



REVISTA INCLUSIONES

HOMENAJE A STEFANO SANTASILIA

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Volumen 9 . Número 2

Abril / Junio

2022

ISSN 0719-4706

CUERPO DIRECTIVO

Director

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda
Universidad Católica de Temuco, Chile

Editor

Alex Véliz Burgos
Obu-Chile, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Editor Brasil

Drdo. Maicon Herverton Lino Ferreira da Silva
Universidade da Pernambuco, Brasil

Editor Europa del Este

Dr. Alekzandar Ivanov Katrandhiev
Universidad Suroeste "Neofit Rilski", Bulgaria

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada

Lic. Graciela Pantigoso de Los Santos
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza
Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado
Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto
Universidad de São Paulo, Brasil

Dra. Nidia Burgos
Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Francisco José Francisco Carrera
Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González
Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad Adventista de Chile, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

Universidad de Potsdam, Alemania
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín

Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra

Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz

Universidad del Salvador, Argentina

Ph. D. Stefan Todorov Kapralov

South West University, Bulgaria

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía

Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu

Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez

Universidad de Barcelona, España

Dr. Javier Carreón Guillén

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie

Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Adolfo Omar Cueto

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo

Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Antonio Hermosa Andújar

Universidad de Sevilla, España

Dra. Patricia Galeana

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau

Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg

Scuola Normale Superiore di Pisa, Italia

Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos

Dr. Francisco Luis Girardo Gutiérrez

Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia

José Manuel González Freire

Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera

Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dr. Miguel León-Portilla

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura

Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel", España

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros

Diálogos em MERCOSUR, Brasil

+ Dr. Álvaro Márquez-Fernández

Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Oscar Ortega Arango

Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut

Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa

Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo

Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

Dra. Yolando Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades
Estatales América Latina y el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idáñez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Dra. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Romyana Atanasova Popova

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa

*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudios Africanos, Portugal*

Dra. Alina Bestard Revilla

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte,
Cuba*

Dra. Noemí Brenta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dra. Carmen González y González de Mesa

Universidad de Oviedo, España

Ph. D. Valentin Kitanov

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Luis Oporto Ordóñez

Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio

Universidad de San Martín de Porres, Perú

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. Vivian Romeu

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. María Laura Salinas

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

**REVISTA
INCLUSIONES** M.R.
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

Dr. Stefano Santasilia

Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Dra. Jaqueline Vassallo

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

**CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL**

Dr. Evandro Viera Ouriques

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez

Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec

Universidad Wszechnica Polska, Polonia

Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:





REX



UNIVERSITY OF
SASKATCHEWAN



Universidad
de Concepción



BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN



BIBLIOTHEKSSYSTEM
UNIVERSITÄT HAMBURG
FACHBIBLIOTHEKEN



ORES



uOttawa

Bibliothèque
Library



**COMO CUMPRIR O DEVER DE INCLUIR: REFLEXÕES SOBRE A EFETIVIDADE (OU NÃO)
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA**

**HOW TO FULFILL THE DUTY TO INCLUDE: REFLECTIONS ON THE EFFECTIVENESS
(OR NOT) OF PUBLIC POLICIES FOR THE INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES
IN SCHOOL**

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
ORCID <http://orcid.org/0000-0003-2442-5970>
ladafmda@pucsp.br

Drdo. Waldir Macieira da Costa Filho

Ministério Público do Estado do Pará, Brasil
ORCID <http://orcid.org/0000-0001-7289-7628>
macieira.waldir@gmail.com

Fecha de Recepción: 03 de enero de 2022 – **Fecha Revisión:** 12 de enero de 2022

Fecha de Aceptación: 20 de marzo de 2022 – **Fecha de Publicación:** 01 de abril de 2022

Resumo

A educação inclusiva é uma política pública gestada a partir dos ditames da Constituição Federal de 1988, principalmente a partir dos seus princípios da dignidade da pessoa humana, e da igualdade. É política pública de caráter permanente e essencial às crianças com impedimentos cognitivos. Tal política pública se intensificou a partir do início deste século com normativas e ações políticas advindas do Ministério da Educação (MEC) e secretarias de educação estaduais e municipais. Tudo reforçado pela aprovação da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, instrumento que ingressou na qualidade de equivalência à emenda constitucional.

Palavras-Chave

Educação inclusiva – Política pública – Direitos das Pessoas com Deficiência – Brasil

Abstract

Inclusive education is a public policy created from the dictates of the Federal Constitution of 1988, mainly from its principles of human dignity and equality. And public policy of a permanent and essential nature for children with cognitive impairments. This public policy intensified from the beginning of this century with regulations and political actions coming from the Ministry of Education (MEC) and state and municipal education secretariats. All reinforced by the approval of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, an instrument that entered as equivalent to the constitutional amendment.

Keywords

Inclusive education – Public policy – Rights of Persons with Disabilities – Brazil

Como cumprir o dever de incluir: reflexões sobre a efetividade (ou não) das políticas públicas de inclusão da pessoa... pág. 552

Para Citar este Artigo:

Araujo, Luiz Alberto David y Filho, Waldir Macieira da Costa. Como cumprir o dever de incluir: reflexões sobre a efetividade (ou não) das políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência na escola. Revista Inclusiones Vol: 9 num 2 (2022): 551-566.

Licencia Creative Commons Attribution Nom-Comercial 3.0 Unported
(CC BY-NC 3.0)
Licencia Internacional



Introdução

O MEC e o Conselho Nacional da Educação promulgaram em 2009 a Resolução CNE/CEB Nº 4/2009 estabelecendo em seu art. 1º, que os sistemas de ensino devem matricular os alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Em 2011, o Decreto nº 7.611/11 do Governo Federal referendou esta resolução reafirmando a inclusão de todos os alunos com deficiência no ensino regular público e privado.

Mais recentemente foi promulgada a Lei 13.146, de 6 de Julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, que em seus artigos. 1º e 2º. reafirmam os princípios da igualdade e inclusão, assim como o da acessibilidade, e nos artigos 28 a 30 a inclusão educacional.

O início dessas ações políticas e jurídicas no meio educacional gerou e ainda gera diferentes procedimentos e interpretações sobre a implementação e efetivação desse modelo inclusivo dentro da sala de aula do ensino regular. Isso provoca, em alguns aspectos, retrocessos e obstáculos a autonomia e independência das pessoas com deficiência, principalmente de crianças e adolescentes com impedimentos cognitivos, seja pela recusa de matrícula em alguns estabelecimentos educacionais, seja por condições precárias de apoio, ajudas técnicas e acompanhamento educacional na sala regular.

Recentemente o Governo Federal, a partir de uma equivocada posição do MEC, editou o Decreto n. 10.502 de 30 de setembro de 2020, revogando o decreto n.7.611/11, com grandes alterações na política nacional de educação especial, prevendo implementação de escolas e classes especiais para alunos com deficiência com necessidades educacionais especiais, um retrocesso social e político, discriminando e segregando um segmento de pessoas em função de seus impedimentos cognitivos, físicos e sensoriais, e colocando abaixo todo um investimento de anos da União, estados e municípios e distrito federal em políticas públicas de caráter afirmativo e inclusivo baseado em princípios constitucionais. Em decisão monocrática do Ministro Toffoli na ADI 6590 e na ADPF 751, e referendado pelo Pleno do Supremo Tribunal Federal (STF) ¹, suspendeu os efeitos do malsinado decreto, repondo a efetividade do decreto n.7.611/11 e a política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva para os alunos com deficiência. O julgamento definitivo perante o pleno do STF deve ocorrer este ano de 2022.

Educação especial na perspectiva da educação inclusiva como política pública essencial

A Educação Especial é uma modalidade da educação ofertada aos estudantes com deficiência e que, da década de 50 até a década de 80, teve uma configuração paralela ao ensino comum, ou seja, as pessoas com deficiência estudavam em classes e escolas

¹ Os Ministros do Supremo Tribunal Federal, em sessão virtual do Plenário de 11 a 18/12/20, na conformidade da ata do julgamento, por maioria, em referendar a decisão liminar para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020, nos termos do voto do Relator, Ministro Dias Toffoli, in <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=755053491>

especializadas, e os pais não eram obrigados a matriculá-las. Em tal formato paralelo, a Educação Especial se apresentou como um espaço substitutivo para aqueles que, por algum motivo, não conseguiam acompanhar ou se inserir no ensino regular; era ofertada, na maioria dos casos, em instituições filantrópicas, e onde não havia estas instituições, os alunos com deficiência ficavam alijados do sistema educacional.

Assim, a Educação Especial possui dois momentos: o primeiro, caracterizado pela ação substitutiva/paralela ao ensino regular, denominado de integração; o segundo, representado pela sua ação complementar/transversal ao ensino regular, denominado inclusão, e onde toda e qualquer escola está obrigada a aceitar o aluno com deficiência. O formato transversal sinaliza a assunção da perspectiva inclusiva.

Nesse modelo inclusivo a educação especial é complementar, é uma política pública que acompanha o aluno com deficiência desde o ensino infantil, fundamental até o ensino superior, com ajuda técnicas, salas de apoio multifuncional, professores em educação especial, profissionais de apoio (para aqueles com mobilidade reduzida ou impedimento cognitivo) e material didático adaptado, para que possa seguir em seu aprendizado em condições de igualdade aos demais alunos sem deficiência.

A concepção de uma política pública, a partir de Muller e Surel², é definida como um construto social e como um construto de pesquisa, e nesta perspectiva há o entendimento de que uma política não resolve problemas, mas constrói novas interpretações dos problemas. Ao falarmos de política, deixamos claro que este termo, a partir do estudo de Pierre Muller e Yves Surel, cobre, ao mesmo tempo, a esfera da política (*polity*), a atividade política (*politics*) e a ação pública (*policies*). A primeira faz a distinção entre o mundo da política e a sociedade civil, podendo a fronteira entre os dois, sempre fluida, variar segundo os lugares e as épocas; a segunda designa a atividade política em geral (a competição pela obtenção dos cargos políticos, o debate partidário, as diversas formas de mobilização...); a terceira acepção, enfim, designa o processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos. Como é a política da educação inclusiva nesta terceira acepção

Neste artigo trabalhamos com a terceira acepção, no sentido de que a Política de Inclusão Educacional fundamentado nos ditames normativos descritos no capítulo anterior e em programas dos entes federativos responsáveis pela sua implementação, necessita ser efetivada em sua totalidade, de maneira transversal em todos os níveis de ensino, e de maneira intersetorial, onde outros setores, como assistência social e saúde, colaboram em parceria com o sistema educacional, dando suporte para a criança com deficiência intelectual possa permanecer na sala de aula regular integralmente.

A pedagoga Maria Tereza Mantoan, indaga como fazer essa política pública da inclusão escolar³. Para a autora, não estamos caminhando decisivamente na direção da inclusão, pois não adianta admitir o acesso de todos sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir. Não há inclusão somente com a garantia de matrícula do aluno com deficiência numa escola regular ou classe especial.

² Pierre Muller y Yves Surel, A Análise das Políticas Públicas. Traduzido por: Agemir Bavaresco, Alceu R. Ferraro (Pelotas: Educat, 2002).

³ Maria Tereza Eglér Mantoan, Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer? (São Paulo: Moderna, 2003).

E continua Mantoan, afirmando que a política inclusiva resulta de sistemas educativos que não são recortados nas modalidades regular e especial, pois ambas se destinam a receber alunos aos quais impomos uma identidade, uma capacidade de aprender, de acordo com suas características pessoais⁴.

Vemos assim que a questão da inclusão educacional estaciona mais na área política do que na questão jurídica. Sua realização depende mais de ações políticas do que normas, as quais já direcionam para a inclusão. Assim, falta a implementação integral dessas normas, planos e programas existentes pelos poderes públicos, que se agravam com a prática cotidiana nas secretarias de educação e escolas, ainda impregnadas de conservadorismo, preconceitos e práticas integracionistas no viés da educação de crianças com deficiência.

Outrossim, as políticas públicas existentes, a partir das normas implementadas pós-Constituição de 1988, não nos leva a rediscutir o modelo de escola existente, de mudá-la, a partir da discussão e inovação de nossos sistemas educacionais em favor de uma educação mais humana e democrática, e que se assume que as dificuldades de muitos alunos não são apenas deles, mas resultam, como diz Mantoan, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada⁵.

A partir de premissas levantadas por Mantoan, para mudar a escola a fim de que ela seja verdadeiramente inclusiva teríamos que atender as seguintes premissas fundamentais, que ainda não foram implementadas pelo Poder Público:

1. Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos: Pois não se pode encaixar um projeto novo, como é o da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar que não reconhece e valoriza as diferenças, a diversidade. É necessário superar o sistema tradicional de ensinar que centra a aprendizagem no aspecto cognitivo do desenvolvimento e que avaliam os alunos, quantificando respostas-padrão. Seus métodos e suas práticas preconizam a exposição oral, a repetição, a memorização, os treinamentos, o livro, a negação do valor do erro. E estão sempre preparando o aluno para o futuro. A escola inclusiva se distingue por ter um ensino de qualidade, capaz de tratar as disciplinas como meio de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam, ter como parcerias as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar. A aprendizagem é acentrada, ora sobressaindo o lógico, o intuitivo, o sensorial, ora os aspectos social e afetivo dos alunos. Nas práticas pedagógicas predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a co-autoria do conhecimento. Vale o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos oferecer-lhes de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades. A escola inclusiva é espaço educativo de construção de personalidades autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser

⁴ Maria Tereza Eglér Mantoan, Inclusão Escolar...

⁵ Maria Tereza Eglér Mantoan, Inclusão Escolar...

pessoa, como também afirma Paulo Freire, em sua *Pedagogia da Autonomia*.

2. Reorganizar as escolas tanto no aspecto pedagógico como administrativo: primeiramente é necessário que a escola tenha um projeto político-pedagógico, onde sejam traçadas as diretrizes gerais da escola com realismo e responsabilidade. Para isso esse projeto deve ser elaborado com autonomia e participação de todos os segmentos que compõe a escola, definindo prioridade de atuação e objetivos, metas, ações, e as necessidades sobre os recursos humanos e materiais que a escola precisa dispor para realizar esse projeto. Na escola Marta da Conceição, esse projeto não existe, nunca existiu e nem há planejamento a curto prazo para sua gestação, ainda mais considerando que o Conselho Escolar (que tem a participação de direção, professores, alunos, pais e comunidade) não está funcionando há dois anos. E esse conselho é importante para uma gestão administrativa descentralizada que promova maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira de recursos materiais e humanos da escola e que procure atender a diversidade do alunado, e principalmente, o alvo de nosso estudo, os alunos com deficiência intelectual.
3. Atender e ensinar a turma toda: sem exceções e exclusões, garantindo aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como o ensino que não segrega e que reprova a repetência: para ensinar a turma toda parte-se do pressuposto que de que os alunos sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e no jeito que lhe é próprio. As dificuldades e limitações de alguns alunos com deficiência intelectual são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino...
4. Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exceções e exclusões.⁶

Ainda deve-se incluir um direito fundamental e ainda não totalmente implementado pelas políticas públicas governamentais que é o da acessibilidade arquitetônica, de transporte, de comunicação e digital nas escolas, ainda mais nesse período de pandemia provocada pelo SARS-COVID-19, onde milhares de crianças, com e sem deficiência, ficaram alijadas do conteúdo escolar por falta de acesso digital satisfatório para as aulas e conteúdos didáticos via web.

Por essas dificuldades educacionais e políticas expostas, não enfrentadas devidamente pelo Governo federal e secretarias de educação, é que se tenta atualmente, via decreto, ou precarização de ações políticas, como a diminuição das verbas destinadas à educação especial aos estados e municípios, minar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a fim de que entidades filantrópicas e privadas fiquem responsáveis por essa política pública, afastando o segmento de alunos com necessidades educacionais especiais do ensino regular, a partir de uma visão utilitarista e discriminatória.

⁶ I Maria Tereza Eglér Mantoan, *Inclusão Escolar...* 59 a 82

O ensino fundamental regular público e o aluno com deficiência

Considerando que os sistemas educacionais da União, Estados, Municípios e Distrito Federal são autônomos, a regulação do Ministério da Educação (MEC) limita-se a diretrizes, princípios e incentivo de cofinanciamento.

Para Fabiana de Felício⁷ o ensino fundamental é reconhecidamente a escolaridade mínima aceita socialmente para todos os cidadãos brasileiros e por isso foi definida, constitucionalmente, a obrigatoriedade de frequência nessa etapa, por parte de todas as crianças e jovens, e de sua oferta gratuita pelo poder público, sendo de responsabilidade dos estados, de forma compartilhadas com seus municípios, e do Distrito Federal. É nessa etapa, formada por nove anos, que os alunos passam o maior período da educação básica, devendo ingressar com seis anos e concluir por volta dos 14 a 15 anos. Essa etapa é de maior importância, porque está nela a formação não só intelectual, mas como cidadão do aluno.

Segundo Fabiana Felício, a PNAD/IBGE de 2007, confirmou que entre as crianças que completaram 8 anos entre julho de 2006 e junho de 2007, 88% foram declarados alfabetizados, o que reflete um importante avanço quando comparados aos 77% observados dez anos antes⁸.

Com evolução ainda mais expressiva, a região nordeste elevou a taxa de alfabetização em 26 pontos percentuais, no período de dez anos, chegando a 76% de alfabetizados aos 8 anos de idade em 2007. No entanto, a desigualdade desse indicador entre as regiões brasileiras ainda é preocupante. O Nordeste se mantém como a região de pior resultado, muito aquém das demais. A região Norte, onde se situa este autor, vem logo atrás do Nordeste como área ainda precária na qualidade de educação, e consequentemente do atendimento especializado aos alunos com deficiência intelectual. As regiões Sudeste e Sul, por exemplo, já ultrapassaram a marca de 94%.⁹

Deste modo, as crianças sem estarem plenamente alfabetizadas aos 9 anos, as dificuldades de aprendizagem as acompanham para as séries subsequentes. É o que pode ser verificado nos resultados das avaliações nacionais e internacionais.

Com isso, entende-se que, apesar de uma reversão na tendência de queda do desempenho dos estudantes, observada nas últimas edições do SAEB, a qualidade do sistema educacional ainda está muito distante até mesmo da média dos países do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA (454,1 pontos) e, para que o ensino fundamental nacional atinja o padrão de qualidade médio dos países desenvolvidos, será necessário melhorar a uma velocidade maior e manter essa melhora por muitos anos¹⁰.

⁷ Fabiana Felício, O Ensino fundamental: Desafios desde a alfabetização até a transição para o ensino médio. In: Fernando Veloso, (org.) et al. Educação Básica no Brasil. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

⁸ Fabiana Felício, O Ensino fundamental: Desafios...

⁹ Fabiana Felício, O Ensino fundamental: Desafios...

¹⁰ Isabelle Fiorelli Silva, "O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados", Est. Aval. Educ., São Paulo, Vol. 21 num 47 (2010): 427-448.

Em “A invencível fraqueza do ensino fundamental”, Claudio de Moura Castro¹¹ mostra que nosso ensino básico é medíocre comparado com demais países do ocidente e do nosso nível econômico, como México e Argentina, pois já participamos de várias avaliações internacionais, como o International Assesment of Education Progress (IAEP) em 1992, Unesco/Orealc em 1998, e o Program for International Student Achievement (PISA), e ficamos sempre em último no IAEP e nas últimas colocações nas três edições do PISA de 2000, 2003 e 2006. Segundo o autor referido, juntando esse rendimento internacional com as avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), detecta-se precoce problemas de alfabetização, pois mais da metade dos alunos testados na quarta série não pode ser considerada como funcionalmente alfabetizada, e essas consequências se alastram para as séries subsequentes. Para o autor o SAEB mostra uma educação básica de qualidade praticamente constante de 1990 a 2008:

Uma educação muito fraca diante dos padrões esperados [...] O SAEB confirma uma característica marcante e conhecida: as diferenças entre o ensino particular e o público são muito grandes. No médio, a diferença é de 34 pontos no público para 50 no privado (na prova objetiva). Há o fato inelutável de que o capital intelectual das famílias dos alunos das escolas privadas é muito maior [...]. Quando começamos a medir as competências dos alunos, no início dos 90, houve um aumento explosivo na matrícula e pouca preocupação com a qualidade. É até surpreendente que não se observaram quedas mais significativas nos escores, embora mostrem uma educação muito fraca.¹²

Então como exigir um atendimento especial aos alunos com deficiência se o sistema como um todo é precário?

A partir das lições de Fernando Veloso, o caminho para uma melhoria da educação pública, e conseqüentemente do atendimento educacional especial aos alunos com deficiência intelectual, começaria primeiro em usar a avaliação dos resultados de forma sistemática para aperfeiçoar a política educacional. E esse aperfeiçoamento consistiria principalmente em três mecanismos institucionais de incentivos voltados para o aumento da qualidade da educação, como segue:

O primeiro seria a inserção de mecanismos de responsabilização dos atores educacionais pelos resultados. A criação do IDEB e do Plano de Metas do PDE foi um passo importante nessa direção. No entanto, a experiência de sistemas de responsabilização nos Estados Unidos mostra que a divulgação de metas de desempenho pode não ser suficiente para gerar o nível de cobrança necessário a fim de melhorar de forma significativa a qualidade da educação. Um outro meio disso acontecer é a introdução de um sistema mais explícito de recompensas e punições. Existem várias formas disso acontecer, como a criação de bônus para as melhores escolas, que já está sendo adotada em alguns estados, como São Paulo e Pernambuco.

¹¹ C. D. M. Castro, A invencível fraqueza do ensino fundamental. In: Fernando Veloso, et al. (Ed.). Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro (Rio de Janeiro: Editora Campus; Elsevier, 2009).

¹² C. D. M. Castro, A invencível fraqueza do ensino... 157.

Um segundo mecanismo importante de incentivos é a existência de competição de escolas por recursos públicos. A ideia é que a perda de receita associada à queda do número de alunos matriculados crie incentivos para que as escolas de baixa qualidade melhorem seu desempenho. Existe também possibilidade de que a vinculação pelo FUNDEF da transferência de recursos ao número de alunos matriculados em redes municipais e estaduais tenha um efeito positivo nas taxas de matrícula e na qualidade da educação do ensino fundamental, principalmente em regiões mais pobres. Nesse sentido, uma possibilidade interessante seria descentralizar ainda mais esse mecanismo, associando a transferência de recursos às escolas ao número de alunos matriculados em cada unidade.

O terceiro requisito para melhoria do sistema seria algum grau de descentralização e autonomia das escolas. A descentralização pode contribuir para elevar o grau de responsabilização, na medida em que as comunidades locais têm um maior incentivo e capacidade de monitoramento dos resultados das escolas¹³.

Igualdade, Desigualdade, Exclusão e Inclusão: os recursos e oportunidades tem que ser distribuídos igualitariamente

Após discorrermos, sobre os conceitos e normas que fundamentam o processo de inclusão educacional dos alunos com deficiência intelectual e levantarmos algumas questões relevantes sobre as dificuldades e necessidades do atendimento educacional aos alunos com deficiência intelectual em nosso País, revela-se claramente uma desigualdade no tratamento educacional dispensado aos alunos com deficiência intelectual e os demais sem deficiência em nossa sociedade, apesar de uma nova e clara política educacional normatizada que afirma a inclusão e os direitos humanos das pessoas com deficiência. Os gestores da política educacional no Brasil, ao não implementar efetivamente essa política pública, ou desvirtuá-la com edição de novo decreto para alijar os alunos com deficiência do ensino regular, os colocando em classes e escolas especiais, a parte dos demais sem deficiência, acabam agravando a desigualdade e discriminação a esse segmento da sociedade. Mas que igualdade de tratamento queremos, dentro de um viés jurídico-político?

Em um primeiro aspecto, é preciso discorrermos que a igualdade, no sentido formal, foi estatuída como princípio no art.5º, caput, da Constituição Federal, afirmando a concepção de que todos devem ser respeitados e tratados com equidade. Porém esse caráter formal da igualdade não é suficiente para se propor e exigir do estado ações políticas para enfrentar as desigualdades expostas socialmente.

Já na concepção da igualdade material inaugurada em nosso meio pela Carta cidadã de 1988, em seu artigo 3º, IV, se entende que ninguém pode ficar para trás, pois põe como um dos objetivos fundamentais do Estado brasileiro o de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Ai a origem entre nós das políticas públicas de inclusão e ações afirmativas de oportunidades a grupos minoritários da sociedade.

Ronald Dworkin, jurista e filósofo do direito, em sua obra “A Virtude Soberana: a teoria e a prática da igualdade”¹⁴, se propõe a discutir acerca das diversas teorias

¹³ F. Veloso, et al. (Ed.). Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro (Rio de Janeiro: Campus; Elsevier, 2009).

¹⁴ Ronald Dworkin, A virtude soberana: a teoria e a prática da igualdade (São Paulo: Martins Fontes, 2005).

da igualdade, sob a ótica do liberalismo igualitário, atacando especialmente o utilitarismo de Jeremy Bentham e John Stuart Mill, que tem uma concepção coletiva/majoritária, e acima de tudo elitista, do que deve ser distribuído aos indivíduos, pois no utilitarismo interessa preferencialmente o bem estar da maioria, por mais que se sacrifique os interesses de uma minoria da sociedade.

Dworkin apresenta sua teoria a partir da obra “Uma Teoria da Justiça” de John Rawls onde propõe alguns ajustes e novos arranjos, culminando na sua própria teoria de igualdade distributiva denominada de “igualdade de recursos”. Rawls, na obra citada, já se insurgia contra os utilitaristas afirmando que “cada pessoa possui uma inviolabilidade fundada na justiça que nem o bem-estar de toda a sociedade pode desconsiderar. Por isso, a justiça nega que a perda da liberdade de alguns se justifique por um bem maior desfrutado por outros. Não permite que os sacrifícios impostos a poucos sejam contrabalançados pelo número maior de vantagens de que desfrutam muitos”¹⁵.

Ricardo Dib Táxi¹⁶ e João Resque, sustentam, com base na teoria de Rawls, que a dignidade de nenhum indivíduo pode ser violada em benefício da realização da felicidade da maioria dos demais. Dizem ainda estes professores paraenses que a ideia extraída dessa afirmação, aliada a toda construção teórica da “justiça como equidade” mostra-se totalmente compatível com o modelo constitucional brasileiro vigente, que estabelece a saúde, assim como a educação, como um direito fundamental universal, portanto, independente da concepção majoritária de bem da sociedade brasileira.

Para os citados autores, Táxi e Resque, com base em Rawls e Samuel Fleischacker, a temática da justiça distributiva passa a se erguer de acordo com seguintes premissas básicas: “1. Cada indivíduo, e não somente sociedades ou a espécie humana como um todo, tem um bem que merece respeito, e aos indivíduos são devidos certos direitos e proteções com vistas à busca daquele bem; 2. Alguma parcela de bens materiais faz parte do que é devido a cada indivíduo, parte dos direitos e proteções que todos merecem; 3. O fato de que cada indivíduo mereça isso pode ser justificado racionalmente, em termos puramente seculares; 4. A distribuição dessa parcela de bens é praticável: tentar conscientemente realizar essa tarefa não é um projeto absurdo nem é algo que, como ocorreria caso se tentasse tornar a amizade algo compulsório, solaparia o próprio objetivo que se tenta alcançar; e 5. Compete ao Estado, e não somente a indivíduos ou organizações privadas, garantir que tal distribuição seja realizada”.

Diante dessas premissas expostas, entendemos que o liberalismo igualitário, principalmente com os argumentos ajustados por Dworkin, é a teoria do direito que mais se amolda à nossa defesa pela implementação plena da política educacional inclusiva das pessoas com deficiência fundamentada constitucionalmente em nosso meio. Pois essa política deve ser feita de maneira universal, levando em consideração a dignidade de cada cidadão e cidadã, dentro da concepção de igualdade material disposta no art.3º., IV, da Nossa Constituição acima referido.

¹⁵ John Rawls, Uma teoria de Justiça. Tradução de Jussara Simões. 3. Ed. (São Paulo: Martins Fontes, 2008), 4.

¹⁶ Ricardo Araújo Dib Táxi e João Daniel Daibes Resque, Justiça distributiva e direito à saúde: análise da racionalidade dos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde, site do CONPEDI: <http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/048p2018/6dnk4b47/jAH2Q07iwl8z8UJy>.

E fazendo uma analogia com a teoria de Ronald Dworkin, esta concepção se trata da igualdade de consideração e respeito requerida mutuamente entre todos os indivíduos. Ela cria também o alicerce das ações políticas e determina projetos governamentais para garantir essa igualdade ou diminuir as desigualdades existentes. É propriamente a partir desse direito básico à igualdade que ele justifica os outros direitos legislativos, econômicos, políticos etc. E no nosso caso, essa concepção de igualdade, num primeiro momento, justifica o direito à inclusão na educação regular das crianças com deficiência intelectual junto com os demais alunos na classe comum.

Num estado de concepção liberal, como é o Brasil, assim como nos Estados Unidos, dentro de um viés rawlsiano e/ou dworkiniano, e dentro de uma concepção liberal igualitária, esse direito à educação inclusiva é para todos, no sentido universal da palavra, não admitindo exceções, nem visões utilitaristas que excluam uma minoria em benefício do bem estar da maioria.

Importante esclarecer que em boa parte da tradição norte-americana o termo liberal é sinônimo de progressista em oposição à republicano como conservador, e esse liberalismo de Dworkin é fundado na concepção da integração e na ética igualitária, assim, estabelecendo uma releitura dos princípios liberais tradicionais (que se baseia principalmente na liberdade e individualismo), tendo em vista que elege a igualdade como núcleo. Para tanto, o autor rechaça as correntes utilitaristas e positivistas, sustentando o direito como interpretação e integração. Desenvolve sua teoria por meio da interdisciplinaridade, pois o exame do autor vai além de uma teoria do direito, almeja constituir uma concepção de comunidade política inovadora, sendo que seu pensamento é estruturado pela correlação entre o modelo judicial e o modelo político. A nova visão em relação aos princípios liberais se afasta das concepções clássicas do liberalismo que elege o indivíduo como o único núcleo, pois Dworkin ressalta o papel da comunidade, principalmente como ponto primordial para a constituição das identidades dos sujeitos. Desta forma, para esclarecer a importância de uma vida comunal política e seus limites, a teoria do autor se delineia por um processo dinâmico de auto-reconhecimento dos cidadãos e da composição de objetivos comuns, capaz de produzir um vínculo ético baseado na igualdade, com o intuito de promover uma integração entre a comunidade e o indivíduo.

Assim, Dworkin sustenta em sua perspectiva liberal a ideia de igualdade como ideal político que requer igual respeito e consideração recíprocos a e de todos, e é precisamente por isso que o igualitarismo liberal exige que o governo trate a todos aqueles que estão sob sua responsabilidade *igualmente* na distribuição de algum recurso de oportunidade¹⁷. Para esse autor essa igualdade é relativa aos recursos que as pessoas dispõem para alcançar seus objetivos. Não está Dworkin aqui interessado em discutir com base nas concepções de bem-estar de todos, nem em restrição às liberdades individuais, mas nos recursos essenciais que todo cidadão deveria ter. Como verificamos, Dworkin sustenta que certas condições mínimas devem ser garantidas pelo Estado para que os cidadãos realizem seus projetos existenciais. Esse mínimo no caso dos alunos com deficiência intelectual da escola é a oportunidade de estarem juntos com os demais, consoante determina a própria normativa a eles aplicável como vimos acima. E o que é esse mínimo? São as oportunidades e recursos já descritos nos capítulos anteriores, como acessibilidade no prédio escolar, no acesso a um transporte público adaptado, professores em educação especial, profissional de apoio, material didático adaptado, por exemplo.

¹⁷ Ronald Dworkin, A virtude soberana: a teoria...

Sem esses recursos básicos, apesar de muitos alunos com deficiência estarem inseridos na turma, não terão as condições pedagógicas de acompanhar o conteúdo escolar e interagir igualitariamente com os demais alunos daquele estabelecimento de ensino, não se encontrando, de fato, incluídos. As barreiras elencadas no início deste artigo e detectadas na prática escolar, permanecem em sua maioria no cotidiano educacional brasileiro, pois não foram superadas por medidas concretas do estado para dirimi-las.

Não adianta nada se garantir princípios e regras no nosso ordenamento jurídico para inclusão do aluno com deficiência cognitiva, ou outro impedimento, na escola comum, se o mesmo Estado que o regulamenta, não dá as ferramentas e recursos necessários para realização dessas normas. E, ainda mais se o corpo docente dessa escola não se compromete com ações que superem a crença na incapacidade naturalizada e na necessidade da segregação dos alunos com deficiência. Sem a garantia do igual respeito e consideração para com esse segmento discriminado de crianças internalizado por seus operadores, está-se, como revelam as práticas cotidianas nas escolas, reforçando o estigma da diferença e da discriminação, agravando uma situação de vulnerabilidade, ao invés de se buscar garantir condições para se fomentar a autonomia e a autoestima desse grupo de pessoas.

Outro aspecto é que a Constituição em seus artigos 205 e 208 e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em seu art.24, definiram a educação como um direito fundamental de todas as crianças, e, óbvio, aí incluído, como vimos, as crianças com deficiência. Portanto, também a elas é hoje garantido esse direito humano fundamental de segunda geração à educação, que, como sabemos com Ronald Dworkin, requer sejam normativamente fixados no interior do próprio direito os comandos delineadores de uma política educacional específica capaz de atender às suas necessidades especiais. Assim, é o próprio direito fundamental à igualdade dessas crianças que, no campo educacional, exigirá o seu tratamento normativo diferenciado mediante a formulação de parâmetros para a execução de uma política de ensino complexa que também seja capaz de atender adequadamente às especificidades desse grupo de alunos. Portanto, com o apoio da doutrina de Ronald Dworkin, é possível destacar e aprofundar a compreensão da articulação, interna ao Direito, entre a afirmação de determinados direitos e a institucionalização normativa de políticas específicas voltadas para a efetivação desses mesmos direitos.

Entre os princípios dispostos na Constituição, como vimos, está o que garante que o ensino será ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art.206, I), e cabe ao Estado o dever de efetivar a educação infantil mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita (art.208, I), e em relação aos que tem deficiência, inclui ainda, precisamente para atender à diferença específica desses alunos, o apoio especializado no ensino regular (art.208, III).

Em relação a Convenção, ela tem o propósito de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente (art.1º), obrigando o Estado em todos os programas e políticas, a garantir a proteção e a promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência (art.4º, 1, c), e que estas pessoas não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e, principalmente, as crianças, não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; e que possam ter acesso ao ensino primário inclusivo (entendido como ensino fundamental em nosso sistema atual), de

qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (art.24). Para tanto, é relevante que se destaque que é a própria igualdade de oportunidades que juridicamente requer a determinação de uma política educacional complexa que também incorpore o cuidado para com o atendimento das necessidades especiais dessas crianças.

Desta forma, cabe criar as condições para que as crianças com impedimentos cognitivos tenham direito igual às demais de acesso e permanência na escola pública regular e, assim, se dê concretude ao seu direito à educação e à cidadania desses infantes. Para tanto, a partir da problemática das barreiras à inclusão educacional de alunos com deficiência intelectual encontradas nas escolas públicas regulares, impõe-se ao estado e seus prepostos, principalmente os professores e profissionais da escola, o reconhecimento das diferenças específicas dessas crianças que, precisamente com vistas a possibilitar a igualdade, deverá garantir uma política de ensino adequada às suas necessidades especiais. Apenas essa especificidade de tratamento poderá possibilitar a sua real inclusão. A questão revela a complexidade de que se reveste o direito atual que, ao afirmar direitos universais, não mais pode permanecer cego às necessidades especiais de determinados grupos de pessoas, e para garantir o acesso dessas pessoas a esses direitos, há que internalizar no próprio direito políticas e estratégias de enfrentamento das condições que os obstem. Para igualarmos em certos aspectos temos que desigualar em outros com vistas a atingir o fim de garantir a inclusão. Somos diversos, e a diversidade exige que examinemos na teoria e na prática os desafios e as possibilidades postulados à educação, com vistas a darmos à igualdade de oportunidades e à inclusão educacional dessas pessoas.

Amartya Sen, em seu livro *Desigualdade Reexaminada*¹⁸, assim diz:

No nível prático, a importância da pergunta 'igualdade de quê?' deriva da diversidade real dos seres humanos, de tal modo que exigir a igualdade em termos de uma variável tende a ser incompatível – de fato e não somente em teoria – com querer a igualdade em termos de outra. Somos profundamente diversos em nossas características internas (tais como idade, sexo, habilidades gerais, talentos particulares, propensão a doença, e assim por diante) bem como nas circunstâncias externas (tais como patrimônios disponíveis, ambientes sociais, problemas graves do meio ambiente, e assim por diante). É precisamente devido a tal diversidade que a ênfase no igualitarismo em um campo exige a rejeição do igualitarismo em outro.

É crucial, também, além das posturas e práticas dos profissionais da educação a serem mudadas, reordenar os mecanismos burocráticos que fazem ou propiciam a desigualdade e combatê-los no sistema vigente, seja com medidas administrativas a partir de um diálogo com a própria comunidade e pais dos alunos matriculados, ou até mesmo judiciais a partir de ações do Ministério Público ou Defensoria Pública, como na ação civil pública de obrigação de fazer para inclusão de alunos com deficiência.

¹⁸ Amartya Sen, *Desigualdade reexaminada*. Tradução de Ricardo Doninelli Mendes (Rio de Janeiro: Record, 2001), 23.

Neste aspecto, uma política de inclusão educacional nas escolas públicas de crianças com deficiência intelectual se insere como uma política pública de caráter permanente, que se justifica a partir de uma determinada concepção de justiça, a justiça distributiva, com base em um modelo específico, que toma por base um princípio fundamental: a igualdade. Mas não a pura igualdade formal, e nem tampouco uma pura igualdade material, mas sim uma igualdade complexa, que resulte da tensão permanente entre as anteriores, como a prevista no art.3º. da Constituição Federal, requerendo, a um só tempo, a equiparação de oportunidades e recursos com vistas à garantia da autonomia e da independência para o exercício da cidadania. E, neste caso, a educação inclusiva para as crianças com deficiência é um tipo de política constitucional e legal que se aproxima, mas não se confunde com uma ação discriminatória reversa, pois implica numa política permanente de inclusão e igualdade de oportunidades a uma minoria social, ou seja, não se trata aqui de uma ação afirmativa no sentido estrito, técnico, pois está sempre tem um caráter temporário e transitório como afirma Joaquim Barbosa Gomes em seu livro “Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da Igualdade – O Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA”¹⁹. No caso, o direito à educação é um direito emancipatório para possibilitar a autonomia, a independência, o autodesenvolvimento e o exercício da cidadania também às pessoas com deficiência intelectual. Neste aspecto buscamos apoio, mais uma vez, na teoria da igualdade de recursos de Ronald Dworkin definida na obra *A Virtude Soberana – A Teoria e Prática da Igualdade*²⁰ essa concepção de igualdade, ancorada também nas concepções já acima explanadas de Amartya Sen, e de John Rawls, na sua *Teoria de Justiça – Justiça como Equidade*²¹, como estratégia para uma melhor distribuição e garantia de oportunidades às crianças com deficiência intelectual, dentro do tripé igualdade, liberdade e comunidade. Igualdade entendida como igualdade de recursos e oportunidades, liberdade com restrições previamente ajustadas e comunidade como aquela que pratica a tolerância liberal e aplica a inclusão social, respeitando a diversidade.

Para Boaventura de Souza Santos²², a desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizadas, pois no sistema de desigualdade a pertença se dá pela integração subordinada enquanto no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está em baixo está dentro e a sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da segregação: pertence-se pela forma como se é excluído. Assim, enquanto o sistema de desigualdade assenta paradoxalmente no essencialismo da igualdade, sendo por isso que o contrato de trabalho é um contrato entre partes livres e iguais, o sistema de exclusão assenta no essencialismo da diferença, seja ele a cientificação da normalidade, e portanto, da pessoa com deficiência, ou o determinismo biológico da desigualdade racial ou sexual. Para Boaventura, a regulação social num sistema moderno capitalista, como é o nosso sistema brasileiro, ao mesmo tempo que geram desigualdades e exclusões, como ocorre no caso das pessoas com deficiência, por outro estabelecem mecanismos que atenuam ou mascaram essas desigualdades e exclusões, através de programas ou projetos ditos “inclusivos”, mas que na verdade visam uma gestão controlada desse sistema, com o fito de reduzir possibilidades concretas de emancipação social.

¹⁹ Joaquim Barbosa Gomes, *Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da Igualdade: O Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA* (Rio de Janeiro: Renovar, 2001).

²⁰ Ronald Dworkin, *A virtude soberana: a teoria...*

²¹ John Rawls, *Uma teoria de Justiça...*

²² Boaventura de Souza Santos, *Gramática do Tempo: Para uma nova Cultura Política* (Brasil: Cortez, 2010).

Conclusão

Uma de nossas constatações neste estudo, é de que o problema maior na garantia da educação dos infantes com deficiência está na política, no cumprimento das políticas públicas prescritas nas leis e programas estatais, com os recursos e oportunidades básicas para acesso à uma educação de qualidade. Como dito antes, o Estado dá com uma mão, ao garantir os direitos formalmente, e retira com a outra, ao não os implementar por ação ou omissão dos órgãos responsáveis pela execução das normas.

A educação, assim como a saúde, inclui-se entre os direitos essenciais e fundamentais ao cidadão por força da Constituição Federal e dos princípios que regem os direitos humanos de segunda geração. O Supremo Tribunal Federal, como já demonstrado, ao afirmar em suas decisões a educação como direito fundamental e essencial ao ser humano, a coloca, para nosso estudo, como mínimo essencial para a dignidade e autonomia de crianças com deficiência intelectual, cuja ações tem que ser priorizadas pelo Estado e sociedade, sob pena de a comunidade que os representa provocar e obrigar a ação dos órgãos de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, como o Ministério Público de zelar pelo seu cumprimento.

Fica patente também a inconstitucionalidade do malsinado Decreto Governamental n. 10.502/2020, já suspenso seus efeitos no STF, pois que agride os princípios e regras da educação para todos previstos na Carta Magna, sendo inadmissível retrocessos nesse processo inclusivo que está em permanente construção.

Com base na teoria do liberalismo igualitário, principalmente com os argumentos de Dworkin, defendemos a plena implementação da política educacional inclusiva das pessoas com deficiência moldada constitucionalmente em nosso meio. Pois essa política deve ser feita de maneira universal, levando em consideração a dignidade de cada cidadão e cidadã brasileira, independente de deficiência, idade, sexo ou outra diversidade.

Referências Bibliográficas

Brasil. Supremo Tribunal Federal, em sessão virtual do Plenário de 11 a 18/12/20, decisão liminar para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020, nos termos do voto do Relator, Ministro Dias Toffoli, in <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=755053491>

Castro, C. D. M. A invencível fraqueza do ensino fundamental. In: Veloso, Fernando et al. (Ed.). Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Editora Campus; Elsevier, 2009.

Dworkin, Ronald. A virtude soberana: a teoria e a prática da igualdade. Tradução de Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

Gomes, Joaquim Barbosa. Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da Igualdade: O Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA". Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

Mantoan, Maria Tereza Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?. São Paulo: Moderna. 2003.

Como cumprir o dever de incluir: reflexões sobre a efetividade (ou não) das políticas públicas de inclusão da pessoa... pág. 566

Muller, Pierre y Surel, Yves. A Análise das Políticas Públicas. Traduzido por: Agemir Bavaresco, Alceu R. Ferraro. Pelotas: Educat. 2002.

Rawls, John. Uma teoria de Justiça. Tradução de Jussara Simões. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes. 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. Gramática do Tempo: Para uma nova Cultura Política. Brasil: Cortez. 2010.

Sen, Amartya. Desigualdade reexaminada. Tradução de Ricardo Doninelli Mendes. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 23.

Silva, Isabelle Fiorelli. "O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados". Est. Aval. Educ., São Paulo, Vol: 21 num 47 (2010): 427-448.

Táxi, Ricardo Araújo Dib e Resque, João Daniel Daibes. Justiça distributiva e direito à saúde: análise da racionalidade dos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde, site do CONPEDI:
<http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/048p2018/6dnk4b47/jAH2Q07iwl8z8UJy>

Veloso, F.et al. (Ed.). Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Campus; Elsevier. 2009.

**REVISTA
INCLUSIONES** M.R.
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

**CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL**

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.