

**os desafios
da educação
inclusiva na
perspectiva
da educação
para todos**

[a educação inclusiva deve ter como objetivo promover o respeito mútuo e valor para todas as pessoas e construir ambientes educacionais nos quais a abordagem da aprendizagem, a cultura da instituição educacional e o próprio currículo reflitam o valor da diversidade. (Comentário Geral nº 4, CRPD)¹]

um dos maiores desafios dos sistemas escolares em nível mundial é o da inclusão educacional. Em nosso país isso também é uma realidade, apesar de a educação ser um direito humano fundamental reconhecido às pessoas com deficiência pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948², Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)³, de 2006, Constituição Federal de 1988⁴ (CF/1988) e Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015⁵.

O direito à educação para educandos com deficiência só se realiza quando a educação é inclusiva. E isso não é novidade. Há 27 anos, a Declaração de Salamanca, proferida na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, endossou a ideia da educação inclusiva. Esse documento internacional, talvez o mais significativo na área da educação especial, deixa claro que escolas regulares com orientação inclusiva constituem “o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo educação para todos”⁶. Durante os anos subsequentes à sua publicação, esforços consideráveis têm sido empreendidos em muitos países para mudar a política e a prática educacional em direção à inclusão.

A educação inclusiva parte da crença de que esta é um direito humano e o fundamento para uma sociedade mais justa. No entanto, consolidar o desejado paradigma da inclusão escolar requer investimentos.

Em muitas escolas do sistema educacional brasileiro, estudantes com deficiência ainda enfrentam barreiras, em especial quando, em substituição à inclusão, as ações desenvolvidas em escolas regulares focam a integração do público-alvo da educação especial e a “transplantação” de práticas especiais de educação para a sala regular. A educação, para ser inclusiva, precisa ser pensada para todos.

Num contexto em que o desenho curricular não atende a todas as necessidades de aprendizagem de alunos considerados na média, aqueles que estão nos extremos, como os superdotados e com altas habilidades, e os estudantes com deficiência ficam particularmente mais vulneráveis em relação ao acesso à educação.

Como a maioria dos currículos dificilmente é adaptada às diferenças individuais, deve-se reconhecer que são estes – os currículos –, e não os estudantes com deficiência, que precisam se adaptar. Ou seja, as escolas precisam ser acessíveis e as práticas pedagógicas devem ser melhoradas, para, assim, responderem positivamente à diversidade dos alunos, abordando as diferenças individuais não como problemas a serem consertados, mas como oportunidades para enriquecer o aprendizado. A escolarização de alunos com e sem deficiência é sempre desafiadora, no entanto, é competência da escola comum e deve acontecer na sala regular.

O Decreto Federal nº 10.502/2020⁷, na contramão da educação inclusiva, reavivou as escolas especiais e traduziu de forma equivocada alguns conceitos que precisam ser esclarecidos, em especial o que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE é um serviço pedagógico, de apoio à sala de aula comum, voltado ao público-alvo da educação especial (educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação) e complementa ou suplementa sua formação visando à autonomia e independência na escola e fora dela.

Realizado no contraturno escolar para não prejudicar a frequência em sala regular, o AEE busca quebrar as barreiras enfrentadas pelos alunos com deficiência, valendo-se de meios e recursos acessíveis e estratégias pedagógicas diversificadas para favorecer seu desenvolvimento integral. Ele não se confunde com serviços de saúde oferecidos a estudantes com deficiência, não tem natureza clínica ou terapêutica, não é substitutivo à escolarização e não é reforço escolar.

Sendo a escola um espaço de todos, a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e a parceria estreita entre professores de sala comum e de AEE são primordiais. Ao professor do AEE não cabe ensinar. Essa

tarefa é do professor de sala de aula. Cabe ao professor do AEE identificar meios e práticas que contribuam para a aprendizagem de cada aluno, conforme suas especificidades, dialogando com o professor de sala regular, partilhando elementos que demonstrem a evolução do aluno e destacando as estratégias e recursos usados por meio de estudo de caso e Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

Qualquer serviço ofertado “para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar”, ou seja, além do contraturno, como traz o Decreto 10.502, ou que pretenda impedir matrícula e frequência de alunos com deficiência na escola regular, não é AEE.

O AEE é direito e instrumento de garantia do direito à educação inclusiva. Dada sua importância para os educandos com deficiência, a CF/1988 garantiu acesso a esse serviço preferencialmente na rede regular de ensino, ou seja, dentro da escola regular. É isso que diz o artigo 208, III. O “preferencialmente” refere-se à oferta do AEE dentro da escola regular, e não à possibilidade de educar alunos com deficiência fora desse ambiente.

O paradigma constitucional do direito à educação inclusiva foi reconhecido pelo Supremo Tribunal Federal (STF) na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 5.357, ao afirmar que “(...) o ensino inclusivo em todos os níveis de educação não é realidade estranha ao ordenamento jurídico pátrio, mas sim imperativo que se põe mediante regra explícita”⁸. Sendo a educação inclusiva um imperativo constitucional, é difícil compreender como um ato do Poder Executivo pode ir na direção oposta dessa construção jurídica e violar tal direito. Na teoria – e na prática dos direitos humanos –, não se aceitam retrocessos ou medidas de proteção insuficientes.

Serviços de apoio substitutivos à escola regular contrariam a lógica de inclusão vigente. Por isso, nem sequer poderiam ser objeto de escolha das famílias como alternativa educacional mais adequada. Permitir a famílias uma escolha que segregue educandos conforme sua deficiência e deixe-os fora do sistema regular de ensino viola o direito fundamental à educação inclusiva. O Comentário Geral nº 4 do Comitê de Monitoramento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reforça esse entendimento.

A diversidade humana e o direito à diferença deveriam estar presentes em qualquer sociedade que se diz democrática, justa e inclusiva. Todavia, o preconceito ainda tem forte influência na compreensão de pro-

fessores e gestores escolares – e, às vezes, das próprias famílias – sobre as capacidades e o potencial de aprendizagem de crianças e adolescentes com deficiência. Essa forma de percebê-los remonta ao modelo médico, em que a deficiência é tida como uma questão da pessoa que precisa ser “curada”, “adaptada” ou “normalizada”.

Esse olhar limitante, revestido de um véu de proteção, sobre as crianças e adolescentes com deficiência, suas habilidades e o que “mais as beneficia” é uma forma de discriminação por motivo de deficiência denominada capacitismo, palavra oriunda do inglês *ableism* – e, portanto, vedada pela CDPD, pela LBI e outras normas aplicáveis. Sob a ótica dos direitos humanos, o capacitismo

(...) alude a uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia. Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e se mobiliza para avaliar o que as pessoas com deficiência são capazes de ser e fazer para serem consideradas plenamente humanas.⁹

As interferências do capacitismo na educação contribuem para perpetuar a segregação e o preconceito em relação aos educandos com deficiência. É o olhar capacitista que categoriza alunos como “normais” e “anormais” e entende que alguns deles não conseguem aprender ou não têm as habilidades necessárias para se desenvolver. Na perspectiva das famílias é o que as leva a colocar seus filhos em escolas especiais, acreditando que nesses espaços eles estariam mais protegidos e menos expostos a situações adversas ou fracassos.

Essas mesmas percepções são as que levam à formulação de políticas assistencialistas e à manutenção de estruturas que excluem e segregam em todos os campos da vida – e, também, na educação.

A escolha das famílias por escolas especiais priva as crianças e adolescentes com deficiência do convívio com seus pares sem deficiência e de vivenciarem no espaço escolar experiências próprias da vida em sociedade, com suas conquistas e desafios.

Sendo a escola “(...) o primeiro espaço público das crianças e onde a sociedade concentra de modo in(tenso) a miríade de diferenças sociais,

culturais e funcionais que a constitui”¹⁰, privar crianças e adolescentes com deficiência de acessar a escola regular é limitar, sob o argumento da incapacidade, o direito de ocupar esse lugar. A inclusão, enquanto perspectiva, deve buscar “(...) consolidar essa dimensão pública da educação garantindo a todos o direito de conviver com os pares de sua geração, acessar e se apropriar do conhecimento”¹¹.

experiências e contribuições do instituto jô clemente

Em 2008, o Instituto Jô Clemente (IJC), antiga Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Paulo (APAE), encerrou sua escola especial, passando a ofertar o AEE no contraturno escolar para estudantes com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista, em linha com a CDPD e com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Nos três anos seguintes, monitorou alunos e acompanhou equipes de escolas regulares. Os resultados desse estudo, publicados pelo seu Centro de Ensino e Pesquisa¹², revelam que:

- os alunos que frequentaram o AEE de forma complementar à classe comum, no IJC ou em salas multifuncionais nas unidades escolares regulares, tiveram avanços significativos em sua independência – para locomoverem-se na escola, usar lavatórios e bebedouros, servir-se e alimentar-se no horário de recreio –, no relacionamento interpessoal, na postura e na comunicação receptiva e expressiva;
- esses alunos ganharam autonomia e passaram a demonstrar e expressar seus desejos e interesses pelas atividades propostas. A maioria passou a conseguir transmitir ideias e se fazer entender por gestos ou imagens, mesmo quando a comunicação oral não era presente;
- na maioria das escolas acompanhadas houve mudanças positivas no conhecimento, atitudes e organização em razão dos alunos com deficiência. As trocas de experiências proporcionaram conteúdos flexibilizados que atendessem todos os alunos. Os diretores, coordenadores e professores buscaram formações e grupos de estudo estruturados nas escolas, em face da preocupação e incômodo por não saberem o que fazer e como lidar com a “diversidade” que ganhava destaque na realidade escolar;

- os alunos que passaram a frequentar salas comuns do ensino regular com apoio do AEE ofertado pelo IJC hoje estão empregados exercendo suas funções com autonomia e independência.

experiências e contribuições da turma do jiló

Acreditando que a diferença move o mundo e existindo para transformar o olhar da sociedade sobre a inclusão da diversidade por meio da educação, a Turma do Jiló desenvolve projetos pedagógicos transversais sobre inclusão e diversidade com todos os alunos e sobre acessibilidade arquitetônica, pedagógica e de comunicação para que as escolas não apresentem barreiras para o processo de aprendizagem de seus alunos.

Partindo de um diagnóstico para conhecimento da comunidade escolar e na construção de base de dados para pesquisa científica, seu trabalho inclui formação continuada para instrumentalizar docentes e funcionários, parceria com o AEE no contraturno, discussão sobre inclusão da diversidade com os alunos por meio da música e oferta do atendimento psicossocial e jurídico para as famílias que precisam de apoio. A Turma do Jiló tem contribuído para transformar o turno escolar em inclusivo para todo o corpo discente, e os resultados do seu trabalho têm sido robustos. Em Santana de Parnaíba (SP), as escolas especiais foram fechadas em 2016. A expertise da Turma do Jiló aplicada ao Colégio Municipal Benedita Odette de Moraes Savoia garantiu a oportunidade de aprendizagem a alunos público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva. Os principais resultados, depois de dois anos de trabalho, incluem^{13,14}:

- redução da evasão escolar, considerando todo o alunado, de 37% para 0,5%;
- diminuição da violência escolar, preconceito, *bullying* e vulnerabilidade dos alunos e famílias;
- aumento da motivação dos professores e, conseqüentemente, diminuição dos pedidos de transferência para outras unidades escolares;
- diminuição de denúncias junto à Promotoria de Justiça de Santana de Parnaíba;
- melhor relacionamento entre as famílias e a escola.

Em 2021, a atuação da Turma do Jiló estendeu-se para a rede estadual de São Paulo e contabiliza hoje mais de 9.500 estudantes e famílias e mais de 700 professores desde a sua fundação. Esses resultados levaram outros municípios, Secretarias de Educação e instituições privadas de ensino a solicitarem a implementação da metodologia da Turma do Jiló em suas redes.

As experiências vivenciadas na prática pelo IJC e pela Turma do Jiló deixam claro que a aprendizagem acontece em coletividade. É o momento de abandonar soluções paliativas, que excluem e segregam, e enfrentar os desafios para que todos os estudantes brasileiros tenham uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa. Para isso, novos preceitos, ferramentas e tecnologias devem ser adotados. Diferentemente do que pretende o Decreto 10.502, separar ou privar educandos com deficiência do convívio social é atitude preconceituosa e não contribui para o processo de desenvolvimento e aprendizagem. O direito à educação no Brasil precisa ser assegurado na prática a todos os estudantes – com e sem deficiência – para que não se deixe nenhuma criança para trás.

notas de rodapé

- 1 ONU. Comitê de Monitoramento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. CRPD/C/GC/4. Comentário Geral nº 4 sobre o direito à educação inclusiva (art. 24), 25 de novembro 2016. [Disponível aqui](#). Acesso em: 13.9.2021.
- 2 ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. [Disponível aqui](#). Acesso em: 21.9.2021.
- 3 BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. [Disponível aqui](#). Acesso em: 21.9.2021.
- 4 [Constituição da República do Brasil. 1988](#). Acesso em: 21.9.2021.
- 5 [Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência- 2015](#). Acesso em: 21.9.2021.
- 6 [Ministério de Educação e Ciência da Espanha. Declaração de Salamanca e Marco de Ação para as Necessidades Educacionais Especiais. ED-94/WS/18](#). Acesso em: 16.9.2021.
- 7 BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. [Disponível aqui](#). Acesso em: 21.9.2021.
- 8 [Supremo Tribunal Federal. ADI nº 5.357/DF. ADI nº 5.357/DF. Relator ministro Edson Fachin. 17.2.2017](#). Acesso em: 21.9.2021.

- 9 MELLO, Anahí Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência e saúde coletiva* [online], v. 21, n. 10, p. 3.272, 2016. [Disponível aqui](#). Acesso em: 3.9.2021.
- 10 NUERNBERG, Adriano Henrique. O capacitismo, a educação especial e a contribuição do campo e estudos sobre deficiência para a educação inclusiva. In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Orgs.). *Educação e inclusão: entendimento, proposições e práticas*. Blumenau: Edifurb, 2020. p. 50.
- 11 MELLO, Anahí Guedes de, op. cit., p. 3.272.
- 12 OLHER, Roseli; GUILHOTO, Laura F. F. Educação inclusiva e a transição da escola especial. **Revista Deficiência Intelectual**. Ano 3, n. 4-5, p. 6-11, jan./dez., 2013. [Disponível aqui](#). Acesso em: 14.12.2021.
- 13 Resultados disponíveis no [Relatório de Impacto de 2018 da Associação Turma do Jiló](#). Acesso em: 9.3.2022.
- 14 TEZZELE, Pamela C. M.; VIDEIRA, Carolina. Autoeficácia docente e os desafios da educação inclusiva: a importância da escola como espaço de formação continuada. **Revista Deficiência Intelectual**. Ano 10, nº. 17, p. 41-45, jan./dez., 2020. [Disponível aqui](#). Acesso em: 9.3.2022.

carolina ramos resende videira, educadora, empreendedora social, cofundadora e co-CEO da Turma do Jiló. É mestra em Neurologia, possui CBA em Gestão Empresarial pelo Insper, especialista em Práticas Inclusivas e Gestão das Diferenças pelo Instituto Singularidades, pesquisadora de Violência Escolar pela Universidade de São Paulo (USP), professora e coordenadora de Pós-Graduação do Instituto Singularidades e membro do Conselho de Direitos Humanos do Pacto Global Rede Brasil.

deisiana campos paes, assistente social, graduada pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e especialista em Atendimento à Infância e à Adolescência em Situação de Risco. É responsável pela área de advocacy do Instituto Jô Clemente e por projetos voltados para a formação de atores da Rede de Defesa e Garantia de Direitos no enfrentamento da violência contra a pessoa com deficiência.

leonora maria novaes, co-CEO da Turma do Jiló, especialista em Práticas Inclusivas e Gestão das Diferenças pelo Instituto Singularidades e engenheira mecânica pela Escola Politécnica (USP). Possui 17 anos de experiência na indústria química no Brasil e no exterior, fez carreira em projetos de responsabilidade social e é membro do Conselho de Direitos Humanos do Pacto Global Rede Brasil.

roseli olher, pedagoga formada pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC), pós-graduada em Educação Especial pela Universidade São Judas Tadeu (USJT) e em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Uninter e especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Há 34 anos, atua na área da educação especial e educação inclusiva. É responsável pela supervisão do setor educacional do Instituto Jô Clemente (IJC) e autora do artigo “Educação inclusiva e a transição da escola especial”, publicado em 2013 na revista DI – Deficiência Intelectual, do IJC.

stella reicher, advogada, mestra em Direitos Humanos pela Universidade de São Paulo (USP) e consultora jurídica de organizações da sociedade civil que atuam no campo dos direitos das pessoas com deficiência. Coordenou a elaboração do relatório da sociedade civil ao Comitê de Monitoramento da ONU para a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), em 2015, e participou da sessão do Comitê. É advogada integrante da Rede Latinoamericana de Acadêmicos, Ativistas e Advogados que atuam pela adequada implementação do artigo 12 da CDPD.

vulnerabilidade social e capacitismo:

**liberdade
de escolha ou
necessidade de
proteção legal?**