeiro, ora exonerado, mas que, enquanto no cargo, emitiu declarações que reverberaram na grande mídia social.

Em entrevista veiculada pela TV Brasil, no dia 09 de agosto de 2021, a então autoridade máxima em educação defendeu a vigência do Decreto 10.502/20, assinado por Bolsonaro para instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, suspenso, atualmente, por decisão do Supremo Tribunal Federal, na ADI nº 6.590.

Na ocasião, Milton Ribeiro afirmou que o problema do que denominou “inclusivismo” consiste na inserção de alunos com deficiência em classes comuns não aprenderem nada e, ainda, atrapalharem o aprendizado dos demais discentes. Segundo ele, o referido Decreto visa solucionar a problemática ao prever a instituição de classes e escolas especializadas voltadas exclusivamente às crianças e adolescentes com deficiência².

Posteriormente, na tentativa de esclarecer à mídia suas manifestações, Milton Ribeiro exprimiu em nova entrevista que dentre o total de alunos com deficiência matriculados na rede

¹ POLÍTICAS públicas levam acessibilidade e autonomia para pessoas com deficiência. **MR Franco Contabilidade**. Disponível em: <https://www.mrfancocont.com.br/2021/09/27/politicas-publicas-levam-acessibilidade-e-autonomia-para-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 01 jun 2022.

² MINISTRO da Educação diz que crianças com deficiências 'atrapalham' o aprendizado dos demais. **Poder 360**. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/alunos-com-deficiencia-atrapalham-o-aprendizado-de-outras-alunos-diz-milton-ribeiro/>. Acesso em: 11 set. 2021.

pública de ensino, determinada porcentagem possui “grau de deficiência que é impossível a convivência”³.

Tais discursos ensejaram polêmica e foram objeto de críticas tecidas por especialistas e ativistas engajados nas lutas em prol da educação e das pessoas com deficiência. Inclusive, onze defensorias públicas estaduais e do Distrito Federal ingressaram como *amici curiae* na ADPF nº 751, para debater a possível nova política de educação especial, considerada um retrocesso em matéria de inclusão⁴.

Assim, as manifestações do ex-ministro da educação e a iminência de possível declaração de constitucionalidade do Decreto 10.502/20, pelo Supremo Tribunal Federal, reacenderam, nos mais variados espaços sociais, o debate acerca das nuances que giram em torno da política pública de educação especial.

A partir do olhar direcionado a temática, constatando-se o aumento de estudantes com deficiência nas classes regulares, este trabalho pretende elucidar, no interior da política de educação especial vigente, a normatização relativa ao direito das pessoas com deficiência disporem de um Profissional de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE). Trata-se de direito, em crescente popularização, que tem se tornado bandeira de luta de familiares e movimentos sociais, que entendem a importância da inclusão na classe comum do ensino regular.

O trabalho fará uso de revisão bibliográfica e análise descritiva de atos normativos e documentos oficiais, como leis, decretos, resoluções e notas técnicas. Será utilizada a abordagem Direito e Políticas Públicas, por meio da vertente da organização, que enseja a sistematização da política pública para fundamentar a análise crítica. A abordagem compreende que existem forças políticas em disputa, cujos movimentos geram reflexo no processo legislativo. A vertente, por seu turno, enfoca nos resultados da política pública e nas dimensões organizativa e institucional.

Documentar, analisar e compreender de forma sistemática esses novos padrões de ação estatal, em sua dimensão jurídica, constitui razão de ser da abordagem Direito e

³ MINISTRO da Educação: “Há crianças com grau de deficiência que é impossível a convivência”. Canal PaideiaTVFIH. Youtube, 19 ago. 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=G7Jx6rBon30>. Acesso em: 11 set. 2021.

⁴ VALENTE, Fernanda. **Defensorias Públicas ingressam no STF contra nova política de educação especial**. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-out-26/defensorias-publicas-stf-politica-educacao-especial>. Acesso em: 11 set. 2021.

Políticas Públicas. Seu objeto é a ação governamental coordenada e em escala ampla, para atuar sobre problemas complexos, em estratégias juridicamente informadas, para estender as conquistas civilizatórias a todas as pessoas.⁵

Para realizar a tarefa, o primeiro capítulo ocupa-se em exibir um panorama geral das pessoas com deficiência, abordando desde a evolução da nomenclatura dirigida a esse público à projeção dos modelos médico e social de compreensão da deficiência nas legislações brasileiras a partir da década de 80. As concepções dos modelos contribuíram para o advento da inclusão e repercutem continuamente na cena social e, por conseguinte, nos atos normativos.

O segundo capítulo expõe o percurso histórico da educação especial, a qual atravessou quatro fases, marcadas por distintas concepções sociais e práticas institucionais. Objetiva fornecer bases para a compreensão do paradigma da inclusão, que abarca a atual política de educação especial.

Por fim, o terceiro capítulo debruça-se sobre documentos legais e orientações governamentais responsáveis por instituir o Profissional de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE), direito contido na atual política de educação especial. Visa-se responder se a legislação densificou normativamente este direito, formulando ao Poder Público uma obrigação exigível, isto é, sem lacunas normativas que revelem eventual ausência de uniformidade de aplicação e ensejem o fenômeno da judicialização. Utiliza-se duas das quatro categorias de análise propostas por Diogo Coutinho⁶, quais sejam, a compreensão do direito enquanto objetivo e como arranjo institucional.

⁵ BUCCI, Maria Paula Dallari. Método e aplicações da abordagem direito e políticas públicas (dpp). **Revista Estudos Institucionais**, v. 5, n. 3, p. 809, set./dez. 2019.

⁶ COUTINHO, Diogo. O direito nas políticas públicas. In: MARQUES, Eduardo; FARIS, Carlos Aurélio Pimenta de (Orgs.). **A política pública como campo multidisciplinar**. São Paulo: Ed. Unesp/Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2013.

CAPÍTULO I - BREVE PANORAMA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

1.1 Terminologia

O tratamento dispensado hodiernamente às pessoas com deficiência decorre de um longo processo histórico, construído e modificado à medida que as concepções sociais foram evoluindo até resultarem no paradigma da inclusão. O olhar da sociedade influenciou, inclusive, as denominações utilizadas no decorrer do tempo para se fazer referência a essas pessoas.

Atualmente, o uso da terminologia correta não reside meramente em formalismo técnico, mas na compreensão de que por trás das palavras existem ideias que são reforçadas e possuem o potencial de perpetuar preconceitos e estigmas, muito comuns quando se tratam de grupos historicamente marginalizados. Nesse sentido, conhecer a nomenclatura técnica faz parte do processo inclusivo, o qual se propõe a superar práticas do passado.

No século XIX, as pessoas com deficiência no Brasil eram vistas como problemas ou fardos que deveriam ser administrados por suas famílias, isto é, a responsabilidade relativa ao cuidado desse grupo ficava restrita à vida privada, não se estendendo ao Estado ou à sociedade. Os indivíduos considerados diferentes do padrão da normalidade hegemônica, eram taxados como "aleijados", "manetas", "pernetas", "zambros", "cambaias", "mancos", "paralíticos", "ceguinhos", "loucos", "bobos".⁷

Até o século XX, utilizava-se também o termo “inválido”, pois esse público era tido como socialmente inútil em razão da suposta incapacidade para exercer um ofício. Posteriormente, entre as décadas de 1960 e 1980 emergiram os conceitos de “defeituosos”, “excepcionais” e “deficientes”, sendo em seguida este último acrescido de “pessoa”, graças à pressão desenvolvida pelos movimentos sociais que objetivavam conferir maior dignidade às pessoas com deficiência e, por conseguinte, à terminologia.⁸

⁷ SILVA, Otto Marques da. **A Epopeia Ignorada** – A Pessoa deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo: Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração da Saúde, 1987, p. 200.

⁸ SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** Disponível em: <http://diversa.org.br/artigos/como-chamar-as-pessoas-que-tem-deficiencia2013/>. Acesso em: 21 jan. de 2022.

Nessa época, as consequências nefastas oriundas da Segunda Guerra Mundial já haviam impulsionado o debate em torno da instituição de garantias e direitos básicos que fossem considerados inerentes a todos os seres humanos, sem qualquer distinção - “seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição”.⁹ A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), efeito do cenário pós-guerra, embora não previsse expressamente as pessoas com deficiência, configurou um marco normativo de caráter protetivo a minorias sociais, que já clamavam por reconhecimento e inclusão.

Ao final dos anos oitenta, começou a vigorar o termo “pessoas portadoras de deficiência”, ainda utilizado no vocabulário popular e presente em diversos documentos legais e institucionais, como a Constituição Federal de 1988. A expressão, todavia, passou a ser problematizada pois remetia à ideia de que a deficiência era portada e consequentemente temporária, desconsiderando a possibilidade de sua manifestação permanente. Romeu Sasaki¹⁰ explica que:

A tendência é no sentido de parar de dizer ou escrever a palavra “portadora”. Tanto o verbo “portar” como o substantivo ou o adjetivo “portador” não se aplicam a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa. Por exemplo, não dizemos que certa pessoa é portadora de olhos verdes ou pele morena.

A referida nomenclatura foi descartada pela comunidade internacional das pessoas com deficiência, que também afastou as denominações de “pessoas com necessidades especiais” ou simplesmente “especiais”, voltadas a amenizar o termo “deficiente”, muitas vezes tido como pejorativo.

A partir do ano 2000, a referida comunidade internacional, globalmente reunida para combater nomenclaturas que tentavam suavizar a ideia de deficiência, no intuito de promover a valorização das diferenças, acordou em utilizar o termo “pessoas com deficiência”. A terminologia foi a adotada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)¹¹, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006. O documento foi ratificado pelo Brasil, constituindo o primeiro tratado internacional de direitos humanos

⁹ ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 24 jan. de 2022.

¹⁰ SASSAKI, Romeu Kazumi. Op. cit., 2022a.

¹¹ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=424&Itemid. Acesso em: 24 jan. de 2022.

incorporado por meio do trâmite do artigo 5º, §3º, da Constituição Federal, e sucedeu na promulgação do Decreto Presidencial nº 6.949/09.¹²

A CDPD configurou um marco de rompimento com a nomenclatura “pessoa portadora de deficiência” e com o modelo médico de abordagem da deficiência, cujo entendimento é de que essa é medida em termos biológicos e se expressa por meio dos impedimentos corporais, que devem se adaptar para interagir com o ambiente social. Joyceane Bezerra¹³ destaca que:

A CDPD abandona a compreensão da deficiência como um aspecto intrínseco à pessoa, para entendê-la como uma limitação duradoura que se agrava pela interação dos impedimentos naturais com as barreiras sociais, institucionais e ambientais, excluindo ou dificultando a participação do sujeito no meio social. [...]

O principal contributo da Convenção está exatamente no reconhecimento da autonomia e da capacidade das pessoas com deficiência, em igualdade de condições com as demais, como pressupostos de sua dignidade e de sua participação na vida social, familiar e política.

Nos tempos atuais, o termo “pessoa com deficiência” é o considerado correto pela comunidade científica e pelos movimentos sociais. Tais movimentos, como a Organização Mundial de Pessoas com Deficiência, o Grupo de Usuários de Estratégias, do Ministério da Saúde da Grã-Bretanha, a Organização não-governamental de Pessoas com Deficiência da África do Sul¹⁴, que influenciaram a construção da CDPD, impulsionaram o lema “nada sobre nós, sem nós”, cuja busca adverte, em síntese, a necessidade de inclusão das pessoas com deficiência na formulação das ações políticas que lhes dizem respeito. Segundo Martha Russel, citada por Sasaki¹⁵

A ONU tem um papel no estabelecimento de padrões mundiais, mas as pessoas com deficiência também têm esse papel”. (...) “A participação em grupos sociais e políticos é limitada ou negada às pessoas com deficiência”. (...) “As deficiências continuam sendo vistas como anormalidades e as pessoas que as têm se tornam objetos desvalorizados dos serviços médicos e sociais”. (...) “Tradicionalmente, os direitos humanos têm sido aplicados à pessoa com deficiência enquanto objeto de prevenção e reabilitação, e não como um sujeito considerado plenamente humano e com amplos direitos de cidadania”. “Para corrigir esta situação, as pessoas com deficiência se reuniram internacionalmente na década de 80 e começaram a exigir o reconhecimento de seus direitos. Foi então que o lema ‘Nada Sobre Nós, Sem Nós’ se tornou a bandeira para se construir o poder político necessário às mudanças nas instituições a fim de incluir as pessoas com deficiência como seres humanos plenos e

¹² SASSAKI, Romeu Kazumi. Op. cit., 2022a

¹³ MENEZES, Joyceane Bezerra. O direito protetivo no Brasil após a convenção sobre a proteção da pessoa com deficiência. *Civilistica.com* v. 4, n. 1, 2015, p. 4-5.

¹⁴ A tradução e os exemplos dos movimentos sociais foram extraídos de SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. *Revista Nacional de Reabilitação*, ano X, n. 58, set./out. 2007, p. 20-30.

¹⁵ Ibid.

desconstruir as sociedades incapacitantes”. “Este deve ser o século em que a dignidade das pessoas com deficiência será atendida através dos direitos humanos.¹⁶

A Lei nº 13.146/15 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, buscou regulamentar a CDPD e, por isso, utilizou a nova terminologia, a qual conceituou da seguinte forma:

Art. 2º. Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.¹⁷

A introdução dessa concepção no ordenamento jurídico brasileiro refletiu o momento histórico vivenciado pelo mundo. Se antes a deficiência era encarada como um fardo atribuído ao seio familiar, atualmente assume um caráter social, que considera as barreiras externas presentes na sociedade, as quais em interação com as limitações naturais do indivíduo evidenciam o despreparo da comunidade social para incluir todas as pessoas.

O conceito de pessoa com deficiência ora vigente já foi, entretanto, menos complexo e multifacetado. Para melhor entendê-lo, é preciso traçar uma pequena retrospectiva, que inclui visitar terminologias e definições ultrapassadas.

1.2 O Conceito de Deficiência

Para que o princípio constitucional da igualdade, previsto no art. 5º, caput, da CFRB/88, seja concretizado sob seu aspecto material - e não meramente formal, o debate em torno do significado de deficiência precisa ser levantado nos mais variados espaços sociais. A compreensão do que é deficiência reflete diretamente na formulação das políticas públicas e na responsabilidade que a sociedade pode assumir para o agravamento do quadro de ausência de acessibilidade, que implica efeitos políticos, culturais e ambientais.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ BRASIL. **Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 21 jan. de 2022.

1.2.1 Modelo Médico e Social: Reflexo nas Legislações Brasileiras

O paradigma de que o estabelecimento de políticas públicas é uma alternativa para o fomento da inclusão social é relativamente recente e decorre da inspiração de um modelo de compreensão da deficiência, que propiciou debates acadêmicos e políticos responsáveis por viabilizarem alterações em ordenamentos jurídicos de países democráticos, dispostos a lidar com a deficiência no âmbito dos direitos básicos.¹⁸ No Brasil, após a ratificação da CPDP por meio do procedimento de incorporação dos tratados de direitos humanos, diversas adaptações tiveram de ser feitas para a adequação do ordenamento jurídico ao novo texto constitucional.

Assim, serão abordados os modelos médico e social, vertentes não necessariamente excludentes, que pretendem explicar o fenômeno da deficiência mediante enfoques distintos. Serão demonstradas as projeções de ambos os modelos em legislações brasileiras a partir da década de oitenta, abarcando a mutabilidade dos textos legais pela influência do advento do modelo social que contribuiu para o atual ideal de inclusão.

Como no caso da saúde, da educação ou até mesmo da pobreza, há diferentes definições para a deficiência. Regra geral, deficiência pressupõe a existência de variações de algumas habilidades que sejam qualificadas como restrições ou lesões. O que inexistente, no entanto, é um consenso sobre quais variações de habilidades e funcionalidades caracterizariam deficiências. Há pessoas com lesões que não experimentam a deficiência, assim como existem pessoas com expectativa de lesões que se consideram deficientes. Traçar a fronteira conceitual entre essas diversas expressões da diversidade humana é um exercício intelectual na fronteira de diferentes saberes, em especial entre o conhecimento médico e as ciências sociais.¹⁹

Previamente à internalização da CPDP no território nacional, o ordenamento jurídico brasileiro era orientado pelas definições de deficiência previstas em legislações infraconstitucionais. Isso porque a Constituição de 1988 não conceituou “deficiência”, restringindo-se a equiparar todas as pessoas perante a lei, na forma do art. 5º, caput, da CF/88, e a prever originariamente alguns direitos e diretrizes, como segue exemplificadamente:

¹⁸ SANTOS, Wederson. Assistência social e deficiência no Brasil: o reflexo do debate internacional dos direitos das pessoas com deficiência. **Serviço Social em Revista**, Londrina, vol. 13, nº 1, p. 86, 2010.

¹⁹ MEDEIROS, Marcelo; DINIZ, Debora; SQUINCA, Flávia. Estudo do Programa Brasileiro de Transferências de Renda para a População com Deficiência e suas famílias no Brasil: uma análise do Benefício de Prestação Continuada. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4782. Acesso em: 21 jan. 2022.

Art. 7º. São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

XXXI - proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência; [...]

Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:

IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;

V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei. [...]

Art. 244. A lei disporá sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência, conforme o disposto no art. 227, § 2º.²⁰

Nesse sentido, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), assinada em Nova York, e introduzida no Brasil com força de emenda constitucional, por constituir um tratado de direitos humanos, inovou no ordenamento jurídico brasileiro, concebendo uma nova perspectiva voltada às pessoas com deficiência. O documento com capacidade revogatória quanto às normas anteriores que lhe são contrárias propiciou a não aplicação das normas que consideravam critérios estritamente médicos, vigentes até a ratificação do pacto internacional.²¹

Tais normas, como a Lei 7.853/1989, uma das primeiras no plano infraconstitucional a dispor sobre a integração das pessoas com deficiência, adotavam o modelo médico que compreendia a deficiência sob uma perspectiva puramente biológica. Embora esta norma não tenha conceituado especificamente seus destinatários, posteriormente fora alvo de regulamentação pelo Decreto nº 914, de 06 de setembro de 1993²², não mais em vigor, que utilizou a terminologia antiga, definindo-a:

Art. 3º. Considera-se pessoa portadora de deficiência aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

Destaca-se no artigo a utilização da expressão “padrão considerado normal para o ser humano”, evitada do estigma de que a pessoa com deficiência está fora do padrão da

²⁰ BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jan. 2022

²¹ MAIA, Maurício. Novo conceito de pessoa com deficiência e proibição do retrocesso. **Revista da AGU**, Brasília, ano XII, n. 37, jul./set., p. 289-306, 2013.

²² BRASIL. **Decreto nº 914, de 06 de setembro de 1993**. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

normalidade. Sasaki²³ elucida que “a normalidade, relativa a pessoas, é um conceito questionável e ultrapassado”.

O artigo se baseia na concepção de que o impedimento para o desempenho dito “normal” é constituído pela estrutura pessoal, ou seja, não se consideram aspectos extrínsecos à pessoa que influem na manifestação da deficiência, como os obstáculos físicos à acessibilidade. Essa noção encontra respaldo no modelo médico, focado nos aspectos clínicos e entendido por alguns como hegemônico.²⁴

O discurso médico erigido no século XIX afastou as concepções religiosas e místicas da deficiência, reputada como milagre ou castigo, passível de redenção, durante longo período da história ocidental. As explicações baseadas na sobrenaturalidade foram substituídas por práticas corretivas e curativas oferecidas pela medicina.

O modelo compreende que a causa da deficiência é o próprio indivíduo, centrando-se na limitação subjetiva enquanto responsável pelas dificuldades encontradas na vida comunitária. Nessa visão, é o sujeito que não possui capacidade para interagir com a sociedade em razão de suas habilidades ou desvantagens, e não a sociedade que está inapta a recebê-lo em função das estruturas sociais não construídas de acordo com um molde inclusivo.

Nesse movimento interpretativo, os impedimentos corporais são classificados como indesejáveis e não simplesmente como uma expressão neutra da diversidade humana, tal como se deve entender a diversidade racial, geracional ou de gênero. Por isso, o corpo com impedimentos deve se submeter à metamorfose para a normalidade, seja pela reabilitação, pela genética ou por práticas educacionais. [...] A entrada do olhar médico marcou a dicotomia entre normal e patológico no campo da deficiência, pois o corpo com impedimentos somente se delineia quando contrastado com uma representação do corpo sem deficiência.²⁵

A normalidade, nessa visão, é medida em termos estatísticos, conforme padrões predeterminados e identificada a partir da comparação entre um corpo sem impedimentos,

²³ SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, V. (Org.). **Mídia e Deficiência**. Brasília: Fundação Banco do Brasil, 2003.

²⁴ Os autores são quem citam a suposta hegemonia do modelo médico. BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elíoenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev. LatinoAm. Enfermagem, Ribeirão Preto**, v. 18, n. 4, p. 816- 823, Aug. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0104-11692010000400022&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jan. de 2022

²⁵ DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wenderson. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, n. 11, p. 67, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8216>. Acesso em: 27 jan. de 2022.

considerado normal, e outro atravessado por doença ou lesão, geradoras da experiência da deficiência. Desse modo, depreende-se que os corpos sem deficiência não apenas existem, mas foram e são construídos socialmente a partir da comparação baseada em corpos com deficiência. Gaudenzi e Ortega aduzem que: “A doutrina da normalidade biológica e a falácia da normalidade funcional são sustentadas por uma ideologia que visa manter os corpos atípicos relegados ao ostracismo social”.²⁶

A Lei nº 8.742/93²⁷ (Lei Orgânica da Assistência Social) em seu texto primitivo, trouxe um conceito de pessoa com deficiência, que levava em conta laudos produzidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS) ou pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), também sob a lógica do modelo médico:

Art. 20. O benefício de prestação continuada é a garantia de 1 (um) salário mínimo mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso com 70 (setenta) anos ou mais e que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção e nem de tê-la provida por sua família. [...]

§ 2º Para efeito de concessão deste benefício, a pessoa portadora de deficiência é aquela incapacitada para a vida independente e para o trabalho. [...]

§ 6º A deficiência será comprovada através de avaliação e laudo expedido por serviço que conte com equipe multiprofissional do Sistema Único de Saúde (SUS) ou do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), credenciados para esse fim pelo Conselho Municipal de Assistência Social.

Percebe-se a relação de causalidade estabelecida entre a deficiência e a incapacidade para o exercício de atividades, como o trabalho. A referida lei destaca a condição do indivíduo enquanto obstáculo para a independência, utilizando o laudo como único método de aferição da deficiência, de modo que as vivências de opressão, traduzidas em exclusão social, baixa escolaridade e desemprego são julgadas apenas como consequências de um corpo inapto ao trabalho.

Na década posterior, o artigo 4º do Decreto nº 3.298/1999, com a redação dada pelo Decreto nº 5.296/2004, utilizando a terminologia antiga, classificou ainda os tipos de deficiência dentro dos moldes do modelo médico, sem menção a fatores externos que contribuem para a marginalização social. Para a definição da deficiência se exigia um distanciamento dos padrões sociais de normalidade, de modo que os critérios utilizados para

²⁶ GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio Jan. 2016, v. 21, n. 10, p. 3061-3070, out. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v21n10/1413-8123-csc-21-10-3061.pdf>. Acesso em 25 jan. de 2022.

²⁷ BRASIL. **Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a Lei Orgânica da Assistência Social. Brasília, DF. 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm. Acesso em: 25 jan. de 2022.

sua constatação estabeleçam como parâmetro a perda completa de certos órgãos ou funções. A identificação da deficiência era feita por meio da comparação entre o comprometimento dos órgãos ou funções da pessoa, com os padrões de funcionalidade estabelecidos para eles.

Art. 4º É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

“I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)

II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)

III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)

IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;
- c) habilidades sociais;
- d) utilização dos recursos da comunidade; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)
- e) saúde e segurança;
- f) habilidades acadêmicas;
- g) lazer; e
- h) trabalho;

V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências.²⁸

A parte final do inciso I explicita que a real preocupação do legislador não é somente a disparidade entre as funções da pessoa com deficiência e as funções pré-determinadas das pessoas sem deficiência, mas as dificuldades para o desempenho das funções, isto é, para o trabalho.

Portanto, a CDPD emerge em 2009 no plano interno, por meio da ratificação do Congresso Nacional mediante o Decreto Legislativo nº 186/2008, e promulgação pelo Decreto

²⁸ BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas e dá outras providências. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 21 jan. de 2022.

Presidencial nº 6949/09, impactando diretamente o conjunto normativo brasileiro ao repensar a deficiência à luz do modelo social.

Antes de se adentrar, porém, nesse modelo e nos impactos provocados pela CPDP no ordenamento jurídico interno, salienta-se que a referida Convenção, mais filiada ao modelo social, foi influenciada pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), aprovada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2001. O documento internacional buscava sistematizar uma linguagem padrão que descrevesse a saúde e os estados relacionados à saúde, universalmente, e originou-se da revisão do modelo causal adotado pela classificação antecessora, a ICIDH, Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Limitações, publicada inicialmente em 1980.

A ICIDH apresentava uma abordagem biomédica da deficiência, com base na causalidade estabelecida no trinômio lesão-deficiência-incapacidade. Bampi, Guilhem e Alves explicam que:

De acordo com esse marco conceitual, *impairment* (deficiência) foi descrita como a perda ou a anormalidade em órgãos e sistemas e nas estruturas do corpo, *disability* (incapacidade) foi caracterizada como a consequência da deficiência do ponto de vista de rendimento funcional, ou seja, no desempenho das atividades essenciais à vida diária, e *handicap* (desvantagem) refletia a adaptação do indivíduo ao meio ambiente, resultante da deficiência e da incapacidade.²⁹

Essa classificação foi duramente criticada por parte da comunidade das pessoas com deficiência, em razão da adoção do modelo médico para o qual a deficiência configurava a causa da incapacidade, e pela escolha do termo *handicap*, “que em inglês deriva da expressão *cap in had* (boné na mão) e queria dizer que a pessoa (deficiente) necessitava pedir esmolas para poder sobreviver”.³⁰

O entendimento de que o indivíduo com deficiência deveria se adaptar ao espaço social e não o contrário já vinha sendo alvo de discussão pelos teóricos do modelo social que, distintamente da ICIDH, enxergavam a deficiência como característica da sociedade e não do

²⁹ BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elíoenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev. LatinoAm. Enfermagem, Ribeirão Preto**, v. 18, n. 4, p. 816- 823, Aug. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&td=S0104-11692010000400022&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jan. de 2022.

³⁰ BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elíoenai Dornelles. Op. cit.

indivíduo. Para eles, a desvantagem experimentada pelos corpos com lesão não decorria da lesão em si, mas do contexto opressor de descompromisso com a inclusão.

Nesse cenário, a CIF nasceu estruturada pelas críticas direcionadas à ICIDH e pela evolução da compreensão da deficiência trazida pelo modelo social, que adicionava outros critérios para entendê-la. O documento internacional baseou-se em uma análise biopsicossocial, incluindo conhecimentos interdisciplinares para a conceituação do fenômeno da deficiência.

A intenção era destacar que não havia, necessariamente, relação direta entre lesão e deficiência, transferindo o debate sobre saúde para o terreno da organização social e política. Lesão seria uma característica corporal, como o sexo, a cor da pele, ao passo que deficiência seria o resultado da opressão e da discriminação sofrida pelas pessoas em função de uma sociedade que se organiza de maneira que não permite incluí-las na vida cotidiana. É possível uma pessoa ter lesão e não experimentar a deficiência, a depender do quanto a sociedade esteja ajustada para incorporar a diversidade humana.³¹

A CIF, embora tenha abarcado as pessoas com deficiência, é voltada também as pessoas sem deficiência e configura um instrumento útil não só para a área da saúde. Pode ser utilizada, por exemplo, como ferramenta clínica, estatística, pedagógica e de política social, por setores como o de seguros, previdência, educação e economia.³² No Brasil, a classificação foi adotada em 2007 na legislação do benefício de prestação continuada (BPC), para fins de orientação das avaliações das pessoas com deficiência, alvo da política assistencial.³³ Nessa lógica, incluiu noções do modelo social na legislação do BPC.

Para a abordagem social, a deficiência é entendida como uma limitação que se manifesta a partir das imposições operadas pela organização da sociedade, constituída por diversas barreiras que impedem ou obstaculizam a vivência e o desenvolvimento das pessoas com deficiência, excluindo-as do convívio comunitário e do acesso pleno às políticas públicas.

A narrativa social não despreza a necessidade das pessoas com deficiência de usufruírem das estruturas de saúde e dos avanços biomédicos, mas enfatiza a limitação dos ambientes sociais que privilegiam tão somente corpos sem impedimentos, obstruindo o pleno

³¹ Ibid.

³² SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE DE SÃO PAULO. **CIF**: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

³³ SANTOS, Wederson. Op. cit., p. 79.

desenvolvimento desse público, acostumado a ser alvo apenas de intervenções médicas.³⁴ Esse modelo compreende a necessidade de entender a deficiência interdisciplinarmente, já que as barreiras existentes na estrutura da sociedade estão espalhadas em diversos âmbitos da vida cotidiana.

À medida que o modelo social foi ganhando espaço no Brasil, o modelo médico, estruturado a partir da lógica de diagnósticos e soluções aferíveis por especialistas da saúde, passou a ser incrementado pelos seus ideais, isto é, por elementos de outros domínios para avaliar a deficiência. Exemplificando, a Lei nº 13.146/15 instituidora do Estatuto da Pessoa com Deficiência, influenciada pela CDPD sob o viés social, passou a conceber a deficiência para além de uma abordagem puramente biológica, alcançando as dimensões psicológica e social do indivíduo, conforme explicita o art. 2º, §1º: “A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional [...]”³⁵

Outro exemplo do impacto do modelo social nas legislações brasileiras foi a alteração da já citada Lei 8742/93, que regulamenta o benefício assistencial à pessoa com deficiência, contido no artigo 203, V da Constituição Federal. Objetivando cumprir a CPDP, a respectiva Lei 8742/93 foi alterada pela Lei nº 12.435, de 2011, que modificou os artigos 20 e 21, substituindo a terminologia “pessoa portadora de deficiência” por “pessoa com deficiência”, que recebeu nova definição.

No mesmo ano, o conceito de pessoa com deficiência sofreu outra alteração pela Lei 12.470/2011, que inovou ao dispor sobre avaliação da deficiência e do grau de impedimento através de avaliações médica e social realizadas por médicos peritos e por assistentes sociais do Instituto Nacional de Seguro Social – INSS, o que demonstra a soma da dimensão social ao modelo médico previsto anteriormente. Com a promulgação do Estatuto da Pessoa Com Deficiência (Lei 13.146/2015), o art. 20 da Lei 8742/93 recebeu, por fim, o conceito de pessoa com deficiência vigente atualmente.

Art. 20. O benefício de prestação continuada é a garantia de um salário-mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção nem de tê-la provida por sua família. (Redação dada pela Lei nº 12.435, de 2011) [...]

³⁴ SANTOS, Wederson. Op. cit., p. 80.

³⁵ BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 28 jan 2022.

§ 2º. Para efeito de concessão do benefício de prestação continuada, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015) [...]

§ 6º. A concessão do benefício ficará sujeita à avaliação da deficiência e do grau de impedimento de que trata o § 2o, composta por avaliação médica e avaliação social realizadas por médicos peritos e por assistentes sociais do Instituto Nacional de Seguro Social – INSS. (Redação dada pela Lei nº 12.470, de 2011).

Retomando a proposta do modelo social, trata-se de uma perspectiva não limitada a aceitar o cuidado médico como única forma de identificação e resposta à deficiência, pois entende que o ciclo de segregação das pessoas com deficiência é rompido por meio de ações de cunho político, habilitadas a denunciar opressões.³⁶ Para o modelo médico a normalidade era utilizada como padrão de comparação entre corpos, enquanto para a dimensão social, a normalidade configura um valor criticável, eis que entendida a partir da lógica do sujeito produtivo para o capitalismo, que se beneficia da segregação das pessoas com deficiência, as quais exercem uma função econômica, constituindo parte do exército de reserva, e uma ideológica, assumindo um status de inferioridade perante a sociedade.³⁷

A partir do modelo social, a deficiência ganhou um caráter coletivo, uma vez que os impedimentos corporais se exteriorizam quando sofrem discriminação, devido à inexistência de acessibilidade que decorre de uma sociedade não disposta a incluir a pluralidade. Caso, por exemplo, uma pessoa surda ingresse no ensino superior, mas a universidade não lhe conceda diariamente alternativas inclusivas como o oferecimento das aulas em libras, a sua condição pessoal será vista como uma opressão que lhe coloca em posição de desigualdade em relação aos demais.³⁸

Assim, a internalização do modelo social por documentos legais e institucionais resultou no entendimento de que as pesquisas e as políticas públicas referentes à identificação da deficiência devem incidir sobre um campo maior de abrangência, não se resumindo aos aspectos corporais do indivíduo. Passou-se a se atribuir importância a elementos externos responsáveis pelo agravamento da dificuldade no acesso a direitos.

³⁶ BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 28 jan 2022.

³⁷ DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

³⁸ SANTOS, Wederson. Op. cit.

A noção de que a deficiência se expressa pela interação entre os impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial com as diversas barreiras que impedem a participação social igualitária, ganhou relevo de forma que o Estatuto da Pessoa com Deficiência definiu e classificou diversas barreiras à inclusão, que perpassam esferas da interação social diretamente ligadas ao exercício da cidadania:

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

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;³⁹

As classificações das barreiras constituíram um avanço na compreensão do que é acessibilidade⁴⁰ e permitiram a transferência do olhar das políticas públicas de um campo assistencialista, isto é, de mero cuidado em relação aos “necessitados”, para outro que engloba políticas direcionadas à autonomia das pessoas com deficiência, em variadas áreas da vida cotidiana. A enumeração exemplificativa das barreiras trouxe clareza e direcionamento às futuras ações que poderão ser adotadas para a eliminação dos obstáculos à inclusão.

Seguindo com os efeitos promovidos pelo advento do Estatuto da Pessoa com Deficiência, inspirado na CPDP, permeada pela visão social da deficiência, salienta-se a alteração significativa do regime das incapacidades, através do artigo 6º do Estatuto, que

³⁹ BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 28 jan 2022.

⁴⁰ A Lei 13.146/15 conceituou acessibilidade: “Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se: I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.”

revogou expressamente os incisos I, II e III do art. 3º do Código Civil de 2002. A partir desse dispositivo, as pessoas com deficiência foram retiradas do rol de absolutamente incapazes, em função do reconhecimento de que possuíam capacidade civil plena.

Art. 6º A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:
 I - casar-se e constituir união estável;
 II - exercer direitos sexuais e reprodutivos;
 III - exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;
 IV - conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória;
 V - exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e
 VI - exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. [...]
 Art. 84. A pessoa com deficiência tem assegurado o direito ao exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas.

A alteração promovida pelo Estatuto é alvo de controvérsia doutrinária até os dias de hoje. Alguns autores, como Gagliano e Pamplona Filho⁴¹, sustentam que a retirada de pessoas sujeitas a uma causa temporária ou permanente impeditiva da manifestação da vontade, do rol de absolutamente incapazes, configura um retrocesso na proteção das pessoas com deficiência. Por outro lado, há quem diga o contrário, como aponta Tartuce:

Com as mudanças, somente são absolutamente incapazes os menores de 16 anos, não havendo mais maiores absolutamente incapazes. Repise-se que o objetivo foi a plena inclusão da pessoa com algum tipo de deficiência, tutelando a sua dignidade humana. Deixa-se de lado, assim, a proteção de tais pessoas como vulneráveis, o que era retirado do sistema anterior. Em outras palavras, a dignidade-liberdade substitui a dignidade-vulnerabilidade.⁴²

Apesar da ausência de consenso quanto à modificação do Código Civil, fato é que ela adveio de uma tentativa do legislador se adequar ao Estatuto da Pessoa com Deficiência e à CDPD, que estabeleceu no artigo 4º:

1. Os Estados Partes se comprometem a assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência. Para tanto, os Estados Partes se comprometem a:
 a) Adotar todas as medidas legislativas, administrativas e de qualquer outra natureza, necessárias para a realização dos direitos reconhecidos na presente Convenção;
 b) Adotar todas as medidas necessárias, inclusive legislativas, para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes, que constituírem discriminação contra pessoas com deficiência.

Essa previsão da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi determinante para as alterações promovidas nas produções acadêmicas, legais e institucionais

⁴¹ GAGLIANO, Pablo Stolze; PAMPLONA FILHO, Rodolfo. **Manual de Direito Civil**: volume único. São Paulo: Saraiva, 2017, p. 56.

⁴² TARTUCE, Flávio. **Manual de Direito Civil**: volume único. 7. ed. São Paulo: Forense, 2017, p. 71.

do Brasil, nos últimos anos. A internalização da Convenção, a qual prevê inúmeros direitos e formas de se buscar crescentemente a inclusão participativa, com força de norma constitucional, irradiou o modelo social e suas concepções.

Conjuntamente à alteração da compreensão da deficiência decorreu uma mudança no *modus operandi* das políticas públicas, incluindo as relativas à educação, conforme se verá adiante. A CDPD afirmou e elevou o compromisso do país com essa parcela importante da população brasileira, ainda que a aplicação de seus preceitos seja objeto de controvérsia e disputa social.

Vale salientar, entretanto, que os nítidos avanços teóricos encarnados nas legislações citadas ao longo do trabalho não equivalem necessariamente aos avanços ocorridos na prática, na realidade de quem vive a deficiência. E isso deve ser objeto de aprofundamento, se o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana constitui fundamento da república⁴³, erigido a pilar axiológico do ordenamento jurídico brasileiro.

⁴³ Constituição Federal de 1988: “Art. 1º. A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana [...].”

CAPÍTULO II - TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Superada a questão da denominação correta para se fazer referência às pessoas com deficiência e expostos os modelos médico e social que visam explicá-la, este capítulo pretende expor como se desenvolveu, historicamente, a ideia de inclusão das pessoas com deficiência no âmbito educacional e quais ações foram implementadas pelo Estado ou pela sociedade civil até a chegada desse paradigma.

O objetivo é de forma breve contextualizar o percurso da educação, que atravessou distintas fases capazes de revelar a progressão do pensamento social quanto à dignidade e capacidade das pessoas com deficiência. Trata-se de fundamentação teórica voltada a contribuir para o pleno entendimento dos atos normativos que serão expostos no capítulo seguinte, o qual se dedicará aos contornos da política de educação especial e, especialmente, às previsões relacionadas ao profissional de apoio à inclusão escolar (PAIE), também chamado comumente de mediador ou cuidador.

Salienta-se a importância da história enquanto lente que fornece uma visão mais ampla e contextualizada dos fatos, ajudando a barrar possíveis tentativas de retrocesso que intentem extinguir direitos duramente conquistados. O reconhecimento de um direito não surge repentinamente, mas é gradativamente construído por inúmeros atores sociais responsáveis pela teorização e mobilização de determinada pauta. Por isso, passa-se aos ciclos que culminaram na ideia de inclusão.

2.1 Da Exclusão à Inclusão

O crescente número de alunos com deficiência nas classes regulares de ensino por todo o país tem despertado maior interesse social para as temáticas que envolvem a inclusão desse grupo nos contextos da educação.

Os dados resultantes do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontam elevado aumento de inserção dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas

habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular. Em 2007, havia cerca de 47% desses alunos inseridos nas classes comuns⁴⁴, porcentagem que saltou, em 2018, para 92,1%⁴⁵.

O aumento exponencial pode ser explicado por um conjunto de fatores, como os avanços legislativos, as mudanças de pensamento da sociedade e as pressões oriundas dos movimentos de ativistas, pais e das próprias pessoas com deficiência.

Tais fatores estão inseridos em um contexto que percorreu fases antecessoras ao paradigma da inclusão. Assim, para a compreensão ampla do cenário de aumento dos estudantes com deficiência nas classes comuns, impõe-se uma visitação das etapas históricas que contribuíram para o avanço das estatísticas.

A trajetória das pessoas com deficiência na educação é comumente marcada por quatro fases, que serão a seguir apresentadas: exclusão, segregação, integração e inclusão. Essa divisão representa a transformação das concepções sociais e, conseqüentemente, do tratamento dispensado a essas pessoas enquanto seres humanos e, simultaneamente, enquanto alunos, dignos de estarem presentes em uma escola apta a recebê-los.

Conforme visto no capítulo anterior, no século XIX, as pessoas com deficiência no Brasil eram vistas como fardos que deveriam ser administrados exclusivamente por suas famílias. Os indivíduos considerados destoantes do padrão de normalidade eram taxados com adjetivos pejorativos e humilhantes⁴⁶, e dirigidos a locais distantes do convívio social. A visão desse século correspondia ao período segregacionista, que teve início ainda no século XVI, quando poucas iniciativas de cuidado às pessoas com deficiência se iniciaram.

A história da educação especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis. Centrados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos. Entretanto, apesar de algumas escassas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes. Foi uma fase de segregação, justificada pela

⁴⁴ INEP. **Comentários sobre os resultados do censo 2008**. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/comentarios-sobre-osresultados-do-censo-2008/21206. Acesso em 22 set. 2021.

⁴⁵ Ibid..

⁴⁶ SILVA, Otto Marques da. Op. cit., p. 200.

crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos “anormais”.⁴⁷

O tratamento excludente que restringia às pessoas com deficiência a esfera de suas famílias ou, ainda, aos manicômios e instituições segregadas consubstanciava herança da Antiguidade Clássica, momento em que as pessoas com deficiência eram desumanizadas e, muitas vezes, fadadas à morte. Acreditava-se que eram punidas pelos deuses ou pelas forças sobrenaturais e, por isso, não mereciam espaço para existir na sociedade. Tal período, anterior à fase da segregação, é denominado de exclusão, pois as pessoas com deficiência eram vistas enquanto indignas de receber educação.

Na Antiguidade Clássica, os filósofos Platão e Aristóteles adotavam posturas de exclusão em relação às pessoas com deficiência, baseadas em dois fundamentos, o primeiro seria a salvaguarda das necessidades das cidades, da organização das polis, o segundo decorria do estigma de que as pessoas com deficiência carregavam a malquerença dos deuses, ou de que a deficiência seria um produto de castigo, ou uma pena divina por um mau comportamento da pessoa ou de seus pais.⁴⁸

No Brasil, o período colonial foi marcado pela exclusão das pessoas com deficiência, relegadas ao confinamento, apesar das pequenas instituições de internação existentes. Quando esse público não ficava restrito à família, nos casos de desordem pública, eram isolados nas Santas Casas ou nas prisões. O Hospital dos Lázaros, fundado em 1741, por exemplo, foi um espaço de reclusão, para o qual as pessoas com hanseníase eram levadas.⁴⁹

O período de segregação, por sua vez, foi marcado pela ideia de que as pessoas com deficiência eram incapazes de prosperar intelectualmente, o que desencadeou, até os anos de 1960, a presença de instituições especializadas cujo caráter era mais assistencialista do que educacional. Até a referida década, as pessoas com deficiência, ainda estigmatizadas, eram privadas de acesso às instituições de ensino regular, sofrendo com a impossibilidade de convivência social.⁵⁰

⁴⁷ MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, p. 387, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2022.

⁴⁸ LORENTZ, Lutiana Nacur. **A norma da igualdade e o trabalho das pessoas com deficiência**. São Paulo: LTr, 2006, p. 113.

⁴⁹ LANA JÚNIOR, Mário Cleber Martins. **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, p. 19-20. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/alesp/biblioteca-digital/obra/?id=21097>. Acesso em: 21 abr. 2022.

⁵⁰ REIS, Marlene; SANTOS, Thiffane. Educação Especial: da segregação a inclusão?. **Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento**. v. 2, n. 1, p. 115, set. 2015. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/issue/view/186>. Acesso em: 22 mar. 2022.

Acreditava-se, por influência do modelo médico de compreensão da deficiência, que não conseguiriam acompanhar o ensino ofertado nas escolas comuns, pois não possuíam potencialidades cognitivas passíveis de serem expandidas e, por isso, deveriam ficar restritas às escolas especiais, as quais não privilegiavam aspectos didáticos, mas, ao contrário, focavam no tratamento da deficiência sob uma perspectiva predominantemente clínica.

Nas escolas especiais, o tempo voltado para o processo de ensino-aprendizagem era irrelevante, não havia preocupação com o campo educativo, ou seja, não se destinava a devida atenção ao aprimoramento do aspecto cognitivo. Nesses espaços, o foco era o atendimento às deficiências sendo preferencial o trabalho por meio das terapias individuais (psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia) realizado por profissionais da área da saúde. Acreditava-se que essa era a maneira ideal de atender e auxiliar as pessoas com deficiência, prevalecendo a tese de que elas estariam bem cuidadas e protegidas em locais separados.⁵¹

Lorentz⁵² compreende que essa fase de cunho assistencialista fomentou a exclusão das pessoas com deficiência ao privá-las de interação social. Para a autora, a trajetória das pessoas com deficiência é dividida em quatro momentos sucessivos denominados de: exclusão, assistencialismo, integração e inclusão. Na fase da exclusão, prevalecia a barbárie, o extermínio e nenhuma possibilidade de aceitação. Na fase assistencialista, que neste trabalho denominamos de segregação, há um nítido avanço em relação à anterior, mas condicionado ainda ao distanciamento das pessoas com deficiência, destinadas a locais reservados.

Nesse sentido, a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, no Rio de Janeiro, e do Instituto dos Surdos--Mudos, em 1857, o qual é conhecido atualmente como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), configurou um marco histórico na trajetória da educação especial. O surgimento de ambos os estabelecimentos, autorizados por Dom Pedro II, são considerados pelos historiadores atos inusitados diante do contexto da época, já que foram precursores no oferecimento de educação intelectual, moral e religiosa às pessoas com deficiência.⁵³

Nesse contexto, também é importante ressaltar as iniciativas da psicóloga e educadora russa, Helena Antipoff. Em 1929, ela veio para o Brasil para trabalhar na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, em Minas Gerais, e foi responsável pela criação de classes e escolas especiais. Liderou, em 1932, a fundação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais,

⁵¹ REIS, Marlene; SANTOS, Thiffane. Op. cit.

⁵² LORENTZ, Lutiana Nacur. Op. cit., p. 131-133.

⁵³ MENDES, Enicéia Gomes. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educacion y Pedagogia**, Medellín, v. 22, 57, maio /ago. 2010, p. 94.

instituição civil sem fins lucrativos que figura como uma das precursoras da educação especial no Brasil, notadamente no atendimento às deficiências intelectuais, as quais até a metade do século XIX eram compreendidas como insanidade e restritas aos cuidados dos hospícios. O instituto se expandiu nacionalmente ao longo dos anos, como aponta Lanna Júnior⁵⁴:

Helena Antipoff criou, em 1932, a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte; em 1948, a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro; e, em 1952, a Sociedade Pestalozzi de São Paulo. Até 1970, data da fundação da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (Fenasp), o movimento pestalozziano contava com oito organizações em todo o país. A criação da federação, também por iniciativa de Helena Antipoff, fomentou o surgimento de várias sociedades Pestalozzi pelo Brasil. Atualmente, são cerca de 150 sociedades Pestalozzi filiadas à Fenasp.

Helena Antipoff também contribuiu para formulação, em 1954, da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, sendo considerada, atualmente, uma personalidade que impactou consideravelmente a trajetória das pessoas com deficiência no Brasil.⁵⁵

Por fim, Lanna Júnior resume o período de segregação, marcado pelas primeiras ações voltadas às pessoas com deficiência, da seguinte forma:

Tanto os institutos do Império, voltados para a educação de cegos e surdos, quanto as organizações surgidas na República, direcionadas às pessoas com deficiência intelectual e à reabilitação, embora não tivessem nenhum cunho político claramente definido, propiciaram, mesmo que para poucos, espaços de convívio com seus pares e discussão de questões comuns. Nesse sentido, contribuíram para forjar uma identidade das pessoas com deficiência. Foram precursoras, naquele momento, da formulação do ser cego, surdo, deficiente intelectual e deficiente físico não apenas na denominação, mas em sua identificação como grupo social. Todas as iniciativas, desde o Império até a década de 1970, são parte de uma história na qual as pessoas com deficiência ainda não tinham autonomia para decidir o que fazer da própria vida. Todavia, entre as pessoas com deficiência, esse foi um período de gestação da necessidade de organização de movimentos afirmativos dispostos a lutar por seus direitos humanos e autonomia, dentre os quais se destaca a capacidade de decidirem sobre a própria vida.

2.1.1 A integração após a exclusão e a segregação

Do século XIX até metade do século XX, a educação especial foi se desenvolvendo paralelamente ao sistema de ensino comum, conforme aumentaram, também, de forma paulatina, as oportunidades educacionais para a população brasileira em geral. Foi a partir da década de 1960, com a intensificação dos movimentos sociais pelos direitos humanos, que a

⁵⁴ LANNA JÚNIOR, MÁRIO CLEBER MARTINS. Op. cit., p. 24.

⁵⁵ Ibid., p. 25.

segregação de grupos minoritários passou a ser questionada e criticada,⁵⁶ sobretudo em razão de um cenário pós guerras mundiais.

Para além da questão humanitária ter despertado o surgimento de movimentos sociais em prol dos direitos humanos, houve uma preocupação com os postos vagos de trabalho decorrentes da Segunda Guerra Mundial, o que contribuiu para que a sociedade voltasse os olhos às pessoas com deficiência.

Indubitavelmente, essa guerra colocou em pauta o interesse pela reabilitação e emprego das pessoas com deficiência: por um lado, em virtude do grande número de mutilados de guerra que pressionavam por uma política séria no sentido de reabilitá-los para o mercado de trabalho; por outro lado, em virtude da pressão dos civis com deficiências que desejavam permanecer ativos, uma vez que haviam ocupado, com bons resultados, os postos vagos na indústria, comércio e serviços deixados por aqueles que haviam sido convocados para a guerra.⁵⁷

Esse contexto contribuiu para formulação de uma nova proposta para a educação, baseada na doutrina da integração, que defendia o direito de todas as pessoas participarem do sistema de ensino regular, com iguais oportunidades. O discurso visava a aproximação da pessoa com deficiência ao ambiente das escolas comuns, sob argumentos morais, racionais e também econômicos.

Mendes, exemplificadamente, destacou os benefícios da convivência mútua entre os estudantes, que forneceria um local mais desafiador e realista aos alunos com deficiência, ao passo que promoveria, para os demais, aceitação das diferenças e das próprias limitações. A integração também conseguiria reduzir os custos com a educação especial que funcionava em localidades separadas das escolas comuns, possibilitando uma economia aos cofres públicos, importante em um contexto que atravessou a crise mundial do petróleo. Para além disso, elucida a autora que:

[...] O contexto histórico da década de 1960 apontava um avanço científico representado tanto pela comprovação das potencialidades educacionais dos portadores de deficiências quanto pelo criticismo científico direcionado aos serviços educacionais existentes. Paralelamente, ocorria a explosão da demanda por ensino especial ocasionada pela incorporação da clientela que, cada vez mais, passou a ser excluída das escolas comuns, fazendo crescer o mercado de empregos dos profissionais especializados e a consolidação da área, o que também ajudou na organização política de grupos que passaram a demandar por mudanças. Isso tudo, associado ao custo alarmante dos programas paralelos especializados que implicavam segregação, num contexto de crise econômica mundial, permitiu a aglutinação de

⁵⁶ MENDES, Enicéia Gomes. Op. cit., p. 387.

⁵⁷ ASSIS, Olney Queiroz; POZZOLI, Lafayette. **Pessoa com deficiência: direitos e garantias**. 2. ed. São Paulo: Damásio de Jesus, 2005, p. 164.

interesses de políticos, prestadores de serviços, pesquisadores, pais e portadores de deficiências em direção à integração dos portadores de deficiências nos serviços regulares da comunidade.⁵⁸

A fase da integração, então, promoveu no decorrer das décadas de 1960 e 1970, um movimento de desinstitucionalização, responsável por transferir as pessoas com deficiência das instituições especializadas para as escolas regulares. O pressuposto de que a inserção desses estudantes deveria ser feita nas escolas que recebiam os alunos “normais”, derivou do princípio da normalização, de origem escandinava, que contestou o abuso das instituições residenciais e o malefício que as limitações impunham ao estilo de vida das pessoas com deficiência.

O princípio tinha como pressuposto básico a idéia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes.⁵⁹

Assim, enquanto na fase da segregação o cuidado relativo às pessoas com deficiência era dirigido às instituições médicas ou educacionais de cunho assistencialista, potencializadoras da exclusão, nesse momento de expansão da ideologia da integração, passa-se a considerar a pessoa com deficiência enquanto sujeito de direitos e parte da sociedade, a qual deveria ser integrada aos espaços sociais e ter seus direitos fundamentais, como à educação, assegurados. A forma, no entanto, como essa efetivação de direitos deveria ser feita suscitou controvérsias, fazendo com que a integração não tenha passado imune às críticas.

Sasaki⁶⁰ reconhece que o mérito da proposta de integração residiu no intuito de superar a exclusão e a segregação. O problema, porém, estava nos encargos destinados aos alunos com deficiência, que deveriam se adaptar ao ambiente escolar, sem que a sociedade ou a escola regular caminhasse em direção às suas necessidades. Isso significa dizer que, durante a integração, a deficiência era entendida como um obstáculo à plena aceitação social. Os espaços educacionais somente receberiam os alunos considerados preparados para o convívio social, os quais não demandassem preocupações relativas à acessibilidade, isto é, às modificações dos ambientes, objetos e práticas sociais.

⁵⁸ MENDES, Enicéia Gomes. Op. cit., p. 388.

⁵⁹ Ibid., p. 389.

⁶⁰ SASSAKI, Romeu Kazuki. **Paradigma da Inclusão e suas Implicações Educacionais**. Disponível em: <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/1129>. Acesso em: 22 mar. 2022.

Nesse cenário, a pessoa com deficiência deveria se empenhar para ser aceita pela coletividade que, por sua vez, selecionaria os indivíduos mais aptos a estarem nos espaços educacionais. O esforço para a concretização da integração era unilateral, derivando do próprio estudante e seus apoiadores (pais, instituições especializadas e pessoas da comunidade engajadas na causa da inserção social). Na contramão, não se exigia, por exemplo, a eliminação das barreiras atitudinais e arquitetônicas, de responsabilidade da sociedade e da escola.⁶¹

Em síntese, a experiência da integração atravessava o diagnóstico de caráter médico ou psicológico, o qual permitiria a inserção nas classes especiais do ensino comum ou nas classes regulares, desde que não acarretasse movimentações na turma. Tal fase se pautou na tolerância desse grupo nos espaços sociais, mas não no respeito pleno e na crença de suas capacidades⁶², de modo que promoveu, meramente, a possibilidade da presença física nas escolas regulares, sem uma preocupação com o real oferecimento de condições de aprendizagem. Mostrou-se, assim, ineficiente à plena inserção social.

A Lei nº 4.024 de 1961, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - garantiu, nesse período, a educação dos “excepcionais” - termo constante na referida lei - em seu artigo 88, no “sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.⁶³ Posteriormente, a LDBEN foi alterada pela Lei nº 5.692/71, cujo artigo 9º definiu que “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[...]”, o que, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), do MEC em 2008, reforçou a destinação desses estudantes para as classes e escolas especiais.

A PNEEPEI também entende que o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, concebido em 1973, no interior do Ministério da Educação - MEC, como órgão incumbido pela gerência da educação especial no Brasil, atuou sob a égide da integração, promovendo políticas

⁶¹ Ibid., p. 12.

⁶² TISESCU, Alessandra; SANTOS, Jackson, **Apontamentos históricos sobre as fases de construção dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência**. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=24f984f75f37a519>. Acesso em: 19 mar. 2022.

⁶³ BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 04 abr. 2022.

públicas isoladas do Estado e marcadas pelo assistencialismo⁶⁴. Para Mendes⁶⁵, os alunos considerados indesejados pela escola comum foram direcionados para as classes especiais, acentuando-se ao longo dos trinta anos da política de integração escolar, um processo de exclusão nas escolas públicas.

2.1.2 *O paradigma da Inclusão*

O objetivo desse tópico é fornecer sinteticamente uma visão acerca do atual movimento pela inclusão escolar, difundido mundialmente nas últimas décadas. Esse movimento assume centralidade na política de Educação Especial no Brasil, em função da ratificação de documentos internacionais, que repercutiram no planejamento e nos objetivos das políticas educacionais aqui normatizadas e desenvolvidas. Como exemplos, cita-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU, de 2006, abordada no primeiro capítulo enquanto propulsora do modelo social da deficiência, e a Declaração de Salamanca, assinada na Espanha em 1994, que será tratada adiante.

Sasaki⁶⁶ elucida que existe uma confusão terminológica entre os termos “inclusão” e “integração”, que são comumente falados e escritos enquanto sinônimos, significando a “inserção escolar de estudantes com deficiência na escola regular”. O autor esclarece que os conceitos são distintos e, em adequação a nova terminologia, integração significa a “inserção do aluno com deficiência preparado para conviver na escola regular”, ao passo que a inclusão é conceituada como “a modificação da escola como um pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar sua escolarização e exercer a cidadania”.

Atualmente, ambas as palavras são entendidas à luz da nova terminologia enquanto conceitos diferentes que denominam distintas práticas e, conseqüentemente, fases da trajetória da educação especial no Brasil. A integração, que já foi objeto de exibição no tópico anterior, é entendida como a tentativa de inserir as pessoas com deficiência nos ambientes sociais, desde que estas estejam “preparadas” e não ensejem adaptações. Agora, segue-se a compreensão de inclusão, enquanto conceito e fase histórica.

⁶⁴ BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008, p. 7.

⁶⁵ MENDES, Enicéia Gomes. Op. cit.

⁶⁶ SASSAKI, Romeu Kazumi.. Op. cit.

O movimento pela inclusão escolar nasceu nos Estados Unidos, país que, em razão de sua influência, acabou contagiando a mídia e o mundo no decorrer dos anos de 1990.⁶⁷ Passou-se a perceber que a integração era insuficiente para promover a plena participação das pessoas com deficiência, nos mais variados espaços sociais, incluindo os educacionais. Essa constatação ensejou a necessidade de superar as barreiras presentes no modelo integracionista que destinava o esforço à inserção social tão somente à pessoa com deficiência. Tal ideia de superação das barreiras, entendidas como não subjetivas, mas existentes nos ambientes sociais, tornou-se o escopo da inclusão social, que compartilha a responsabilidade pela inserção social entre a pessoa com deficiência e a sociedade.

Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. [...]

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais.⁶⁸

A ideia de que a sociedade é, também, uma figura importante no processo de busca por soluções que equiparem as oportunidades para todas as pessoas e, por isso, deve assumir um papel de responsabilidade frente às adaptações necessárias para a promoção de acessibilidade e conscientização, baseia-se no modelo social de compreensão da deficiência, abordado no primeiro capítulo.

Nesse sentido, a inclusão não se preocupa somente com a presença física das pessoas com deficiência no espaço escolar, mas com diversos aspectos que giram em torno da sua formação educacional, como a adaptação do material pedagógico, a preparação dos profissionais educadores, a adaptação do espaço físico, a eliminação das barreiras atitudinais, dentre outras questões que envolvem a completa inserção desses estudantes, em condições reais de desenvolverem suas potencialidades, como qualquer outra pessoa, que possui dificuldades e facilidades.

⁶⁷ MENDES, Enicéia Gomes. Op. cit.

⁶⁸ SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 41-42.

Levando isso em consideração, a educação inclusiva é proposta como modelo educacional que visa atender às necessidades não somente dos discentes com deficiência, mas de todos os alunos que, em algum momento, apresentarem dificuldades de aprendizado, de modo que todos possam ser incluídos na classe regular, independentemente das características pessoais.⁶⁹

Dois documentos internacionais foram importantes para o florescimento da inclusão a nível mundial, quais sejam, o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência da ONU, de 1983, e a Declaração de Salamanca, assinada pelo Brasil e fruto da Conferência Mundial sobre Educação Especial, da UNESCO, em 1994. Ambos enfatizaram a necessidade de transformação dos espaços sociais para recepcionar todas as pessoas.⁷⁰

O Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência distinguiu deficiência de incapacidade, explicando que esta existe em função da relação entre as pessoas com deficiência e o seu ambiente, isto é, as barreiras culturais, físicas ou sociais impedem o acesso aos diversos sistemas da sociedade que se encontram à disposição dos demais cidadãos. O programa definiu a incapacidade como a perda ou a limitação das oportunidades de participar da vida em igualdade de condições com os demais, preocupando-se em promover essa equiparação, através do reconhecimento de que a organização dos ambientes influencia na manifestação da deficiência.⁷¹

F. Igualdade de Oportunidades

21. Para se alcançar os objetivos de "igualdade" e "participação plena", não bastam medidas de reabilitação voltadas para o indivíduo portador de deficiência. A experiência tem demonstrado que, em grande medida, é o meio que determina o efeito de uma deficiência ou de uma incapacidade sobre a vida cotidiana da pessoa. A pessoa vê-se relegada à invalidez quando lhe são negadas as oportunidades de que dispõe, em geral, a comunidade, e que são necessárias aos aspectos fundamentais da vida, inclusive a vida familiar, a educação, o trabalho, a habitação, a segurança econômica e pessoal, a participação em grupos sociais e políticos, as atividades religiosas, os relacionamentos afetivos e sexuais, o acesso às instalações públicas, a liberdade de movimentação e o estilo geral da vida diária.⁷²

25. O princípio da igualdade de direitos entre pessoas com e sem deficiência significa que as necessidades de todo indivíduo são de igual importância, e que estas necessidades devem constituir a base do planejamento social, e todos os recursos

⁶⁹ SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusao.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022

⁷⁰ SASSAKI, Romeu Kazumi. Op. cit.

⁷¹ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência**. Aprovada pela Assembléia Geral da ONU, em 3 de dezembro de 1982. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/progam.htm>. Acesso em 28 mar. 2022.

⁷² Ibid.

devem ser empregados de forma a garantir uma oportunidade igual de participação a cada indivíduo. [...]

A Declaração de Salamanca, por sua vez, é considerada um marco na história da educação inclusiva, pois foi formulada com o propósito de orientar os sistemas educacionais a partir da perspectiva da inclusão social, guiando os Estados Membros, as organizações governamentais e não-governamentais para esse objetivo, proclamando que:

[...] Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos;

A Declaração de Salamanca, assinada em 1994, na Espanha, é elevada a um marco histórico pela afirmação de que a escola regular é o ambiente mais eficaz para a superação de discriminações e exclusão. E, além de centralizar o papel da escola regular, atentar-se à acomodação da diversidade, que exige uma pedagogia voltada à criança.

Bueno⁷³, porém, ressalta que a Declaração de Salamanca não versou apenas sobre as pessoas com deficiência, mas abrangeu outros grupos que se incluem no termo “necessidades educativas especiais”, uma vez que não havia no texto original da declaração, a expressão “educação especial” como a incumbida pelo processo de inclusão escolar.

Breitenbach, Honnef e Costa⁷⁴ efetuaram uma pesquisa cujo resultado constatou que na última versão da Declaração de Salamanca traduzida no Brasil, o termo “educação especial” ocupou, na maioria das vezes, o lugar onde constava “necessidades educativas especiais”. A permuta entre os termos terminou por impulsionar uma dedução de que os estudantes com necessidades educativas especiais eram necessariamente os alunos da Educação Especial. As autoras, contudo, sinalizaram a distinção do público-alvo da Educação Especial e da Educação Inclusiva.

⁷³ BUENO, José Geraldo; MENDES. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, José Geraldo; MENDES, Geovana; SANTOS, Roseli. (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF, CAPES, 2008, p. 49-50.

⁷⁴ BREITENBACH, Fabiane; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane. Educação Inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Aval. Pol. Publ. Educ.**, Rio jan., v. 24, n. 91, p. 368, 2016.

Destarte, é importante pontuar que, embora a expressão educação inclusiva tenha sido interpretada no Brasil com mais ênfase na sua relação com a Educação Especial e com o seu alunado, ela é muito mais abrangente, e abarca diversos grupos (sujeitos) – afro-brasileiros, camponeses, surdos, quilombolas, deficientes, indígenas, anões, doentes crônicos, menores abandonados, órfãos, ciganos, entre tantos outros – que estão/estiveram fora da escola ou que não tiveram/têm suas necessidades educacionais atendidas pela escola.⁷⁵

Assim, embora a Declaração de Salamanca seja considerada quase que unanimemente pelos estudiosos um marco na trajetória da educação inclusiva, principalmente por destacar o papel da escola regular como local mais propício à inclusão, e estimular uma pedagogia centrada nos alunos, isto é, nas suas particularidades, ela também irradiou consequências negativas.

A primeira refere-se às alterações dos termos “necessidades educativas especiais” substituídos por “educação especial” que podem ter exercido influência nos cursos de formação de professores e nas políticas de âmbito escolar. A segunda constitui na produção de um entendimento equivocado acerca da educação inclusiva, ao restringi-la ao público da educação especial, proliferando pesquisas que se pautam nessa interpretação, uma vez que não são todos os pesquisadores que têm conhecimento sobre as duas versões da Declaração de Salamanca, traduzidas para o português.⁷⁶

As autoras chamam a atenção para a inclusão escolar como um conceito amplo que abrange outros sujeitos listados no texto do documento produzido na Espanha, em 1994, descrito da seguinte forma:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas, desfavorecidas ou marginalizadas.⁷⁷

Portanto, apesar da expressão “educação inclusiva” ser comumente tratada como sinônimo de educação especial, salienta-se que ela é mais abrangente e abarca pessoas em situação de vulnerabilidade ou que tenham necessidades educativas específicas, segundo a leitura das autoras supracitadas quanto à Declaração de 1994.

⁷⁵ Ibid., p. 371.

⁷⁶ Ibid., p. 372.

⁷⁷ BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 03 maio 2022.

Voltemos, todavia, a discorrer sobre a educação inclusiva, a partir da educação especial, a qual é o cerne deste trabalho.

Mendes explica que “sob a bandeira da inclusão são encontrados, na atualidade, práticas e pressupostos bastante distintos, o que garante um consenso apenas aparente e acomoda diferentes posições que podem ser extremamente divergentes.”⁷⁸ Nesse sentido, destaca-se que surgiram duas correntes, no início da década de 1990, sobre o movimento da inclusão escolar, as quais indicam a ausência de unanimidade quanto a esse fenômeno.

Aparecem na literatura duas posições mais extremistas, estando num dos extremos a proposta de inclusão total, que advoga a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial. Do outro lado estão os adeptos da educação inclusiva, que consideram que a melhor colocação seria sempre na classe comum, embora admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais).⁷⁹

A discussão acerca da melhor forma de se estabelecer uma política de inclusão escolar se estende até os dias atuais, observando-se, todavia, maior incorporação da ideologia da educação inclusiva em detrimento da proposta de inclusão total.⁸⁰ No Brasil, por exemplo, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu no artigo 208, inciso III, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, demonstrando um alinhamento com a perspectiva da educação inclusiva, a qual privilegia a classe regular, sem abrir mão de outras formas complementares de ensino em locais diferentes. Em outras palavras, no Brasil é permitida a existência de escolas e classes especiais, ambientes que, para a ideologia da inclusão total, são segregadores.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008 e até então vigente, reafirma o posicionamento mais alinhado à perspectiva da educação inclusiva, ao versar sobre o

⁷⁸ MENDES, Enicéia Gomes. Op. cit.

⁷⁹ Ibid., p. 394.

⁸⁰ Ibid., p. 394.

atendimento educacional especializado, que será articulado com a proposta pedagógica das turmas comuns do ensino regular, como um complemento aos alunos com deficiência.⁸¹

Apesar da bifurcação e da complexidade que permeia o debate, as propostas da inclusão total e da educação inclusiva representam um avanço das concepções sociais, pautadas, por ora, no respeito aos direitos humanos. Ambas advogam a necessidade de inclusão no ambiente escolar, com políticas públicas que garantam, de fato, a inserção social aliada ao aprendizado e à convivência sem discriminações.

A diferença reside no fato de que a proposta de inclusão total não admite outra opção de local de ensino, que não seja a classe comum, elegendo-a enquanto único lugar apto a promover uma verdadeira inclusão, ao passo que a doutrina da educação inclusiva acredita em meios complementares ou paralelos à classe comum, que sirvam de apoio ao trabalho desenvolvido nesta.

Enicéia Mendes alerta que fatores econômicos podem estar sendo determinantes para aqueles que advogam a favor da inclusão total, tendo em vista que, com base nesse modelo, fechariam-se todas as instituições especializadas, classes especiais, salas de recursos, etc, que se destinam ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais específicas, o que terminaria por reduzir os gastos com os direitos sociais.

Ressalta-se, todavia, que, em última instância, o paradigma da inclusão, que abrange as duas propostas, objetiva que o direito fundamental à educação seja assegurado a todas as pessoas, conforme preconiza a Constituição Federal.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. [...]

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.⁸²

⁸¹ BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 03 maio. 2022, p. 16.

⁸² BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jan. 2022.

O texto constitucional estipula a educação como um dever do Estado, bem como elege a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, como um dos princípios para o ensino. Percebe-se que o objetivo do paradigma da inclusão está em consonância com o disposto na Carta Magna, uma vez que cabe ao Poder Público promover meios que garantam, de acordo com o texto, não somente o acesso, mas a permanência no ambiente escolar, o que é feito mediante ações positivas que impliquem na oferta de acessibilidade, tanto no espaço físico, como nos materiais pedagógicos e nas práticas sociais, que incluem a presença de profissionais capacitados, aptos a promoverem a escolarização dos estudantes com deficiência.

Diante de um contexto de expansão do número de alunos público-alvo da educação especial nas escolas comuns, é importante pontuar que o mero acesso à escola, que remete ao período da integração, não se mostra suficiente se não vier acompanhado de prestações estatais capazes de promover uma política pública voltada ao acompanhamento dos alunos. O legislador se preocupou com a permanência no espaço educacional.

Por isso, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, como princípios que regem o ensino, segundo o artigo 206, incisos I e IX da CF/88, são disposições fundamentais para possibilitar o exercício da cidadania pelas pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação e, por conseguinte, garantir-lhes condições de uma vida digna e com autonomia.

[...] A democratização do ensino não se dá somente pela garantia do acesso, requerendo sua oferta com qualidade social, para otimizar a permanência dos estudantes e, desse modo, contribuir para a melhoria dos processos formativos e a participação cidadã. Todas essas questões se articulam às condições objetivas da população, em um país historicamente demarcado por forte desigualdade social, revelada nos indicadores sociais preocupantes e que, nesse sentido, carece de amplas políticas públicas, incluindo a garantia de otimização nas políticas de acesso, permanência e gestão, com qualidade social, na educação básica.⁸³

Objetiva-se, assim, que o aluno consiga, por meio de oportunidades de acesso e permanência financiadas pelo Poder Público, ou ordenadas ao setor privado, desenvolver-se ao longo de sua trajetória educacional, conjuntamente com os demais alunos, na escola regular. O ideal da inclusão, precedido por ideias e práticas em tese ultrapassadas, oriundas das fases de exclusão, segregação e integração, seja efetivado nas escolas, a partir da construção de uma

⁸³ DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 940, out. 2007.

consciência coletiva que envolva inúmeros atores sociais, incluindo o setor privado, e sobretudo, prestações estatais voltadas a cumprir os comandos constitucionais e legais vigentes, por meio de estratégias e investimentos nos serviços especializados de apoio.

O paradigma inclusivo está alinhado com o texto constitucional acima exposto e com princípios basilares do ordenamento jurídico, como a dignidade da pessoa humana e a igualdade. Está, também, inserido nas políticas governamentais, a exemplo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, o que revela a importância de estudos voltados à normatização da estruturação das políticas de ensino.

Nesse sentido, o capítulo seguinte enfoca na análise de disposições normativas e infralegais referentes ao direito das pessoas com deficiência disporem, na sala de aula, de um profissional de apoio à inclusão escolar (PAIE), o qual está inserido no interior da política pública de educação especial brasileira, que se propõe inclusiva. Trata-se de personagem importante no contexto escolar, cuja atuação, ao lado dos demais recursos humanos e materiais intrínsecos a tal política, permite a prática inclusiva e, em última instância, o acesso e a garantia ao direito constitucional à educação.

CAPÍTULO III - A NORMATIZAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR

Após a apresentação de um breve itinerário da educação especial, este capítulo pretende adentrar no cerne da pesquisa, que é a normatização relativa ao Profissional de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE), no contexto atual, atravessado pelo paradigma da inclusão.

Buscou-se no capítulo anterior recuperar a trajetória da educação especial a fim de possibilitar a compreensão do contexto em que se insere a referida normatização, considerada recente, já que concebida a partir da concepção do paradigma inclusivo.

O objetivo, agora, é entender como se desenha a política que se propõe a oferecer o Profissional de Apoio à Inclusão Escolar, esmiuçando-se a organização normativa, isto é, os instrumentos legais e as orientações governamentais. Trata-se de visualizar quem é este profissional, qual a sua capacitação ou formação acadêmica, e sua atribuição no cenário escolar.

Visa-se responder se os mandamentos legais e os documentos governamentais estruturaram o direito em questão, de forma objetiva e eficiente, a ponto de assegurá-lo sem grandes entraves, como a necessidade de se recorrer à judicialização.

Isso porque se os atos normativos estão mal formulados, dúbios ou permeados por lacunas e omissões, as ações atribuídas aos agentes governamentais envolvidos nas políticas definidas em tais atos podem ficar estremecidas, abrindo margem para que tais sujeitos aleguem as dificuldades da regulamentação para cumprirem seus deveres, dificultando a materialização da política e, conseqüentemente, o atendimento ao direito previsto pela norma.

Portanto, espera-se contribuir para a identificação e o enfrentamento dos desafios jurídicos postos pelos atos normativos voltados à regulamentação do direito ao profissional de apoio, contido no interior da atual política de educação especial do Brasil.

3.1 Política Pública Educacional

Para realizar a tarefa pretendida, é preciso inicialmente caracterizar o que são políticas públicas. Em um Estado Social de Direito, cuja Constituição da República prevê inúmeras normas programáticas, são as políticas públicas que se propõem a alcançar, no mundo dos fatos, os direitos abstratamente previstos.

Maria Paula Dallari Bucci é o principal nome responsável pela formulação de uma definição das políticas públicas no ramo do Direito. Atravessando os desafios impostos pela interdisciplinaridade, a autora as conceituou, inicialmente, como “programas de ação governamental visando a coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados”⁸⁴.

Em momento posterior, reformulou o conceito, acrescentando o aspecto processual, em razão da complexidade das políticas públicas.

Política pública é o programa de ação governamental que resulta de um processo ou conjunto de processos juridicamente regulados – processo eleitoral, processo de planejamento, processo de governo, processo orçamentário, processo legislativo, processo administrativo, processo judicial – visando coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados. Como tipo ideal, a política pública deve visar a realização de objetivos definidos, expressando a seleção de prioridades, a reserva de meios necessários à sua consecução e o intervalo de tempo em que se espera o atingimento dos resultados.⁸⁵

A relação das políticas públicas com o Direito suscita uma série de dúvidas e dificuldades de âmbitos semântico, conceitual, metodológico, teórico e prático⁸⁶. Apesar disso, Diogo Coutinho analisa o tema e constata papéis que o Direito pode assumir nas políticas públicas.

[...] O campo do direito, observado em sua interação com as políticas públicas, abrange uma extensa gama de normas e processos. São leis em sentido formal (isto é, promulgadas pelo Legislativo) e em sentido material (atos normativos regulamentares produzidos pelo Executivo, como decretos, regulamentos, portarias, circulares, instruções normativas, instruções operacionais, entre outros). Por conta disso, seja de forma instrumental, como medium, seja para definir os “pontos de chegada” ou objetivos das políticas e situá-las no

⁸⁴ BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito Administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002, p. 241.

⁸⁵ Id. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (org.). **Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 11.

⁸⁶ COUTINHO, Diogo. Op. cit., p. 181-200.

ordenamento, seja para prover arranjos institucionais ou para construir canais de accountability e participação, o direito permeia intensamente as políticas públicas em todas as suas fases ou ciclos: na identificação do problema (que pode ser ele próprio um gargalo jurídico), na definição da agenda para enfrentá-lo, na concepção de propostas, na implementação das ações e na análise e avaliação dos programas.

Depreende-se, então, que o direito pode ser uma ferramenta útil no que tange à análise de uma política pública, podendo contribuir na sua formulação, implementação e fiscalização. Neste trabalho se objetiva analisar o “direito posto”, isto é, os atos normativos que fazem parte do arcabouço jurídico que prevê orientações quanto ao direito ao profissional de apoio à inclusão escolar, contido na política de educação especial, considerando que “as políticas públicas têm distintos suportes legais. Podem ser expressas em disposições constitucionais, ou em leis, ou ainda em normas infralegais, como decretos e portarias e até mesmo em instrumentos jurídicos de outra natureza[...]”⁸⁷.

Pretende-se, também, identificar aspectos que envolvem o Direito na estruturação da política de oferecimento do profissional de apoio à inclusão escolar, a partir da compreensão de Diogo Coutinho, que entende o Direito como objetivo, ou seja, como meio que fixa os “pontos de chegada” ou indica o caminho que a ação governamental deve tomar, bem como o compreende como arranjo institucional, que organiza e viabiliza determinada política por meio das normas jurídicas, as quais definem responsabilidades e papéis, ocupando uma função que pode evitar lacunas e sobreposições no interior da política pública em questão⁸⁸.

Na seara da educação, é importante destacar que o processo educativo é atravessado pelo contexto sócio-cultural, pelos projetos pedagógicos, as condições físicas dos ambientes, pelo preparo dos profissionais e outros aspectos, como o organizacional, o que revela a importância da política educacional ser bem estruturada a fim de operacionalizar todos esses fatores, que envolvem, ainda, atores sociais, como alunos, pais, professores, prestadores de serviços, dentre outros.

Nesse sentido, olhando para a definição jurídica de políticas públicas formulada por Bucci, a coordenação dos meios à disposição do Estado não deve obedecer puramente a uma lógica de

⁸⁷ BUCCI, Maria Paula Dallari. Op. cit., 2006, p. 11.

⁸⁸ COUTINHO, Diogo. Op. cit., p. 19-20.

custo benefício, mas deve se basear nos objetivos específicos previamente fixados pela ação governamental, considerando que a gestão do processo educativo visa concretizar um direito social constitucional e, para além disso, impactará diretamente a vida das pessoas e sua participação cidadã.

[...] Políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino. Dessa forma, a gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados. Ou seja, a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício stricto sensu. Isto tem impacto direto no que se entende por planejamento e desenvolvimento da educação e da escola e, nessa perspectiva, implica aprofundamento sobre a natureza das instituições educativas e suas finalidades, bem como as prioridades institucionais, os processos de participação e decisão, em âmbito nacional, nos sistemas de ensino e nas escolas.⁸⁹

Assim, visto que as políticas educacionais têm suas peculiaridades e merecem uma gestão que considere a importância de suas finalidades sociais e político-pedagógicas, a análise a ser feita agora recairá sobre os atos normativos que compõem a estruturação da política de educação especial brasileira, especialmente sobre aqueles que dispõem acerca do direito ao profissional de apoio à inclusão escolar. Trata-se de um direito cuja concretização ocupa parcela de responsabilidade importante no acesso e na garantia ao próprio direito constitucional à educação.

Em 1996, a Lei nº 9.394 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, previu um capítulo para a educação especial, compreendendo-a enquanto modalidade de educação escolar, a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou a resolução nº 2, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, documento com força de lei ordinária que, em seu artigo 7º, retirou a expressão “preferencialmente” estabelecida na LDB: “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”⁹⁰.

⁸⁹ DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 940, out. 2007.

⁹⁰ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

Com a supressão da expressão, a Resolução CNE/CEB 2/2001 ganhou relevo no cenário nacional por normatizar o debate internacional acerca da inclusão escolar, temática que ganhou hegemonia quando se refere à educação especial, desde as últimas décadas, e cuja proposta se centra na classe comum⁹¹.

A referida Resolução conceituou educação especial da seguinte forma:

Art. 3º 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.⁹²

O artigo revela a ideia de que a educação especial configura um apoio aos “serviços educacionais comuns”, os quais poderiam ser inclusive substituídos, trazendo à cena a chance de um serviço pedagógico especializado, oferecido na classe comum.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), formulada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, em 2008, redefiniu o conceito de educação especial apresentado pela Resolução nº 2 em 2001, assim dispendo:

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

Garcia e Michels⁹³ destacam que a partir da PNEEPEI, a Educação Especial convergiu para a oferta de recursos e serviços especializados, afastando-se da ideia de ser uma proposta pedagógica. O decreto nº 6.571/2008, do mesmo ano da PNEEPEI e ora revogado, dispunha sobre o atendimento educacional especializado e retirou a possibilidade de substituição desse atendimento em detrimento da escola regular, reconhecendo o serviço como complementar.

⁹¹ GARCIA, Rosalba Maria; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 108, 2011.

⁹² BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

⁹³ GARCIA, Rosalba Maria; MICHELS, Maria Helena. Op. cit.

Salienta-se que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), citada algumas vezes neste capítulo e no anterior é o documento vigente responsável por estabelecer diretrizes para o fomento da inclusão no contexto escolar brasileiro.

Em 2020, o Decreto nº 10.502 tentou instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, com a pretensão de substituir a PNEEPEI elaborada pelo Ministério da Educação, em 2008. O referido Decreto, contudo, além de sofrer duras críticas por parte sociedade civil, fora alvo da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 751 e da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6590, a qual, por decisão do plenário do STF, em 21/12/2020, referendou medida liminar para suspender a sua eficácia.

Até a data em que este trabalho está sendo redigido, o Decreto nº 10.502/20 permanece suspenso, de modo que a PNEEPEI continua a orientar os sistemas de ensino, preconizando seu objetivo de assegurar:

Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Para Bezerra⁹⁴, a PNEEPEI de 2008, ainda vigente, converteu a Educação Especial em um serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido paralelamente ao ensino da classe regular, de forma complementar e em horário diferente, no espaço das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)⁹⁵.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto na PNEEPEI, é um meio complementar de escolarização dos alunos com necessidades específicas, o qual reúne recursos

⁹⁴ BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 674, Oct. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v26n4/1413-6538-rbee-26-04-0673.pdf>. Acesso em: 05 maio 2022.

⁹⁵ De acordo com o Decreto nº 7.611/11, artigo 5º, § 3º: “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

pedagógicos e de acessibilidade para a erradicação de barreiras impeditivas à plena participação no contexto escolar. Não configura um substituto ao ensino procedido na classe regular do ensino comum.

Seguindo essa lógica, a PNEEPEI previu, também, outras formas de apoio aos estudantes, as quais poderiam ocorrer na classe comum ou nos demais contextos da escola e não necessariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Diante do aumento de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação na classe comum, emergiu a necessidade de incluí-los nesse espaço, e é justamente nesse cenário que surge no documento a previsão do profissional de apoio à inclusão escolar.

3.2 O Profissional de Apoio à Inclusão Escolar

A nomenclatura referente ao profissional de apoio à inclusão escolar costuma variar conforme a localidade e as condições de empregabilidade, resultando em diferentes denominações pelo qual é chamado: cuidador, monitor, mediador, estagiário mediador, auxiliar de ensino, auxiliar de vida escolar, atendente, acompanhante especializado, dentre outros.⁹⁶ Neste trabalho foi eleita a nomenclatura Profissional de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) anunciou acerca dessa figura, denominando-o de monitor ou cuidador, que:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, **bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.** (grifo nosso).⁹⁷

Extrai-se do texto que a função atribuída é a de auxílio aos estudantes com necessidades específicas, nas atividades pessoais básicas da vida diária no ambiente escolar, que não se relacionam ao aspecto didático-pedagógico, mas ao suporte nas ações de higiene, alimentação e

⁹⁶ BEZERRA, Giovani Ferreira. Op. cit.

⁹⁷ BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

locomoção. Logo, percebe-se, a princípio, que o profissional de apoio não se confunde com o professor especializado, isto é, com qualificação para atuar na educação especial.

Cabe destacar, contudo, que são poucas as disposições legais que regulamentam essa função, situação que enseja uma série de dúvidas e indefinições quanto às condições de trabalho, aos limites de atuação, formação acadêmica e contratação do PAIE.

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), foi responsável por instituir as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e trouxe uma breve disposição acerca do PAIE, sem contudo utilizar alguma denominação:

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários. (grifo nosso)⁹⁸

Nota-se que a Resolução apenas reproduziu de forma ainda mais concisa o que a PNEEPEI, de 2008, já havia previsto, de modo que permaneceram as dúvidas em torno da atuação do profissional de apoio à inclusão escolar, que cada vez mais passou a ocupar o cotidiano das escolas brasileiras, assumindo diferentes funções. O parágrafo único abriu espaço para interpretações quanto ao suporte nas atividades escolares que se fizerem necessárias, suscitando questionamentos

⁹⁸ BRASIL Ministério da Educação. **Resolução n. 4.** Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 11 fev. 2022.

acerca da possibilidade do PAIE fornecer ajuda de cunho pedagógico ao lado do docente da classe regular, não se limitando às atividades de higiene, alimentação e locomoção.

Assim, objetivando sanar as indagações que permearam a cena social, revelando a ausência de entendimento nacional uniforme sobre a temática, em 2010, a extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação, emitiu a Nota Técnica 19/2010 cujo assunto era “Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino”⁹⁹. No documento, constava como dever das escolas regulares, públicas ou privadas, garantirem o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

A Nota diferenciou a atuação do profissional de apoio com a de outros profissionais, como os tradutores e intérpretes de Libras, que seguirão regulamentação própria. Apontou quando se justificaria a atuação do PAIE, isto é, nos casos de necessidade específica que não seja atendida no contexto geral de suporte fornecido aos demais alunos, ressaltando que o auxílio é individualizado e relacionado à condição de funcionalidade e não à condição de deficiência do estudante público alvo da educação especial.

Dentre os serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Na organização e oferta desses serviços devem ser considerados os seguintes aspectos: [...]

- Os profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência.

A nota reafirmou, portanto, a função de auxílio nos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção advindas dos documentos normativos anteriores, acrescentando o suporte de acessibilidade às comunicações. Distinguiu, ainda, os conceitos de funcionalidade e deficiência, mostrando a adoção do modelo social da deficiência em detrimento do modelo médico, que poderia

⁹⁹ BRASIL. **Nota Técnica nº 19 de 08 de setembro de 2010.** Assunto: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília, MEC/SEESP/GAB, [2010]. Disponível em: <https://lepedi-ufrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

estimular as funções de cuidado aos alunos com deficiência que não necessitassem, na prática, dos serviços de ajuda nos cuidados básicos pessoais. Em outras palavras, a nota considerou que a condição de pessoa com deficiência não significa, necessariamente, a carência de apoio, a qual, às vezes, é pressuposta de imediato, sem uma análise de funcionalidade.

Além disso, o documento promovido pela extinta Secretaria de Educação Especial ordenou que o PAIEE deveria atuar em conjunto com o professor da sala de aula comum e demais profissionais envolvidos na escola, esclarecendo, porém, que não fazia parte das suas atribuições orientar ou adaptar as atividades educativas ao alunado com necessidades específicas.

- Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno.
- O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público alvo da educação especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola.

Ficou evidente que não está no âmbito de atuação do profissional de apoio à inclusão escolar a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos atendidos, não lhe cabendo planejar tarefas de cunho didático ou pedagógico. Ademais, ao pontuar o dever de articulação do PAIE com os professores atuantes na educação especial, na sala de aula comum ou na sala de recursos multifuncionais, a nota técnica manifestou a diferença existente entre esses profissionais, mostrando que o PAIE não assume a função de professor em quaisquer desses ambientes escolares.

O posicionamento oficial elucidou os pontos expostos, mas omitiu o modo de contratação e a formação acadêmica necessária para a posse do cargo, perpetuando, ainda, a continuidade das dúvidas em torno da figura do PAIE.

Em 2012, a Lei nº 12.764, tratou especificamente das pessoas com Transtorno de Espectro Autista (TEA), instituindo-lhes uma política nacional de proteção. O artigo 3º da respectiva Lei utilizou a nomenclatura “acompanhante especializado” e o previu como um direito aos alunos com TEA, incluídos nas classes comuns do ensino regular, em caso de comprovada necessidade. O Decreto nº 8.368 de 2 de dezembro de 2014, responsável por regulamentar a Lei, reforçou a garantia desse profissional, em seu artigo 4º, §2º:

§ 2º. Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 12.764, de 2012.¹⁰⁰

A adoção do termo acompanhante especializado em substituição aos contidos nos documentos anteriores, que utilizaram as denominações de monitor, cuidador ou profissional de apoio, ensejou uma série de polêmicas e dúvidas acerca da palavra “especializado” sugerir uma formação mínima ou específica para o desempenho da função.¹⁰¹ Além disso, o Decreto adicionou a possibilidade de apoio nas atividades de interação social, bem como reproduziu a inovação da Nota Técnica nº 19/2010, que previu o auxílio à comunicação, contribuindo para o aumento das dúvidas em torno da atribuição desse profissional.

Assim, mais uma vez, no intuito de atenuar as incertezas, o MEC emitiu a Nota Técnica nº 24/2013, na qual o assunto era a “orientação aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012”. Pôde-se inferir que o entendimento oficial era no sentido de que o acompanhante especializado correspondia ao profissional de apoio à inclusão escolar.

No art. 3º, parágrafo único, a referida lei assegura aos estudantes com transtorno do espectro autista, o direito à acompanhante, desde que comprovada sua necessidade. Esse serviço deve ser compreendido a luz do conceito de adaptação razoável que, de acordo com o art. 2º da CDPD (ONU/2006), são: [...]

O serviço do profissional de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Dentre os aspectos a serem observados na oferta desse serviço educacional, destaca-se que esse apoio:

Destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social;¹⁰²

¹⁰⁰ BRASIL. **Decreto n. 8.368**, de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%208.368%2C%20DE%202,com%20Transtorno%20do%20Espectro%20Autista.. Acesso em: 11 fev. 2022.

¹⁰¹ BRASIL. **Decreto n. 8.368**, de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%208.368%2C%20DE%202,com%20Transtorno%20do%20Espectro%20Autista.. Acesso em: 11 fev. 2022

¹⁰² Id. **Nota Técnica nº 24 de 21 de março de 2013**. Assunto: Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, MEC/SECADI/DPEE, [2013]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192.

Apesar da divulgação da Nota Técnica nº 24/2013, o esclarecimento oficial não abordou, novamente, todos os pontos necessários ao funcionamento e concretização do direito ao profissional de apoio. A Lei nº 12.764 de 2012, instituidora da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, definiu que o direito ao acompanhante especializado dependeria da comprovação da necessidade do aluno com TEA ou com outra deficiência.

Não designou, entretanto, qual seria a forma e de quem seria a responsabilidade por esse ato de comprovação, se da escola ou da família, por exemplo. A Nota Técnica, nesse sentido, apenas designou que o serviço oferecido deveria ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto à sua efetividade e necessidade de continuidade, sem explicar o procedimento de comprovação e de quem seria a decisão final em casos de controvérsia.

Essa indefinição acabou abrindo espaço para que as famílias demandassem de médicos, psicólogos e outros profissionais da saúde a produção de laudos ou diagnósticos clínicos, a fim de conseguirem postular judicialmente a presença do PAIE¹⁰³, assimilando-se, assim, uma lógica baseada no modelo médico de compreensão da deficiência.

Ademais, a continuidade da incerteza do que significaria o acompanhante “especializado” permitiu a proliferação de múltiplas interpretações quanto à formação e atuação desse profissional. As redes municipais e estaduais de ensino passaram a se organizar de acordo com as suas possibilidades, intenções e recursos, gerando, na prática, sobretudo considerando a dimensão do território nacional, cenários muito distintos em relação à contratação e a identidade dos sujeitos ocupantes do cargo de PAIE.¹⁰⁴

Em muitos locais, criou-se a falsa ideia de que o PAIE teria formação específica na área de educação especial, ou seja, de que corresponderia a um professor especializado. E que além disso seria um direito de todos os alunos com TEA ou outra deficiência ter esse profissional na classe comum, contrariando o que prevê a lei e as disposições governamentais.

¹⁰³ BEZERRA, Giovani Ferreira. Op. cit., p. 682.

¹⁰⁴ Ibid., p. 682.

Por outro lado, existem municípios brasileiros onde a figura do PAIE se resume ao trabalho com os cuidados pessoais básicos do aluno, nas atividades de alimentação, higiene e locomoção, conforme determina a legislação, de modo que a interpretação acerca da formação e função desse profissional tem sido feita de acordo com a conveniência e os recursos financeiros disponíveis, permitindo a atuação de pessoas com perfis de escolaridade distintos ao redor do país.

A pesquisa de Martins¹⁰⁵ efetuada em nove municípios do estado de Santa Catarina constatou a pluralidade de formações mínimas exigidas para o desempenho da função de PAIE. Identificou-se um município que não havia estabelecido qualquer critério explícito para a contratação, outros onde se admitia apenas o diploma de ensino médio e, ainda, alguns que exigiam graduação em pedagogia, variando a solicitação de especialização ou experiência prévia em educação especial.

Nesse sentido, a autora assinala que a complexidade do trabalho dos profissionais de apoio se intensifica quando não existe uma exigência de formação inicial mínima, considerando que as deficiências, síndromes ou transtornos globais do desenvolvimento que se manifestam nos alunos são altamente variadas e demandam, por isso, que o PAIE saiba lidar com cada uma delas, fornecendo um atendimento específico.¹⁰⁶

Burchet¹⁰⁷ constatou por meio da realização de entrevistas com PAIEs atuantes em cinco municípios do estado do Rio Grande do Sul, que todas as entrevistadas ingressaram na profissão a partir da exigência de estágios necessários à conclusão de graduação. A maioria, ainda estudantes, não tinham uma intencionalidade voltada ao trabalho com os alunos com necessidades educacionais específicas e, excepcionando-se uma, não possuíam experiência prévia com esse público ou com a realidade escolar.

¹⁰⁵ MARTINS, Silvia Maria. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial**. 168f. Dissertação (mestrado em Educação) Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011, p. 69.

¹⁰⁶ MARTINS, Silvia Maria. Op. cit., p. 110-111.

¹⁰⁷ BURCHERT, Amanda. **O profissional de apoio no processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no ensino público fundamental**. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade La Salle, Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil, 2018, p. 49-50.

Acerca desse contexto, Bezerra aponta que a contratação de estagiários oriundos dos cursos de licenciatura, especialmente de pedagogia, para atuação enquanto profissionais de apoio à inclusão escolar, gera a precarização do trabalho fornecido, pois a rotatividade dos estagiários, os quais só podem permanecer até dois anos na função, segundo ordena a Lei 11.188/08, não permite uma continuidade do trabalho desenvolvido.

Além da pesquisa constatar a multiplicidade de perfis profissionais, as entrevistadas por Burchet declararam que não realizam as atividades de alimentação, higiene e locomoção, mas que atuam auxiliando o professor titular, lidando diretamente com os alunos público alvo da educação especial, por meio da adaptação das atividades. Essa circunstância permite inferir que a ausência de entendimento dos professores das classes regulares quanto às atribuições do PAIE estipuladas pelos documentos normativos influencia, na prática, a proposta pedagógica individualizada ao aluno com necessidades educacionais específicas, uma vez que o professor confere ao PAIE a responsabilidade pela adequação dos materiais e atividades propostas, em oposição ao que dispõe a lei.

Assim, as pesquisas efetuadas por Martins e Burchet apontam o desenvolvimento do quadro brasileiro no que tange a garantia do direito ao profissional de apoio à inclusão escolar, demonstrando a ausência de uniformidade dos sujeitos contratados para o desempenho da função. A falta de regulamentação em âmbito nacional permitiu que os municípios se movimentassem conforme seus recursos e desígnios, concebendo estagiários como PAIE que, na realidade, acabam exercendo atividades estranhas à sua atribuição legal, como, por exemplo, a adaptação de atividades. Isso significa que os estudantes com necessidades educacionais específicas estão sendo atendidos por pessoas que não têm qualificação ou experiência para exercerem as funções que lhes são designadas.

O Poder Público vem desconsiderando as diversas formas de manifestação da deficiência, que exigem atendimentos distintos e específicos por profissionais capacitados. Apesar da existência do direito ao PAIE nos documentos até aqui listados, nenhum ato normativo se incumbiu de regulamentar a função, ocasionando um descompasso entre a lei e a realidade. A breve normatização limitada a dispor sobre as funções de higiene, transporte e alimentação, não foi sequer

capaz de produzir efeitos uniformes, uma vez que, na prática, proliferou-se em razão da indefinição de nomenclatura, a errônea ideia de que o PAIE seria um professor especializado e um direito de qualquer aluno com deficiência que esteja na classe regular.

Portanto, de maneira técnica, extraem-se dois problemas. O primeiro refere-se à esfera normativa, ou seja, às competências legiferantes decorrentes de um federalismo descentralizado. A Constituição Federal instituiu no artigo 22, inciso XXIV, a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, e no artigo 24, inciso IX, a competência legislativa concorrente entre a União, os Estados e o Distrito Federal para tratar de educação, especificando nos parágrafos primeiro e segundo que a competência da União deve limitar-se a estabelecer normas gerais, sem prejuízo da competência suplementar dos Estados.

A Lei 9.394/96 (LDB) estipulou no artigo 8º, §1º que “Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”. Ocorre que o ente federal não executou o papel de indutor nacional, por meio da formulação de uma norma geral que disciplinasse o direito ao PAIE, obedecendo à Constituição e à LDB e tampouco os Estados exerceram a competência suplementar.

O segundo problema se relaciona às competências de execução ou administrativas, também denominadas de materiais, que concernem “à tomada de decisões de natureza político-administrativa, execução de políticas públicas e a gestão em geral da administração pública em todos os níveis federativos”¹⁰⁸. A Constituição, no artigo 23, inciso V, definiu uma competência comum entre os entes federados para “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação”, estipulando no parágrafo único que “leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional”. Nesse sentido, estabeleceu o espaço de atuação de cada ente federado, realçando a colaboração entre os sistemas de ensino no artigo 211:

¹⁰⁸ SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de Direito Constitucional**. 6 ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. [...]

Observa-se a obrigação compartilhada entre os Estados e Municípios sobre o ensino fundamental, que exige uma integralização de gestões. Os artigos determinam que as municipalidades cuidarão do ensino infantil e os Estados, do ensino médio. O artigo 9º, inciso III da LDB reafirma o dever da União de “prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva”.

Dessa forma, observa-se que enquanto a omissão da União é normativa, a dos Estados e municípios é normativa e administrativa, cada qual na sua etapa de ensino. Isso porque cabe aos municípios a decisão política e administrativa de retirar as legislações do papel, efetivando-as na educação infantil e no ensino fundamental, na forma do artigo 30, VI, da CFRB/88, ao passo que este dever é dos Estados no ensino médio e também no ensino fundamental. Daí a importância do apoio financeiro da União, disposto na CFRB/88 e na LDB, considerando a heterogeneidade dos municípios brasileiros.¹⁰⁹ Sob essa lógica, Ranieri aduz que

[...] Os principais executores das obrigações e políticas educacionais (Estados, Distrito Federal e Municípios) não dispõem de competências legislativas ou de rendas adequadas às suas responsabilidades, o que resulta em assimetrias, diferentes condições de ofertas e permanente dependência da União. [...]

A LDB acentua o papel dos Municípios em relação à educação fundamental, confirmando a tendência notada no moderno federalismo de se atribuir necessidades básicas da população à menor esfera de governo, dentro de um modelo de colaboração entre os entes federados, conforme dispõe o princípio da subsidiariedade; o que não permite o descomprometimento da União, ou mesmo dos Estados, como se depreende do art. 211 da

¹⁰⁹ RANIERI, Nina Beatriz Stocco. O direito à educação e as competências dos entes federados no Brasil: complexidade, pouca colaboração, baixa coordenação. In: PRETTO, Renato Siqueira de; KIM, Richard Pae; TERAOKA, Thiago Massao Cortizo (OrgS.). **Federalismo e Poder Judiciário**. 1. ed. São Paulo: Escola Paulista de Magistratura, 2019.

Constituição Federal, e do art. 75, da LDB, que determinam o exercício da ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.¹¹⁰

Voltando ao percurso da legislação pertinente ao PAIE, a lei 13.005, promulgada em 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência até 2024, e definiu como uma de suas metas universalizar, para a população de quatro a 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. Dentre as estratégias estipuladas para cumprir o objetivo, estipulou-se no artigo 4.13:

4.13) Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues; (grifo nosso)¹¹¹

Observa-se que o PNE configura mais um documento normativo que visa a garantia dos profissionais de apoio à inclusão escolar, sem adentrar nos meios de concretização para tanto. O documento se restringe, nesse assunto, apenas a uma meta, que se torna vazia diante da ausência de qualquer informação acerca dos meios que se pretendem utilizar para o cumprimento do objetivo. Dito de outro modo, considerando a perspectiva de Diogo Coutinho, o Direito foi utilizado enquanto objetivo, estabelecendo o ponto de chegada, mas não o foi como arranjo institucional, eis que não houve a atribuição de papéis e responsabilidades necessárias ao alcance da meta.

Por último, em 2015, a Lei nº 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, estendeu o direito ao profissional de apoio à inclusão escolar a todas as modalidades de ensino, garantindo-o desde a educação básica até o ensino superior, nas entidades públicas e privadas. A respectiva lei conceituou o PAIE, afastando de suas atribuições atividades

¹¹⁰ Ibid., p. 262 e 270.

¹¹¹ BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 11 fev. 2022.

exercidas por profissões regulamentadas legalmente, como são as de professores e psicólogos, o que acabou os equiparando aos moldes de um cuidador, como havia previsto a PNEPPEI.

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

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

Além disso, o Estatuto da Pessoa com Deficiência assegurou a gratuidade do serviço fornecido pelo PAIE, ainda que nas escolas privadas, as quais foram proibidas de cobrar quaisquer valores adicionais pela presença desse personagem na classe comum. Essa previsão foi importante para atribuir às instituições de ensino a responsabilidade de arcar com os custos de contratação. Muitas vezes, as famílias dos estudantes estavam se deparando com o condicionamento da matrícula nas instituições educacionais ao custeio do mediador, ônus que, agora, não pode ser transferido.¹¹²

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

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

Em que pese a definição de responsabilidade da escola pelo custeio do oferecimento do PAIE, a formação, o piso salarial e as regras de contratação continuaram sem qualquer previsão, perpetuando as omissões não sanadas, há anos, pelo Legislativo ou Executivo. Como visto ao longo deste capítulo, ambos os Poderes emitiram atos normativos que apenas reproduziram conceitos e, quando muito, sanaram parcialmente questões relativas ao direito dos alunos da educação especial terem um PAIE, caso necessário.

Em 2016, todavia, o projeto de lei nº 278, iniciado no Senado, propôs alterar a Lei 13.146/15, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, para versar sobre o apoio aos educandos com deficiência nas instituições de ensino. O PLS, ainda em tramitação, objetiva ampliar a função do PAIE, a partir

¹¹² SERRA, Dayse. A educação inclusiva em tempos de judicialização do estado: o cotidiano das escolas com a Lei Brasileira de Inclusão - nº 13.146/2015. **Revista eletrônica da UERJ**, Rio de Janeiro, v.17. n. 1 p. 27-35, jan./fev. 2017.

da inclusão do auxílio nas atividades pedagógicas, bem como limitá-lo ao atendimento de, no máximo, três alunos.¹¹³

O projeto prevê a exigência de ensino superior para o cargo de profissional de apoio, que poderá ter formação em ensino médio apenas nos casos de atuação na educação básica. Além disso, confere a possibilidade da família contratar um PAIE, mediante a concordância da escola, desde que assumindo a responsabilidade de remunerá-lo. Assim, as instituições de ensino, mesmo que públicas, ficariam dispensadas de quaisquer encargos, possuindo apenas o dever de articular o trabalho desse profissional ao seu projeto político-pedagógico e impor a aplicação de seu regramento interno.

O PLS foi aprovado no Senado e, atualmente, está em fase de tramitação na Câmara dos Deputados, sob a designação de PL 3205/2021. Caso vigore, poderá suprir a lacuna de formação profissional determinada para a função, bem como a de número de alunos que podem ser atendidos. Por outro lado, a permissão da possibilidade da família arcar com a remuneração do PAIE pode prejudicar a efetivação desse direito, uma vez que as instituições de ensino poderiam se sentir desincumbidas de oferecer o profissional gratuitamente, ainda mais considerando o atual cenário brasileiro de judicialização da educação inclusiva.

Analisando a jurisprudência do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro¹¹⁴, por meio da busca das palavras-chave “educação”, “inclusão” e “deficiência” constatou-se que, dentre os cinquenta e nove resultados, vinte e seis eram relativos ao pleito por profissionais de apoio à inclusão escolar na rede pública de ensino e cinco referentes ao pleito em instituições privadas. Essa rápida pesquisa pode ser um indicador da normatização falha, pois demonstra a dificuldade de concretização do direito ao PAIE, ainda negado pelas escolas, as quais têm o dever de fornecê-lo sem quaisquer cobranças.

¹¹³ BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 278, de 2016**. Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, para dispor sobre o apoio aos educandos com deficiência nas instituições de ensino. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3462521&ts=1651251830301&disposition=inline>. Acesso em: 19 maio 2022.

¹¹⁴ Analisou-se, nos dias 19 e 20 de janeiro de 2022, a jurisprudência do TJRJ no site <http://www4.tjrj.jus.br/ejuris/ConsultarJurisprudencia.aspx>

A ausência de normatização revela a má instrumentalização do Direito enquanto arranjo institucional, capaz de desenhar o funcionamento de uma política pública através da definição de papéis e responsabilidades, bem como por meio da regulação de procedimentos. A inexistência de normas jurídicas que versem sobre os principais aspectos em torno do PAIE demonstram a desarticulação da política de educação especial brasileira, que não conseguiu criar uma obrigação exigível ao ente público, corroborando para o atraso no avanço da inclusão das pessoas com deficiência no contexto escolar e, possivelmente, para o aumento da judicialização.

3.3 A Necessidade de uma Compreensão Ampliada do Atendimento Educacional Especializado

Observa-se que a discussão e a reivindicação pelo profissional de apoio nas classes regulares têm assumido, paulatinamente, a centralidade do debate sobre os direitos de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial. Trata-se de uma bandeira de luta assumida por famílias, movimentos sociais e políticos.

É necessário pontuar, todavia, que a atenção destinada ao funcionamento dessa política pública tem escondido uma questão de fundo, pois não se pode considerar que os PAIE, ainda sem uma carreira regulamentada e objeto de interpretações variadas, constituem a própria política inclusiva ou o principal respaldo para a inserção de estudantes com deficiência nas classes comuns.¹¹⁵

Em outras palavras, a política brasileira de educação especial é formada por recursos humanos e materiais, e o profissional de apoio à inclusão escolar constitui apenas uma parte dentro desse planejamento estatal voltado à concretização da escolarização das pessoas com deficiência. Embora se reconheça a importância do oferecimento do PAIE, a demanda no judiciário e o debate social não podem esconder a necessidade de se pensar em uma compreensão ampliada do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que abarque o ensino colaborativo, definido como

Um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. Ele emergiu como uma alternativa aos modelos

¹¹⁵ BEZERRA, Giovani Ferreira. Op. cit.

de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como um modo de apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Assim, ao invés dos alunos com necessidades educacionais especiais irem para classes especiais ou de recursos, é o professor especializado que vai até a classe comum na qual o aluno está inserido colaborar com o professor do ensino regular.¹¹⁶

Nesse sentido, Bezerra¹¹⁷ alerta que as lacunas e ambiguidades em torno do PAIE facilitam um cenário de desinvestimento no ensino colaborativo, uma vez que o PAIE, com ensino médio ou cursando a graduação, assume a função de professor especializado, constituindo uma alternativa mais barata ao Poder Público. O autor sinaliza que, na melhor conjuntura, os PAIE recebem algum curso de capacitação no intuito de suprir a condição de “especializado”, para que atuem na sala de aula regular, ao passo que os governos afastam os professores especializados, direcionando-os para as Salas de Recurso Multifuncionais (SRM), lugar que impossibilita uma atuação integrada entre os professores da sala comum e da educação especial, ou seja, a própria prática colaborativa. Desse modo, a contenção de gastos vem constituindo o argumento responsável pela negligência do PAIE e da priorização da sala de aula comum.

Portanto, os alunos público alvo da educação especial estão sendo auxiliados pedagogicamente por profissionais cuja atribuição legal é de monitoria e cuidado nas atividades básicas pessoais, de forma que a escolarização desses alunos não têm passado pela ideia de planejamento colaborativo.

¹¹⁶ MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

¹¹⁷ BEZERRA, Giovani Ferreira. Op. cit.

CONCLUSÃO

O trabalho abordou, inicialmente, um panorama geral das pessoas com deficiência, perpassando pela evolução da nomenclatura dirigida a essas pessoas à projeção dos modelos médico e social de compreensão da deficiência em legislações brasileiras, concebidas a partir da década de oitenta. Abarcou-se a mutabilidade dos textos legais decorrente da transformação das concepções sociais, que convergiram para o advento do modelo social, o qual contribuiu para a formação do atual paradigma de inclusão.

Adentrando na temática da inclusão, especificamente no âmbito escolar, mostrou-se a trajetória da educação especial, nem sempre movida por tal ideal. Aliás, o quadro hodierno dos direitos das pessoas com deficiência é resultado de um histórico de lutas, que evoluiu de modo gradativo, englobando as fases denominadas doutrinariamente de exclusão, segregação e integração.

A partir da chegada da inclusão, influenciada pelo modelo social, cuja compreensão é de que a deficiência é extrínseca à pessoa e presente na sociedade, a responsabilidade do Poder Público pela eliminação das barreiras urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais, dentre outras, ensejaram a inserção de diversos direitos nas legislações brasileiras, ora preocupadas em se adequar às normas internacionais ratificadas, como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD).

Dentro de um contexto de emaranhado de direitos, na política de educação especial vigente, chamada de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, está a previsão da concessão do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE), o qual recebe nomenclaturas diversas, como mediador ou cuidador.

Da análise dos atos normativos que instituíram o profissional, extraiu-se a ausência de regulação que previsse pontos importantes para que esse direito fosse retirado do papel de forma homogênea. A omissão normativa e administrativa dos entes federados propiciou um cenário

nacional constituído por uma variedade de perfis de PAIEs, tendo em vista a inexistência de formação específica exigida para o cargo.

Para além da variedade de perfis, as atuações desses profissionais nas escolas não correspondem às disposições governamentais à medida que os estados e municípios estão se organizando de acordo com a vontade política e os recursos financeiros disponíveis. Na prática, os Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar são pessoas sem formação docente, que atuam como professores especializados, precarizando a profissão de magistério e possivelmente obstaculizando uma escolarização eficiente ao público alvo da educação especial.

Tem-se ainda que a judicialização da educação inclusiva pode ser uma indicadora da normatização falha, claramente constatada por meio da análise dos atos normativo-institucionais, que reproduziram ao longo dos anos, basicamente, a atuação do PAIE nos cuidados pessoais de higiene, transporte e alimentação, sem traçar outros aspectos da profissão, contribuindo para a continuidade de dúvidas e incertezas.

A judicialização também parece indicar a confiança das famílias e do público leigo no PAIE como agente responsável pela oferta de orientação pedagógica, função não atribuída nas disposições governamentais. Tal crença desestimula a adoção de uma compreensão ampliada do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que abrange diversos recursos tecnológicos e de acessibilidade.

Por isso, o trabalho salienta que o PAIE cumpre papel essencial no que tange à inclusão dos alunos com necessidades específicas, mas sua presença na sala de aula comum do ensino regular precisa ser acompanhada por outros serviços pessoais e materiais que compõem a política de educação especial, sob pena de que a ausência de um dos elementos intrínsecos à tal política, coloque em risco a viabilidade e efetivação do direito social fundamental à educação.

REFERÊNCIAS

- ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 24 jan. de 2022.
- ASSIS, Olney Queiroz; POZZOLI, Lafayette. **Pessoa com deficiência: direitos e garantias**. 2. ed. São Paulo: Damásio de Jesus, 2005.
- BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev. LatinoAm. Enfermagem, Ribeirão Preto**, v. 18, n. 4, p. 816- 823, Aug. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692010000400022&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jan. de 2022.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 674, Oct. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v26n4/1413-6538-rbee-26-04-0673.pdf>. Acesso em: 05 maio 2022.
- BRASIL Ministério da Educação. **Resolução n. 4**. Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jan. 2022.
- BRASIL. **Decreto n. 8.368**, de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%208.368%2C%20DE%202,com%20Transtorno%20do%20Espectro%20Autista. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas e dá outras providências. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 21 jan. de 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 914, de 06 de setembro de 1993**. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a Lei Orgânica da Assistência Social. Brasília, DF. 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm. Acesso em: 25 jan. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 21 jan. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 28 jan 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 03 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

BRASIL. **Nota Técnica nº 19 de 08 de setembro de 2010.** Assunto: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília, MEC/SEESP/GAB, [2010]. Disponível em: <https://lepedi-ufrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 278, de 2016.** Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, para dispor sobre o apoio aos educandos com deficiência nas instituições de ensino. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3462521&ts=1651251830301&disposition=inline>. Acesso em: 19 maio 2022.

BREITENBACH, Fabiane; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane. Educação Inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Aval. Pol. Publ. Educ.**, Rio jan., v. 24, n. 91, p. 368, 2016.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito Administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Métodos e aplicações da abordagem Direito e Políticas Públicas (DPP). **Revista Estudos Institucionais**, v. 5, n. 3, p. 791-832, set./dez. 2019.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. *In*: BUCCI, Maria Paula Dallari (org.). **Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

BUENO, José Geraldo; MENDES. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? *In*: BUENO, José Geraldo; MENDES, Geovana; SANTOS, Roseli. (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF, CAPES, 2008.

BURCHERT, Amanda. **O profissional de apoio no processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no ensino público fundamental**. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade La Salle, Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil, 2018.

COUTINHO, Diogo. O direito nas políticas públicas. *In*: MARQUES, Eduardo; FARIS, Carlos Aurélio Pimenta de (Orgs.). **A política pública como campo multidisciplinar**. São Paulo: Ed. Unesp/Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2013.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wenderson. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, n. 11, p. 67, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8216>. Acesso em: 27 jan. de 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 940, out. 2007.

GAGLIANO, Pablo Stolze; PAMPLONA FILHO, Rodolfo. **Manual de Direito Civil: volume único**. São Paulo: Saraiva, 2017.

GARCIA, Rosalba Maria; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 108, 2011.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio jan. 2016, v. 21, n. 10, p. 3061-3070, out. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v21n10/1413-8123-csc-21-10-3061.pdf>. Acesso em 25 jan. de 2022.

INEP. **Comentários sobre os resultados do censo 2008**. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/comentarios-sobre-osresultados-do-censo-2008/21206. Acesso em 22 set. 2021.

LANNA JÚNIOR, Mário Cleber Martins. **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, p. 19-20. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/alesp/biblioteca-digital/obra/?id=21097>. Acesso em: 21 abr. 2022.

LORENTZ, Lutiana Nacur. **A norma da igualdade e o trabalho das pessoas com deficiência**. São Paulo: LTr, 2006.

MAIA, Maurício. Novo conceito de pessoa com deficiência e proibição do retrocesso. **Revista da AGU**, Brasília, ano XII, n. 37, jul./set., p. 289-306, 2013.

MARTINS, Silvia Maria. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial**. 168f. Dissertação (mestrado em Educação) Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MEDEIROS, Marcelo; DINIZ, Debora; SQUINCA, Flávia. Estudo do Programa Brasileiro de Transferências de Renda para a População com Deficiência e suas famílias no Brasil: uma análise do Benefício de Prestação Continuada. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4782. Acesso em: 21 jan. 2022.

MENDES, Enicéia Gomes. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educacion y Pedagogia**, Medellín, v. 22, 57, maio /ago. 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, p. 387, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfy5GwyLzGhJ67m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2022.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, , n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MENEZES, Joyceane Bezerra. O direito protetivo no Brasil após a convenção sobre a proteção da pessoa com deficiência. **Civilistica.com**, v. 4, n. 1, 2015

MINISTRO da Educação diz que crianças com deficiências 'atrapalham' o aprendizado dos demais. **Poder 360**. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/alunos-com-deficiencia-atrapalham-o-aprendizado-de-outros-alunos-diz-milton-ribeiro/>. Acesso em: 11 set. 2021.

MINISTRO da Educação: “Há crianças com grau de deficiência que é impossível a convivência”. Canal PaideiaTVFIH. Youtube, 19 ago. 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=G7Jx6rBon30>. Acesso em: 11 set. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=424&Itemid. Acesso em: 24 jan. de 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência**. Aprovada pela Assembléia Geral da ONU, em 3 de dezembro de 1982. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/progam.htm>. Acesso em 28 mar. 2022.

POLÍTICAS públicas levam acessibilidade e autonomia para pessoas com deficiência. **MR Franco Contabilidade**. Disponível em: <https://www.mrfrancocont.com.br/2021/09/27/politicas-publicas-levam-acessibilidade-e-autonomia-para-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 01 jun 2022.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. O direito à educação e as competências dos entes federados no Brasil: complexidade, pouca colaboração, baixa coordenação. *In*: PRETTO, Renato Siqueira de; KIM, Richard Pae; TERAOKA, Thiago Massao Cortizo (OrgS.). **Federalismo e Poder Judiciário**. 1. ed. São Paulo: Escola Paulista de Magistratura, 2019.

REIS, Marlene; SANTOS, Thiffane. Educação Especial: da segregação a inclusão?. **Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento**. v. 2, n. 1, p. 115, set. 2015. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/issue/view/186>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusao.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

SANTOS, Wederson. Assistência social e deficiência no Brasil: o reflexo do debate internacional dos direitos das pessoas com deficiência. **Serviço Social em Revista**, Londrina, vol. 13, nº 1, p. 86, 2010.

SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de Direito Constitucional**. 6 ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

SASSAKI, Romeu Kazuki. **Paradigma da Inclusão e suas Implicações Educacionais**. Disponível em: <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/1129>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** Disponível em: <http://diversa.org.br/artigos/como-chamar-as-pessoas-que-tem-deficiencia2013/>. Acesso em: 21 jan. de 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, set./out. 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *In*: VIVARTA, V. (Org.). **Mídia e Deficiência**. Brasília: Fundação Banco do Brasil, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE DE SÃO PAULO. **CIF**: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SERRA, Dayse. A educação inclusiva em tempos de judicialização do estado: o cotidiano das escolas com a Lei Brasileira de Inclusão - nº 13.146/2015. **Revista eletrônica da UERJ**, Rio de Janeiro, v.17. n. 1 p. 27-35, jan./fev. 2017.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopeia Ignorada** – A Pessoa deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo: Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração da Saúde, 1987.

TARTUCE, Flávio. **Manual de Direito Civil**: volume único. 7. ed. São Paulo: Forense, 2017.

TISESCU, Alessandra; SANTOS, Jackson, **Apontamentos históricos sobre as fases de construção dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência**. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=24f984f75f37a519>. Acesso em: 19 mar. 2022.

VALENTE, Fernanda. **Defensorias Públicas ingressam no STF contra nova política de educação especial**. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-out-26/defensorias-publicas-stf-politica-educacao-especial>. Acesso em: 11 set. 2021.