

Direito à educação inclusiva: uma análise sobre a eficácia do sistema brasileiro e de países de referência

Gustavo Gromann Bocalão, Direito, Centro Universitário Integrado, Brasil, bocalaodm@gmail.com

Ana Paula Nacke, Direito, Centro Universitário Integrado, Brasil, anapaula.nacke@grupointegrado.br

Resumo: O objetivo desta pesquisa é realizar uma análise crítica sobre o estado da educação especial no Brasil, identificando os principais desafios enfrentados para a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional. Além disso, busca-se comparar a legislação e as políticas educacionais brasileiras com aquelas implementadas em países como Suécia e Finlândia, que têm demonstrado sucesso na inclusão educacional. A pesquisa visa propor soluções viáveis e adaptáveis ao contexto brasileiro, de forma a garantir uma educação inclusiva de qualidade e equitativa que atenda às necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Para a presente pesquisa, foi adotado o método dedutivo, a partir da análise das legislações vigentes sobre educação inclusiva e dos dados estatísticos relacionados ao acesso de estudantes com deficiência nas instituições educacionais. O estudo também abrange a investigação das barreiras que limitam o acesso pleno desses alunos. A partir da comparação das nuances legislativas entre o Brasil e países desenvolvidos, será possível identificar reformas e políticas públicas que possam ser adaptadas e implementadas de maneira eficaz no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Estatuto das Pessoas com Deficiência. Inclusão. Políticas Públicas.

Abstract: The objective of this research is to conduct a critical analysis of the state of special education in Brazil, identifying the main challenges faced in the inclusion of people with disabilities in the educational system. Additionally, it aims to compare Brazilian legislation and educational policies with those implemented in countries such as Sweden and Finland, which have demonstrated success in educational inclusion. The research seeks to propose viable and adaptable solutions to the Brazilian context, ensuring a high-quality and equitable inclusive education that meets the specific needs of students with disabilities. For this research, the deductive method was adopted, from analysis of the current legislation on inclusive education and the statistical data related to the access of students with disabilities in educational institutions. The study also encompasses the investigation of the barriers that limit these students' full access. By comparing the legislative nuances between Brazil and developed countries, it will be possible to identify reforms and public policies that can be effectively adapted and implemented in the Brazilian context.

Keywords: Inclusive Education. Statute of Persons with Disabilities. Inclusion. Public Policies.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, enquanto direito fundamental, tem sido objeto de crescente debate em diversas nações, especialmente no que tange à inclusão ou não de pessoas com deficiência no sistema educacional regular.

No Brasil, o movimento pela inclusão escolar ganhou força a partir da Constituição Federal de 1988 (CF) (BRASIL, 1988), que assegurou a educação como um direito de todos, e foi ampliado por legislações subsequentes, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015). Contudo, apesar dos avanços legais, o país ainda enfrenta inúmeros

desafios para garantir uma educação inclusiva de qualidade para todas as pessoas com deficiência.

A inclusão educacional no Brasil é inspirada por princípios internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que preconiza a educação de qualidade para todos e a adaptação do sistema escolar às necessidades de cada aluno. No entanto, embora possua uma vasta legislação, quando comparado à países de referência, o Brasil não alcança sucesso significativo na área, e, embora demande um esforço conjunto entre governo, comunidade escolar e família, além de políticas públicas eficazes e sustentáveis, também existem divergências quanto às medidas que devem ser aplicadas para solucionar o problema.

Para a pesquisa, foram analisadas as legislações vigentes, os dados estatísticos sobre o acesso dos estudantes com deficiência nos órgãos educacionais, bem como identificar as barreiras que dificultam o acesso pleno à educação inclusiva no Brasil. A análise das nuances com os países desenvolvidos permitirá explorar metodologias e políticas públicas que possam ser implementadas de maneira eficaz no contexto nacional.

Dessa forma, a pesquisa se justifica não apenas pela relevância social de garantir o direito à educação a todos os cidadãos, mas também pela necessidade de contribuir com o debate acadêmico e prático sobre o aprimoramento das políticas de educação inclusiva no Brasil. Ao propor soluções baseadas em exemplos internacionais de sucesso, busca-se colaborar para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todas as crianças e jovens, independentemente de suas limitações, tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento.

MÉTODO

O presente trabalho adota o método dedutivo como base para a condução da pesquisa, com foco na comparação das políticas educacionais e legislações com países de referência, como Suécia e Finlândia. A partir da análise de legislações, políticas públicas e documentos que regem o acesso de estudantes com deficiência ao sistema educacional, serão avaliadas as fragilidades e potencialidades do modelo brasileiro. O método dedutivo permitirá identificar padrões e tendências nas políticas públicas e nos marcos legais desses países de referência, possibilitando a formulação de propostas que possam ser adaptadas ao contexto brasileiro, com base nas experiências bem-sucedidas dos países comparados. Dessa forma, o estudo avançará da aplicação de princípios e teorias gerais para a proposição de soluções práticas e ajustáveis ao cenário brasileiro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007), define a terminologia adequada como sendo “pessoa com deficiência”, determinando que, antes de tudo, se trata de uma pessoa.

Essa convenção adota o modelo social da deficiência, e reconhece, em seu preâmbulo, que "a deficiência é um conceito em evolução", assim, a deficiência deixa de ser um problema individual e se torna um desafio de adequação para a própria sociedade.

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

No decorrer da antiguidade, a deficiência era vista como motivo de isolamento e exclusão social, pois, era considerada uma praga. Neste período existiam vilas reservadas como uma forma de exílio, para que as demais pessoas não fossem "contaminadas".

Cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas nascidas com malformações eram também de quando em quando ligados a casas comerciais, a tavernas, a bordéis, bem como a atividades dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes, costume esse que foi adotado por muitos séculos na História da Humanidade (SILVA, 1987, p. 93).

Durante a Idade Média e o início da Era Moderna, as pessoas com deficiência eram geralmente marginalizadas e segregadas. A deficiência era amplamente vista sob uma ótica religiosa, associada ao pecado ou punição divina, o que levava à exclusão social dessas pessoas. Famílias que tinham filhos com deficiência eram consideradas amaldiçoadas pela igreja, e deveriam ser afastadas do restante da população, muitas vezes sob o argumento de evitar sua "diferença" ou "desvio" em relação aos padrões sociais dominantes.

Consoante Figueira (2023, p. 20), no Brasil, os indígenas, por possuírem uma robusta constituição física, serem fortes e saudáveis, poderiam ser fatores que reforçavam a política de exclusão, eliminando todos aqueles que nascessem ou viessem a apresentar algum tipo de deficiência visível fora dos padrões e modelos pré-estabelecidos pela tribo.

Por volta de 1300, apareceu a primeira legislação sobre os cuidados a serem tomados com a sobrevivência e principalmente com os bens dos deficientes mentais, a "DE PRAEROGATIVA REGIS", baixada por Eduardo II da Inglaterra (CORRÊA, 2010). Ela estabeleceu as primeiras disposições legais sobre os cuidados e a administração dos bens de pessoas consideradas incapazes, como aquelas com deficiência mental. Essa lei permitia que o rei assumisse o controle sobre as propriedades de indivíduos classificados como "idiotas" (pessoas com deficiência intelectual congênita), utilizando parte dos recursos para cobrir suas necessidades, enquanto preservava o restante dos bens para evitar desperdícios. A legislação representou um marco importante, pois distinguiu juridicamente as pessoas com deficiência mental das que sofriam de doenças mentais, estabelecendo a responsabilidade do Estado, na figura do monarca, de garantir o sustento e a proteção dessas pessoas.

A lei de 1325 era mais uma espécie de guia para proteger os direitos e as propriedades daqueles considerados "idiotas". Com esta lei, o rei zelaria para que fossem satisfeitas as

necessidades do deficiente, apropriando-se de todos os bens deste e utilizando somente uma parte para custear as despesas e os cuidados necessários (PESSOTTI, 1984, p. 206).

Com o passar dos séculos, essa visão evoluiu para um estado de invisibilidade social, no qual a sociedade, de maneira geral, ignorava a existência dessas pessoas. Elas eram tratadas com indiferença e desprezo, não recebiam qualquer suporte ou auxílio do Estado ou da comunidade, e muitas vezes acabavam marginalizadas, vivendo em condições de extrema vulnerabilidade, como nas ruas, ou faleciam prematuramente devido à falta de cuidados e apoio adequados.

Conforme preceitua Corrêa (2004), com o advento do Renascimento e do Iluminismo, as concepções sobre deficiência começaram a mudar, influenciadas pela valorização da razão e pelo surgimento da ciência moderna. A partir do século XVIII, filósofos como Jean-Jacques Rousseau e John Locke questionaram as concepções antigas, propondo uma visão mais humanizada.

Com isso, passou a ser considerado que as pessoas com deficiência precisavam de assistência, pois eram doentes com condições patológicas que precisavam ser corrigidas.

A autora ainda destaca que no começo do século XIX, Jean Itard iniciou o atendimento aos débeis ou deficientes mentais, utilizando métodos sistematizados. Ele trabalhou durante cinco anos com Victor – uma criança de 12 anos, selvagem, capturada na floresta de Aveyron, no sul da França, conhecido como o selvagem de Aveyron. Itard pode ser considerado o criador de uma educação especial para deficientes mentais (CORRÊA, 2004).

Ainda de acordo com Corrêa (2004), no século XX, especialmente após as duas guerras mundiais, o aumento do número de pessoas com deficiência forçou muitos países a reavaliar suas abordagens. A Segunda Guerra Mundial, em particular, impulsionou o desenvolvimento de programas de reabilitação para os soldados feridos. Na década de 1950, a educação especial começou a ser institucionalizada em várias partes do mundo, com a criação de escolas e programas específicos para pessoas com deficiência, mas com um caráter predominantemente segregado.

A partir da década de 1970, movimentos pela integração começaram a ganhar força, especialmente na Europa e nos Estados Unidos, com leis como a *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) (EUA, 1975), que garantiu assistência federal aos estados para garantir a todas as crianças com deficiência o direito à educação pública gratuita e apropriada.

A deficiência é uma parte natural da experiência humana e de forma alguma diminui o direito dos indivíduos de participar ou contribuir para a sociedade. Melhorar os resultados educacionais para crianças com deficiência é um elemento essencial da nossa política nacional de garantir igualdade de oportunidades, participação plena, vida independente e autossuficiência econômica para indivíduos com deficiência (EUA, 1975).

Partindo para um momento contemporâneo, convenções e conferências internacionais foram cruciais para a expansão dos direitos dessas pessoas. A Convenção sobre os Direitos da Criança, publicada em 1989 e ratificada pelo Brasil através do Decreto Nº 99.710, de 21 de novembro de 1990 (BRASIL, 1990), destacou a necessidade de garantir cuidados especiais para crianças com deficiência, incluindo acesso à educação, saúde e reabilitação. Em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos ratificou a importância da inclusão educacional, propondo que todos, inclusive pessoas com necessidades especiais, tivessem acesso à educação de qualidade.

Um dos momentos mais marcantes foi a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que promoveu a inclusão das crianças com necessidades especiais no sistema de ensino regular, defendendo que as escolas deveriam se adaptar às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas condições. Esse evento representou uma virada importante, mudando o foco da integração para a inclusão, onde a sociedade deveria se adaptar para acolher as pessoas com deficiência, e não o contrário.

Esta Conferência teve como objetivo promover a educação para todos, analisando as mudanças fundamentais de política necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando as escolas para atender as crianças, principalmente as que tenham necessidades educativas especiais (BRASIL, 1999. p. 28).

A partir do final do século XX, houve uma mudança significativa na forma como a deficiência era percebida. O foco deslocou-se da ideia de que a deficiência é um problema individual para uma perspectiva que entende que as barreiras enfrentadas por essas pessoas são criadas pela sociedade. Esse conceito é fundamental na educação inclusiva e nos direitos humanos, refletindo a transição de uma visão assistencialista para uma visão de direitos, onde a sociedade é responsabilizada por remover obstáculos e garantir a plena participação das pessoas com deficiência.

No século XXI, especialmente com a Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), a perspectiva de inclusão foi reforçada, enfatizando que as pessoas com deficiência têm o direito de participar plenamente em todos os aspectos da sociedade. Essa convenção serviu de base para a elaboração da Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2015), que consolidou esses direitos, garantindo acessibilidade, proteção contra discriminação e educação inclusiva.

1.2 DEFINIÇÃO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2015) determina em seu artigo 1º como sendo um objetivo, a inclusão social e cidadania para as pessoas com deficiência,

assegurando a elas direitos e garantias fundamentais.¹ Ela também traz a definição de pessoa com deficiência:

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 (BRASIL, 2015).

Diante disso, a interação com tais barreiras retratam os obstáculos que impedem a participação social da pessoa, bem como o gozo, uso e fruição de seus direitos, e se classificam em: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações/informações, atitudinais ou tecnológicas. Nota-se que o acesso à educação pode ser obstruído por todas essas barreiras, e uma educação verdadeiramente inclusiva somente pode ser atingida com a eliminação de todas elas.

Para alunos com deficiência intelectual, as barreiras atitudinais se mostram as mais graves, isso porque, a formação insuficiente de profissionais resulta em alunos com deficiência sendo tratados de maneira negligente, aumentando a evasão escolar.

É o que afirma Camilla Varella, advogada da comissão das pessoas com deficiência da OAB, em reportagem para o jornal Fantástico (2023):

No caso das pessoas com deficiência intelectual ou com algum comprometimento cognitivo, essa pessoa vai enfrentar certamente também barreiras atitudinais. É a atitude das pessoas que lidam com essa pessoa com deficiência e não têm capacidade, preparo. Infelizmente a matrícula é aceita, mas o aluno é colocado lá de maneira negligente e de alguma forma aguardando-se que os pais desistam (informação verbal).

A referida reportagem apresenta casos em que educadores foram agressivos com alunos com deficiência, na qual, um aluno com autismo era humilhado pela professora, que proferiu: “Uma coisa é ser autista, outra coisa é ser mal-educado. Eu já cansei de falar para vocês que o autista tem alguma coisa na cabeça que não funciona” (Fantástico, 2023).

De modo similar, alunos com deficiências físicas sofrem em maior parte por barreiras arquitetônicas, nas comunicações/informações e tecnológicas, como é o caso de Izabel Oliveira, deficiente visual, que explicou que somente começou a aprender Braille após ingressar na faculdade (ANDRADE, 2023):

Para Izabel Oliveira, de 27 anos, sua passagem pela escola poderia ter sido diferente. Cega e estudante da rede estadual, sempre fez todas suas provas de forma oral. Ela tinha que se

¹ Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

virar sozinha, sem apoio na sala de aula, sem contraturno e, também, sem ninguém que a ajudasse a superar barreiras físicas cotidianas. Só agora, depois de ingressar na faculdade, foi que começou a aprender braile por meio de um projeto social (ANDRADE, 2023).

Portanto, é evidente que o sistema escolar atual do Brasil carece de medidas eficientes para a eliminação das barreiras para a educação de pessoas com deficiência.

1.3 INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

No final da década de 1970, houve um movimento voltado para a integração de pessoas com deficiência, fundamentado no princípio da normalização. De acordo com Mantoan (1997), a normalização consiste em tornar acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas, modelos e condições de vida semelhantes aos disponíveis para o restante da sociedade.

Nesse contexto, a sociedade enxergava a pessoa com deficiência como responsável por se adaptar aos ambientes e superar as barreiras encontradas, sem que houvesse uma mudança significativa nas atitudes ou estruturas sociais. Portanto, cabia ao indivíduo com deficiência se ajustar às normas sociais, enquanto o restante da sociedade mantinha seus comportamentos, uma vez que não reconhecia a existência de problemas que justificassem mudanças.

Por outro lado, o conceito de inclusão representa um avanço em relação à integração. Segundo Corrêa (2004), na inclusão, a sociedade precisa se modificar para receber a pessoa com necessidades especiais para que ela possa se desenvolver.

Corroborando essa visão a Psicopedagoga, assessora de várias ONGs e coordenadora das Apaes, Mader (1997), ao dizer que inclusão é o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros cidadãos legítimos. Uma sociedade em que há a inclusão é uma sociedade em que existe justiça social, em que cada membro tem seus direitos garantidos e em que sejam aceitas as diferenças entre as pessoas como algo normal.

Portanto, a inclusão implica uma transformação na sociedade, que deve se modificar para acolher as pessoas com necessidades especiais, assegurando que elas possam desenvolver-se em igualdade de condições com as demais. Nesse paradigma, a responsabilidade pela adaptação não recai mais sobre o indivíduo com deficiência, mas sim sobre a sociedade, que deve remover as barreiras e criar condições para a plena participação de todos.

2 LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva é um modelo educacional que visa aplicar no sistema de ensino o conceito de inclusão, assegurando o acesso a todas as pessoas com deficiência aos sistemas de ensino em igualdade de condições, garantindo o direito fundamental de acesso à educação à parcela populacional que enfrenta as barreiras criadas pela sociedade.

O conceito se difere da Educação especial, que se refere ao conjunto de serviços e recursos pedagógicos oferecidos para alunos com necessidades educacionais especiais, visando garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Atualmente, quando se trata de Direito das Pessoas com Deficiência, percebe-se que este assunto possui mais normas do que toda a legislação de Direito Eleitoral. Em entrevista à Gazeta, o Professor Emilio Figueira (2013) afirma que o Brasil tem a melhor legislação referente às pessoas com deficiência.

Contudo, ainda existem significativas lacunas na aplicação, fiscalização e estruturação desses direitos. Um dos principais desafios está na efetivação dessas legislações, pois nem sempre são acompanhadas por políticas públicas eficazes, recursos financeiros adequados e capacitação dos profissionais responsáveis por sua implementação.

2.1 LEGISLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS

Proclamada pela ONU em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNICEF, 1948) defende princípios fundamentais de dignidade, liberdade e igualdade para todos. No artigo 26, assegura o direito à educação para todos, sem discriminação, e enfatiza o pleno desenvolvimento humano e o respeito aos direitos fundamentais. Este princípio é essencial para a educação inclusiva e serviu de base para futuros documentos sobre o tema.

Outros tratados internacionais desempenham um papel fundamental na promoção da educação inclusiva e dos direitos das pessoas com deficiência.

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (BRASIL, 1990) reforça o direito à educação sem discriminação, especialmente para crianças com deficiência. O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) (BRASIL, 1992) exige que a educação seja acessível a todos, por todos os meios apropriados, com base na capacidade de cada um.

Um dos mais importantes tratados internacionais sobre o tema é a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Ela foi um marco global na educação inclusiva, e defende que o ensino regular é o ambiente mais adequado para combater a discriminação e promover a inclusão, e que as escolas devem ser adaptadas para atender à diversidade de alunos, incentivando reformas educacionais voltadas para uma pedagogia centrada no aluno e em suas necessidades individuais.

Esse documento reafirmou o compromisso para com a “Educação para Todos”, reconhecendo a necessidade de providenciar educação para pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino (Figueira, 2023, p. 30).

A Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 99.710), adotada pela ONU em 2007 e ratificada por

diversos países, incluindo o Brasil em 2009, tem como objetivo promover, proteger e assegurar o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, garantindo sua dignidade e inclusão em todos os aspectos da vida social.

O Artigo 24 da Convenção é dedicado à educação e estabelece a obrigatoriedade de os Estados-partes garantirem o direito à educação inclusiva em todos os níveis, desde a educação básica até o ensino superior. A convenção defende que as pessoas com deficiência tenham acesso a um sistema educacional inclusivo, sem discriminação e em igualdade de condições com as demais.

A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes devem tomar medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.

2.1 LEGISLAÇÃO ESTRANGEIRA

A inclusão, embora seja uma prática desafiadora, é possível e alcançável, especialmente quando sustentada por práticas inclusivas consistentes, baseadas em princípios de igualdade e respeito às diferenças. Exemplos internacionais mostram essa possibilidade com a implementação de políticas de educação inclusiva.

Um exemplo de sociedade modelo em termos de direitos das pessoas com deficiência é a Suécia, que, de acordo com o Conselho da União Europeia (2024), tem uma das percentagens mais elevadas de pessoas com deficiência (21.7%), destaca-se globalmente por suas políticas de acessibilidade e inclusão, baseadas em uma legislação robusta que assegura o direito à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas. O princípio de inclusão é o alicerce central da política educacional sueca para pessoas com deficiência, garantindo que, sempre que possível, os alunos sejam integrados às escolas regulares.

Esse princípio está intimamente relacionado com o direito à igualdade de acesso à educação, previsto no art. 8º da Lei de Educação Sueca (*Skollag* 2010:800) (SUÉCIA, 2010), que impõe às escolas a obrigação de fornecer o suporte necessário para que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, possam participar plenamente do ambiente escolar.

O artigo sublinha a importância de adaptações pedagógicas e de medidas de apoio que devem ser implementadas nas escolas regulares. O objetivo é garantir que os alunos com necessidades especiais, como a lei se refere aos alunos com deficiência, como recebam a mesma qualidade de educação que seus colegas sem deficiência, promovendo a inclusão e a equidade dentro do ambiente escolar.

A Agência Nacional Sueca de Educação (*Skolverket*), instituída pela mesma legislação, tem a responsabilidade de supervisionar a igualdade no acesso à educação e assegurar que todos os alunos recebam o apoio necessário para alcançar seus objetivos educacionais (SUÉCIA, 2010).

De acordo com a Política de Invalidez Sueca (SUÉCIA, 2024), A Suécia trabalha através da Agência Nacional para as Necessidades Educativas e Escolas Especiais, órgão responsável por coordenar o apoio do governo sueco à educação especial, a fim de ajudar os alunos a atingirem os seus objetivos educativos. A Agência Nacional Sueca para a Educação tem a responsabilidade geral pela igualdade de acesso à educação, independentemente das capacidades dos alunos.

Ao avaliar que um aluno com deficiência pode precisar de um suporte educacional mais especializado, o capítulo 3, artigo 9º da lei (SUÉCIA, 2010) estabelece que deve ser elaborado um programa de ação para o aluno que deverá receber apoio especial, indicando a necessidade de apoio especial e como deve ser satisfeita. O programa deve ser elaborado em conjunto com o aluno e seu responsável, e deve indicar quando as medidas serão acompanhadas e avaliadas e quem será responsável pelo acompanhamento e avaliação.

Um segundo tipo de educação secundária superior na Suécia é a escola secundária para Indivíduos com Deficiências de Aprendizagem (USSILD21), que não é obrigatória (assim como todo ensino secundário sueco), com um currículo mais flexível para jovens com distúrbios do desenvolvimento ou mesmo lesões cerebrais. O USSILD pode ser um programa nacional, programas individuais ou programas que diferem da estrutura nacional, dependendo das especificidades e necessidades dos alunos (BRANDÃO, 2019, n.p.).

Ainda, se as adaptações realizadas na escola regular não forem suficientes para atender às necessidades do aluno, e for identificado que o ambiente escolar regular não consegue atender as necessidades do aluno, é considerada a educação à distância, um curso adaptado, ou ainda, a transferência para uma escola especial que atenda às suas necessidades, conforme preceitua o artigo 11º da lei.

As escolas para as quais esses alunos podem ser transferidos se dividem em diferentes categorias, conforme estabelecido na Lei de Educação Sueca (*Skollag*).

As escolas adaptadas (*Anpassade grundskolan*) estão previstas no capítulo 11 da lei (SUÉCIA, 2010) e são voltadas para alunos com deficiências intelectuais ou outras necessidades que exigem uma abordagem diferenciada em relação ao ensino. Essas instituições oferecem um currículo ajustado, com nove séries, que se dividem em fundamental, médio e secundário superior. O ensino fundamental consiste do 1º ao 3º ano, o ensino médio do 4º ao 6º ano e o ensino superior do 7º ao 9º ano (§4º). O foco é garantir que os alunos desenvolvam habilidades de vida e, quando possível, estejam preparados para

continuar sua educação em níveis superiores ou ingressar no mercado de trabalho.

As escolas adaptadas são regulamentadas por diretrizes específicas, que definem os requisitos de currículo e os métodos de ensino. A avaliação para a transferência para essas escolas é feita com base nas necessidades educacionais do aluno, levando em consideração sua capacidade de aprendizado e desenvolvimento em um ambiente educacional diferenciado.

Os alunos também podem ser transferidos para as escolas especiais (*Specialskolan*), previstas no capítulo 12 da mesma lei (SUÉCIA, 2010), são instituições voltadas para alunos que possuem necessidades sensoriais específicas, como deficiência auditiva ou visual. Essas escolas são administradas pela Agência Nacional de Educação Especial e oferecem um currículo que integra a formação acadêmica com suporte especializado, incluindo o uso de tecnologias assistivas e metodologias pedagógicas adaptadas.

As escolas especiais são compostas por dez séries, que se dividem em fundamental, médio e médio. O ensino fundamental consiste do 1º ao 4º ano, o ensino médio do 5º ao 7º ano e o ensino superior do 8º ao 10º ano, e as disciplinas são ministradas de acordo com a necessidade do aluno, por exemplo, para os alunos ouvintes, a disciplina de música substitui a disciplina de movimento e drama, e a disciplina de sueco substitui a disciplina de linguagem de sinais, se esses alunos não precisarem de linguagem de sinais, conforme prevê o §4º do Capítulo 12 da referida legislação.

No nível da educação secundária, a Lei de Educação Sueca também prevê programas especializados para indivíduos com dificuldades de aprendizagem conhecidos como *gymnasiesärskola*. Segundo o pós-doutor em educação Carlos da Fonseca Brandão (2019) em seu artigo sobre a Educação Básica na Suécia e no Brasil, a Suécia oferece 9 programas nacionais de ensino secundário para alunos com essas necessidades, com uma duração de 4 anos. Esses programas têm um foco essencialmente vocacional, proporcionando aos alunos oportunidades de preparação para o trabalho, respeitando suas limitações e capacidades, conforme preceitua a *Skollag*, que busca promover o desenvolvimento máximo de cada aluno, respeitando suas capacidades individuais.

Esses programas fazem com que os alunos alcancem o máximo desenvolvimento dentro de suas capacidades, promovendo autonomia e integração social, e se tornando mais preparados para o mercado de trabalho.

Por outro lado, na Finlândia, a educação especial está integrada ao sistema de educação regular sempre que possível, com os alunos recebendo apoio em suas escolas locais.

Segundo a legislação finlandesa, em especial no que diz a Lei da Educação Básica (*Perusopetuslaki*, 21.8.1998/628) (FINLÂNDIA, 1998) e a Lei de Educação Infantil (*Varhaiskasvatustaki*, 13/07/2018/540) (FINLÂNDIA, 2018), a educação precoce já aborda as necessidades individuais das crianças, as necessidades especiais são identificadas desde os primeiros anos de ensino, e o suporte educacional é estruturado com base em um plano individualizado para cada aluno. Este plano é elaborado em conjunto com professores, especialistas

e os pais do aluno, e estabelece metas e estratégias de ensino, especificando as adaptações curriculares e metodológicas que serão utilizadas, além de detalhar o tipo de apoio extra que o aluno pode necessitar, como assistência de especialistas em educação especial ou uso de tecnologias assistivas. Esse plano é revisado regularmente para garantir que as intervenções continuem eficazes e ajustadas ao desenvolvimento do aluno.

De acordo com a conselheira da agência de educação finlandesa, em reportagem para o portal de notícias UOL (LIMA, 2021), a taxa de sucesso dessa integração é atribuída à dedicação e formação dos professores, outro ingrediente do sucesso do país na educação.

O país é prova da eficácia de uma política de formação do corpo docente, onde para exercer a função de professor no ensino básico, é exigido pelo menos um mestrado em educação.

A profissão se diferencia das outras áreas e, na Finlândia, para ser um professor alfabetizador, é preciso estudar, no mínimo, cinco anos (mestrado incluso). Já para ser professor no ensino especial, são necessários, no mínimo, seis anos de estudo. Não adianta, por exemplo, o aluno ter conseguido uma ótima nota no vestibular e ter conseguido a vaga se, na entrevista com a bancada da universidade, ele demonstrar que não tem o “fogo” necessário para ser um professor. Se isso ocorrer, a prova dele é anulada. É preciso ter notas e vocação (BARONE, 2020).

Uma semelhança com o sistema sueco, é de que caso as adaptações no ensino regular não forem suficientes, o aluno pode ser transferido para um ambiente de ensino especializado. Na Finlândia, existem escolas especiais (*erityiskoulut*) que atendem alunos cujas necessidades são muito específicas ou exigem uma abordagem educacional diferenciada. Essas escolas oferecem currículos adaptados e utilizam uma gama de profissionais especializados, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, para apoiar o desenvolvimento do aluno. Nessas escolas, o aluno mantém seu plano individual de aprendizado, com atualizações frequentes para monitorar a necessidade da manutenção do ensino.

2.1 LEGISLAÇÃO NACIONAL

O direito à educação inclusiva no Brasil é garantido por uma estrutura legislativa robusta, que tem como alicerce a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988). O artigo 205 da Constituição estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Especificamente no que diz respeito às pessoas com deficiência, o artigo 208, inciso III determina que o atendimento educacional especializado seja oferecido, preferencialmente, na rede regular de ensino. Dessa forma, a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular é um princípio constitucional,

buscando garantir a não exclusão e o direito ao convívio social e ao desenvolvimento acadêmico em igualdade de condições.

Complementando o texto constitucional, a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) (Brasil, 1996), reforça em seu artigo 4º, inciso III a obrigação do Estado de fornecer atendimento educacional especializado gratuito para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esse atendimento deve ser oferecido em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com prioridade para a rede regular, reiterando o compromisso com a educação inclusiva e com a transversalidade do atendimento educacional especializado (AEE) no sistema educacional brasileiro.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, dedica o Capítulo IV à educação, disciplinando detalhadamente a educação inclusiva. A legislação atribui ao poder público a responsabilidade de garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, assegurando que barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais sejam removidas para possibilitar a plena participação e permanência dos alunos com deficiência. Essa lei inova ao estabelecer que a acessibilidade e o fornecimento de tecnologias assistivas, adaptações curriculares e recursos especializados, como a educação bilíngue para surdos (Libras como primeira língua), são direitos dos estudantes com deficiência.

A educação inclusiva é um princípio fundamental que busca promover a igualdade e o respeito à diversidade na sociedade, e ela é implementada através de medidas de educação especial. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 define a Educação Especial em seu artigo 3º:

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 (BRASIL, 2001).

Portanto, pode-se extrair que a resolução estabelece a possibilidade de uma substituição dos serviços educacionais comuns, por modelos educacionais que possam cumprir de forma mais efetiva as necessidades de cada aluno.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamentado pelo Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), consiste em um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade oferecidos de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes com deficiência. Este serviço, essencial para identificar as barreiras à aprendizagem e promover as adaptações necessárias, é prestado por profissionais especializados que trabalham em parceria com os professores das salas regulares. O AEE visa a garantir o acesso

ao currículo e a plena participação do estudante em todas as atividades escolares, englobando apoio em atividades cotidianas como locomoção, alimentação e higiene, quando necessário. O atendimento é assegurado tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, com suporte técnico e financeiro do Estado para sua implementação.

A legislação brasileira, embora priorize a inclusão no ensino regular, não exclui a possibilidade de escolas especiais. A ideia central é que a escola regular seja o lugar ideal para a aprendizagem de todos, mas reconhece que, em alguns casos, pode ser necessário o atendimento em escolas especiais.

É o que dita o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 2/2001:

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social (BRASIL, 2001).

O mesmo diploma legal estabelece, em seu artigo 18, diretrizes fundamentais para a capacitação e formação de professores, com foco na promoção da educação inclusiva. Ao priorizar a capacitação e formação especializada dos docentes, a resolução assegura que as escolas brasileiras devem contar com profissionais preparados para acolher a diversidade e garantir a aprendizagem a todos os estudantes, independentemente de suas condições individuais.

Desta forma, conclui-se que o Brasil possui uma ampla legislação no que diz respeito à Educação Inclusiva, que se assemelham em princípios aos países de referência, mas mantém divergências metodológicas.

3 ANÁLISE SOBRE A EFICÁCIA DO SISTEMA BRASILEIRO E DE PAÍSES DE REFERÊNCIA

Ao comparar-se as legislações é possível concluir que, a educação especial no Brasil, embora amparada por uma legislação sólida, enfrenta desafios na implementação prática. O modelo brasileiro busca integrar alunos com deficiência nas escolas regulares por meio de serviços como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas a falta de infraestrutura e formação adequada de professores compromete este modelo. Observam-se grandes esforços para evitar a segregação, contudo, essa medida se mostra menos eficiente na prática.

Em contraste, Lima (2021) e Brandão (2019) retratam que a Finlândia e Suécia apresentam sistemas mais eficazes, com forte ênfase na equidade e apoio individualizado dentro das escolas regulares. A qualificação elevada dos docentes, a personalização do ensino, e a possibilidade de transferência para

escolas especializadas quando o sistema regular se mostra ineficiente permitem que as necessidades dos alunos com deficiência sejam plenamente atendidas.

3.1 DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Embora respaldada por uma estrutura legislativa robusta, a eficácia do sistema de educação inclusiva no Brasil enfrenta desafios significativos em sua implementação.

No Brasil, a educação de pessoas com deficiência continua a apresentar desafios significativos. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) (BRASIL, 2023), aproximadamente 18,6 milhões de pessoas com 2 anos ou mais, ou seja, 8,9% da população nessa faixa etária, têm algum tipo de deficiência.

A pesquisa também aponta que a taxa de analfabetismo entre pessoas com deficiência foi de 19,5%, comparada a 4,1% entre as pessoas sem deficiência. A grande maioria, 63,3%, das pessoas com deficiência de 25 anos ou mais não completou a educação básica, tendo apenas o ensino fundamental incompleto, o que significa que apenas uma em cada quatro pessoas com deficiência concluiu o Ensino Básico Obrigatório. Desse grupo, apenas 25,6% concluiu o ensino médio, enquanto entre as pessoas sem deficiência o percentual foi de 57,3%. Quando se trata de educação superior, somente 7% das pessoas com deficiência tinham formação superior, em contraste com 20,9% da população sem deficiência.

Há de se analisar também, que essa discrepância não se dá por uma baixa frequência escolar, visto que, de acordo com Gomes (2024), entre as crianças de 6 a 14 anos com deficiência, 95,1% estavam matriculadas na escola, comparado ao 99,4% registrado entre as crianças sem deficiência. No grupo etário de 15 a 17 anos, essa diferença se acentua, com 84,6% de frequência escolar para pessoas com deficiência, comparados aos 93,0% de jovens sem deficiência.

As desigualdades são ainda mais evidentes no grupo de 18 a 24 anos, no qual apenas 24,3% dos jovens com deficiência frequentavam instituições de ensino, em contraste com 31,8% daqueles sem deficiência. Além disso, ao considerar a taxa de frequência líquida ajustada, que avalia a adequação idade-etapa de ensino, apenas 54,4% dos jovens com deficiência entre 15 e 17 anos estavam matriculados no ensino médio, em comparação com 70,3% entre os jovens sem deficiência.

Segundo Lenzi, “esse indicador é muito importante para ajudar a entender por que muitas crianças com deficiência estão fora da escola. Nós temos, por exemplo, a Lei Brasileira de Inclusão, que garante que toda a criança tenha recursos de acessibilidade para potencializar ao máximo o seu desenvolvimento e habilidades amenizando as barreiras. Então, é interessante investigar o que falta para dar oportunidade para essas crianças e esses jovens”. (GOMES, 2024, n.p.).

Portanto, a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular tem aspectos tanto positivos quanto negativos. De um lado, quando há acompanhamento adequado e suporte profissional especializado, a inclusão escolar permite que alunos sem deficiência convivam, conheçam e aprendam a lidar com as diferenças, contribuindo para a formação social e cidadã de todos. Por outro lado, quando o suporte necessário não é devidamente oferecido, seja pela falta de preparo dos profissionais ou pela ausência de infraestrutura adequada na escola, o ambiente escolar pode se tornar desafiador para o aluno com deficiência. Nessas circunstâncias, em vez de promover a integração, o ambiente pode expor o aluno a situações de vulnerabilidade, como o bullying, especialmente porque crianças e adolescentes ainda estão em processo de desenvolvimento moral e cognitivo, o que pode dificultar a plena compreensão sobre as diferenças.

Desta forma, é evidente que, na questão legislativa, o Brasil ocupa posição de destaque. Entretanto, não possui o mesmo destaque quando observadas as eficácias de suas medidas.

3.2. DISPARIDADES ENTRE OS MODELOS INTERNACIONAIS E O BRASIL: COMO OS MODELOS PODEM SER ADAPTADOS PARA A REALIDADE BRASILEIRA

A principal diferença que pôde ser observada na análise sobre as legislações de cada país é de que, nos países de referência, há grande destaque para o planejamento individualizado dos alunos com deficiência, de acordo com a necessidade de cada um.

Neste sentido, observa Lacerda (2023, n.p.):

Existem duas formas de pensar a escolarização dessas crianças, uma forma parte dessa corrente que chamam de inclusão total, é a ideia de que devemos matricular esses indivíduos na escola e eles se adaptam à realidade escolar. Então a gente faz uma escola que seja aberta, que seja diversa, e que cada um se adapta conforme as suas particularidades. (...) E existe a perspectiva da educação inclusiva que entende o seguinte, que devemos ter um contínuo de apoios para alunos com deficiência, a depender da sua necessidade individual. (...) Eu tenho que oferecer aquilo que é adequado para aquele aluno em particular, então isso envolve individualização de processos. (...) De modo geral, as políticas públicas tem seguido a inclusão total, e isso, na minha concepção, é fonte de grande parte dos problemas que a gente tem tido no processo de educação.

Portanto, embora a política internacional seja no sentido de buscar incluir as pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, a depender das necessidades individuais do aluno essa pode não ser a medida mais adequada.

A terceira diferença, de caráter mais conceitual, é a separação, na Suécia, entre a escola primária regular (grundskola) e a

escola especial para portadores de necessidades especiais (specialskola) com 10 anos de duração. No Brasil, a chamada educação inclusiva tem sido adotada como uma política de Estado, que busca incluir crianças com necessidades especiais nas chamadas classes regulares. Essa política educacional brasileira adotada para cuidar de pessoas com deficiência é diferente da política educacional sueca para o atendimento desse público específico²⁹. A diferença a que estamos nos referindo é que a proposta de educação inclusiva no Brasil como política de Estado é predominante em todo o sistema educacional brasileiro, ao mesmo tempo em que as propostas de aulas especiais para alunos com necessidades especiais são vistas, atualmente, como segregacionistas e discriminatórias. Na Suécia, ambas as concepções (educação inclusiva e classes especiais para alunos com necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem) são igualmente compreendidas (e valorizadas) como parte da mesma política educacional. (BRANDÃO, 2019, p. 11).

Embora o inciso V do artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) estabeleça a adoção de medidas individualizadas, não há uma proposta de como essas medidas devem ser estabelecidas.

Desta forma, apesar da vastidão da legislação brasileira sobre o tema, não foram oferecidas alternativas para quando o sistema regular de ensino se mostra ineficaz, o que faz com que as pessoas com deficiência sejam submetidas a um sistema de ensino que não atende suas necessidades específicas.

O que ocorre é que a escola não equilibra a situação de vulnerabilidade do indivíduo, pelo contrário, se o indivíduo é atingido por essa precarização, toda a proposta de inclusão se compromete, fazendo com que mais barreiras surjam, o que afeta o desempenho do aluno com deficiência em proporções muito maiores aos alunos comuns.

3.3 DESAFIOS E SUGESTÕES PARA MELHORIAS

Ao tratar sobre a aplicação da legislação sobre educação inclusiva, é possível identificar alguns dos obstáculos para sua efetividade.

Acerca da temática, aponta Figueira (2023, p. 40):

Muitas escolas ainda não possuem acessibilidade física, recursos adaptados e tecnologias assistivas, o que dificulta a inclusão plena dos alunos com deficiência. Outra dificuldade está relacionada à formação insuficiente dos professores. Nem todos os cuidadores recebem a capacitação necessária para lidar com as demandas da Educação Inclusiva, o que pode comprometer a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e atendimento individualizado aos alunos. O preconceito e o estigma em relação às pessoas com deficiência são obstáculos. A inclusão e as barreiras sociais enfrentadas

pelos alunos com deficiência podem afetar sua inclusão plena e seu desenvolvimento acadêmico e emocional. A falta de recursos e apoio adequado também é uma dificuldade.

Dentro do ambiente escolar é possível observar diversos relatos onde alunos com deficiência, principalmente intelectual, enfrentam barreiras sobretudo atitudinais, visto que os próprios profissionais que lidam com esses alunos não têm o preparo necessário, e são tratados com negligência, o que afeta o rendimento e toda a experiência escolar do aluno.

Conforme pôde ser observado a partir das comparações legislativas entre os países de referência, as determinações legais da elaboração de um plano individualizado para os alunos de acordo com suas necessidades, podendo, em casos mais severos, vir a inserir o aluno em uma escola especial com profissionais especializados, podem ao final do processo gerar uma aprendizagem mais inclusiva.

Quando perguntado sobre qual seria o modelo adequado para a realidade brasileira, o professor Lacerda (2023, n.p.) responde:

Essa adequação parte do que a ciência descreve, então a gente tem que olhar quais são os estudos científicos que temos sobre o processo de inclusão e se perguntar qual é o tipo de escolarização que mais produz aprendizado, e obviamente é aquele que contempla a individualização de processos, a Educação Inclusiva. (...) Num nível mais extraordinário, para uma parte dos indivíduos, isso significa que tem que oferecer escolas especializadas e salas especializadas dentro das escolas comuns, só que isso não pode acontecer como acontecia no passado formando um sistema separado da educação, mas dentro de um sistema inclusivo. (...) E esses indivíduos que estão nesses contextos porque se beneficiam mais, eles têm a oportunidade para que migrem do ambiente mais restritivo, que seriam as escolas especializadas, para o menos restritivo, que seriam as salas especializadas e salas comuns. (...) As evidências científicas são muito claras no sentido de que a gente precisa de todos esses estados de escolarização e assim que fazem todos os países civilizados, o Brasil está na contramão desse consenso mundial à medida que tenta fazer o estabelecimento único da inclusão total contendo só a matrícula na escola comum como se isso fosse sinônimo de inclusão escolar (informação verbal).

Em consonância está o Relatório de Monitoramento Global da Educação (UNESCO, 2020), ao apontar que:

A inclusão de crianças com deficiência em escolas regulares que não estão preparadas, ou que não são voltadas ou responsáveis pela inclusão, pode intensificar a exclusão e provocar reações negativas contra esse

processo de tornar escolas e sistemas mais inclusivos. A inclusão total pode apresentar desvantagens. Em alguns contextos, a inclusão pode, inadvertidamente, intensificar a pressão para se adaptar a um padrão.

Assim, a escola especializada não deve ser considerada um instrumento de afastamento das divergências da sociedade, mas sim uma forma de permitir que os alunos com necessidades específicas de aprendizagem tenham acesso aos métodos de ensino mais adaptados às tais necessidades.

Ao aconselhar uma mãe de um filho com dificuldade de aprendizado, Figueira (2023, p. 331) aponta:

Não basta só colocá-lo na escola e exigir dos professores, pois estes também são vítimas de uma política mal-entendida da Educação Inclusiva. Você, como mãe, precisa enxergar o Pedro como uma criança normal sim, mas ter ao mesmo tempo noção que ele é uma criança com necessidades especiais: necessidades de fisioterapia para o seu desenvolvimento psicomotor, necessidades de fonoaudiologia para sua fala, necessidades de terapia ocupacional para desenvolver suas autonomias o quanto mais possíveis nas atividades diárias, necessidades de uma psicopedagoga para ser um reforço escolar na aprendizagem dele e necessidades de uma psicóloga realmente especializada em crianças com necessidades especiais para, principalmente, trabalhar a agressividade e a autoestima dele. Minha sugestão, Maria, é que ele esteja meio período numa Escola Especial e meio período na escola da prefeitura. Isso não significa que o lugar dele seja a Escola Especial, mas que ela seja o apoio que o Pedro precisa, pois ali ele encontrará profissionais realmente preparados para lidar e superar as necessidades dele. Esse é o modelo que tem dado certo para muitas crianças, ou seja, um estudo de forma mista. E, ao longo do tempo, ele deslanchará na escola pública.

Desta forma, é fundamental reconhecer que a educação inclusiva não se resume apenas à matrícula de alunos com deficiência na escola regular, mas exige um compromisso contínuo com a criação de ambientes acessíveis e adequados para cada divergência, bem como a capacitação dos professores e o fornecimento de recursos pedagógicos adequados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da presente pesquisa foi possível observar todo o contexto cultural e histórico em que se deu a educação para pessoas com deficiência, demonstrando que não se trata de um impasse atual, mas sim de uma evolução gradual da visão da sociedade, passando por períodos de intolerância e discriminação até períodos de assistencialismo. Por essa razão, observa-se muita divergência sobre qual a forma mais adequada de lidar com essa parcela da população.

Neste contexto, os órgãos internacionais passaram a determinar a forma com que as nações deveriam resolver a questão, fixando princípios e firmando tratados para combater a discriminação e promover a inclusão, nos quais concluíram ser o mais adequado a inclusão das pessoas com deficiência dentro do sistema regular de ensino.

A medida foi adotada pelo sistema brasileiro, que passou a adotar medidas de fechamento de escolas especializadas no país, com a justificativa de estar promovendo uma educação mais inclusiva ao evitar a segregação entre estes grupos de alunos.

Contudo, ainda há uma lacuna significativa entre a teoria e a prática. No Brasil, a falta de infraestrutura, capacitação de profissionais e apoio individualizado nas escolas brasileiras afeta diretamente a eficácia das medidas inclusivas. Os custos e as técnicas para ensinar e manter alunos com e sem deficiência em salas de aula são variados, inclusive nas próprias variações de deficiência, de forma que alunos com deficiências múltiplas exigem profissionais ainda mais qualificados e técnicas ainda mais avançadas, o que acaba não sendo viável no sistema brasileiro, visto que, como observado, os professores das redes de ensino do Brasil tem dificuldades de lidar mesmo com as deficiências mais comuns.

Com base nas comparações internacionais, foi possível evidenciar que a personalização do ensino e a formação adequada de docentes são aspectos essenciais para o sucesso da educação inclusiva. Nos países de referência, a existência de planos educacionais individualizados e a possibilidade de transferir alunos para escolas especializadas, quando necessário, asseguram que suas necessidades sejam plenamente atendidas. No Brasil, a ênfase excessiva na inclusão em escolas regulares, sem o suporte necessário, tem agravado as barreiras com que as pessoas com deficiência interagem, comprometendo o desenvolvimento destes alunos.

A metodologia mais adequada, portanto, deve ser aquela em que os conceitos de inclusão e segregação positiva são equilibrados, tornando possível atender as necessidades de todos os alunos, com a implementação de planos de ensino individualizados, ajustados às necessidades de cada aluno, e complementando o ensino daqueles que necessitarem com aulas, salas e escolas especiais, agindo de acordo com suas características próprias, assim como nos países de referência.

Portanto, para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, o Brasil deve alinhar suas políticas educacionais às melhores práticas internacionais, garantindo que o foco seja não apenas a inclusão destes alunos nas escolas, mas a aprendizagem significativa de todos os alunos. O caminho para uma educação inclusiva com oportunidades e suporte adequados a cada estudante dependem também do reconhecimento da ineficácia de algumas das metodologias aplicadas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Clara; ARAUJO, Beatriz. 94% dos professores não têm formação para lidar com alunos com deficiência. **Redação Terra**. set. 2023. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/educar-para->

incluir/94-dos-professores-nao-tem-formacao-para-lidar-com-alunos-com-deficiencia,5d4213e256ec2b1bd3204e649b0f49a9sqswjtji.html. Acesso em: 3 abr. 2024.

BARONE, Isabelle. **Magistério, tecnologia e pandemia: a educação da Finlândia vista por uma professora brasileira.** 2020. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/educacao-finlandia-professora-brasileira/>. Acesso em: 3 jun. 2024.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **A Educação Básica na Suécia e no Brasil: algumas semelhanças e diferenças.** 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/edreal/a/Gs5dyvjBNKNM5WSfSK6CYyN/?lang=pt#:~:text=Na%20Su%C3%A9cia%2C%20a%20escolaridade%20obrigat%C3%B3ria,obrigat%C3%B3rio%20e%20gratuito%2C%20chamado%20grundskola](https://www.scielo.br/j/edreal/a/Gs5dyvjBNKNM5WSfSK6CYyN/?lang=pt#:~:text=Na%20Su%C3%A9cia%2C%20a%20escolaridade%20obrigat%C3%B3ria,obrigat%C3%B3rio%20e%20gratuito%2C%20chamado%20grundskola.). Acesso em 3 jun. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 6 de julho de 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em 4 abr. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 25 de agosto de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 4 abr. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 de novembro de 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 18 jul. 2024.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, p.

1, 21 de novembro de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em 23 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 6 de julho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 3 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 28 abr. 2024.

BRASIL, Casa Civil, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 23 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação especial**: tendências atuais. Brasília, DF: Secretaria de Educação a Distância, 1999.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, indica pesquisa divulgada pelo IBGE e MDHC**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-mdhc#:~:text=PESSOAS%20COM%20DEFICI%C3%89NCIA-,Brasil%20tem%2018%2C6%20milh%C3%B5es%20de%20pessoas%20com%20defici%C3%89ncia%20indica,divulgada%20pelo%20IBGE%20e%20MDHC&text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20com%20defici%C3%89ncia%20no,da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20dessa%20faixa%20et%C3%A1ria>. Acesso em: 2 jun. 2024.

Comissão de Direitos Humanos da USP. **Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes**. 1982. Disponível em: <https://www.ct.ufpb.br/lacesse/contents/documentos/legislacao-internacional/programa-de-acao-mundial-para-as-pessoas-com-deficiencia-onu-1982.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2024

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. **Deficiência na UE: factos e números**. 2024. Disponível em: [https://www.consilium.europa.eu/pt/infographics/disability-eu-facts-figures/#:~:text=A%20Letónia%20tem%20a%20percentagem,Dinamarca%20\(36%2C1%20%25\)](https://www.consilium.europa.eu/pt/infographics/disability-eu-facts-figures/#:~:text=A%20Letónia%20tem%20a%20percentagem,Dinamarca%20(36%2C1%20%25)). Acesso em 18 out. 2024.

CORRÊA, M. A. M.. **EDUCAÇÃO ESPECIAL**, Textos da Disciplina. Rio de Janeiro, ET - Unirio, 2004. Disponível em: <https://www.unirio.br/cch/escoladeturismologia/pasta-virtuais-de-docentes/maria-angela-monteiro-correa/educacao-especial-textos-da-disciplina>. Acesso em: 4 abr. 2024.

CORRÊA, M. A. M.. **EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://canalcederj.cecierj.edu.br/012016/a1af164aed3aff470abbd469102d4a12.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

EUA. Departamento de Educação dos Estados Unidos. **Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)**. 1975. Disponível em: <https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33/subchapter-i/1400>. Acesso em: 28 set. 2024

FANTÁSTICO. Professora é gravada dizendo 'isso é falta de uma boa surra' para criança com autismo em SP. **Globo**, 3 set. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2023/09/03/professora-e-gravada-dizendo-isso-e-falta-de-uma-bo-a-surra-para-crianca-com-autismo-em-sp.ghtml>. Acesso em: 25 out. 2024.

FIGUEIRA, Emilio. **Introdução Geral à Educação Inclusiva**. 2. ed. rev. e ampl. 2023. Disponível em: <https://www.emiliofigueira.com.br/2023/10/introducao-geral-educacao-inclusiva-2.html>. Acesso em: 22 set. 2024.

FIGUEIRA, Emilio. O Brasil Tem A Melhor Legislação Referente às Pessoas Com Deficiência. In: **Jornal A Gazeta**. Espirito Santo, maio de 2012. Disponível em: <https://www.emiliofigueira.com.br/2020/01/o-brasil-tem-melhor-legislacao.html>. Acesso em: 22 set. 2024.

FINLÂNDIA. **Lei da Educação Básica** (Perusopetuslaki). 21 ago. 1998. Disponível em: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=koulutus#L2P4a>. Acesso em 20 set. 2024.

FINLÂNDIA. **Lei de Educação Infantil** (Varhaiskasvatuslaki). 13 jul. 2018. Disponível em: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540#L1P3>. Acesso em 20 set. 2024.

GOMES, Irene. Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda. **Agência IBGE notícias**. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda#:~:text=Das%20crianças%20de%206%20a,0%25%20entre%20os%20se m%20deficiência>. Acesso em: 18 set. 2024

LACERDA, Lucelmo. Professor analisa realidade da educação para crianças e adolescentes com necessidades especiais. **Rádio Senado**. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/conexao-senado/2023/05/26/professor-analisa-realidade-da-educacao-para-criancas-e-adolescentes-com-necessidades-especiais>. Acesso em: 23 out. 2024.

LIMA, Juliana Domingos de. **O que faz a educação da Finlândia estar entre as melhores do mundo**. 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/03/03/o-que-faz-a-educacao-da-finlandia-estar-entre-as-melhores-do-mundo.htm#:~:text=A%20maior%20parte%20das%20crianças,integrá-los%20sempre%20que%20possível.&text=A%20conselheira%20da%20agência%20de,sucesso%20do%20país%20na%20educação>. Acesso em 03 jun. 2024.

MADER, G. **Integração da pessoa portadora de deficiência**: a vivência de um novo paradigma. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler (org.). *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memnon. SENAC. 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon. SENAC. 1997. p. 18-23.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T.A Queiroz, 1984.

REHABILITATION INTERNATIONAL. **Carta dos Anos 80**. 1981. Tradução: Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2024.

REIS, Rosangela Leonel dos; ROSS, Paulo Ricardo. **A inclusão do aluno com deficiência intelectual no Ensino Regular**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2216-8.pdf>. Acesso em 22 abr. 2024.

RUSSO, Luiza; PEREIRA, Luiza Percevallis. **ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS QUE REGISTRAM O PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.** Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Alguns-aspectos-historicos-que-registram-o-processo-de-inclusao-das-pessoas-com-deficiencia.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2024.

SILVA, Berenice Maria Dalla Costa da; PEDRO, Vanize Dalla Costa; JESUS, Eliane Maria de. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA.** Disponível em: https://semanaacademica.com.br/system/files/artigos/educacao_inclusiva.pdf. Acesso em: 21 abr. 2024.

SILVA, Otto Marques. **A Epopéia Ignorada.** São Paulo: Cedas, 1987. p. 93.

SUÉCIA. **A plena participação na sociedade é o principal objetivo da política de deficiência da Suécia.** 2024. Disponível em: <https://sweden.se/life/equality/disability-policy>. Acesso em: 03 jun. 2024.

SUÉCIA. **Lei de Educação (Skollag) (2010:800).** 23 de junho de 2010. Disponível em: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/#K3. Acesso em 23 jun. 2024.

TAVARES, André Ramos. **Curso de Direito Constitucional.** 18ª Edição. Saraivajur, 2019. P. 962.

UNESCO. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394/PDF/139394por.pdf.multi>. Acesso em 23 jun. 2024.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação – resumo, 2020: Inclusão e educação: todos, sem exceção.** 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em 14 nov. 2024.

UNICEF. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 28. out. 2024.