

Salas de aula e escolas comuns como ações afirmativas para a inclusão de alunos com deficiência na educação especial

Common classrooms and schools as affirmative actions for even students with disabilities in special education

Aulas y escuelas regulares como acciones afirmativas para la inclusión de estudiantes con discapacidad en educación especial

DOI: 10.54033/cadpedv22n7-046

Originals received: 4/4/2025

Acceptance for publication: 4/29/2025

Ana Silvia Marcatto Begalli

Doutora em Educação

Instituição: Universidade São Francisco (USF)

Endereço: Itatiba, São Paulo, Brasil

E-mail: asbegalli@hotmail.com

RESUMO

Este artigo trata das ações afirmativas no âmbito da educação especial no Brasil, com foco na pessoa com deficiência (ensinos infantil, fundamental e médio), em especial no que tange à instituição das salas e escolas comuns a todos os alunos como instrumento de inclusão na aprendizagem e socialização. A pessoa com deficiência ainda se encontra em situação de defasagem no campo da educação e do trabalho, o que acarreta prejuízos sociais e econômicos ao Estado. Por exemplo, a taxa de analfabetismo é quase cinco vezes maior entre pessoas com deficiência (19,5%) comparada ao restante da população (4,1%), e o nível de ocupação é menos da metade (26,6% versus 57,3%). Este estudo discute o histórico das ações afirmativas e os pilares que a norteiam, analisa as ações afirmativas já efetivadas no setor da educação inclusiva e especial no Brasil, e discute se os alunos com deficiência devem ser inseridos em salas e escolas comuns ou separadas.

Palavras-chave: Ação Afirmativa. Educação Especial. Deficiência. Inclusão.

ABSTRACT

This article discusses affirmative action in the context of special education in Brazil, focusing on people with disabilities (in kindergarten, elementary, and high school), especially with regard to the establishment of common classrooms and schools for all students as an instrument of inclusion in learning and socialization. People with disabilities still find themselves behind in the fields of education and

work, which causes social and economic losses to the State. For example, the illiteracy rate is almost five times higher among people with disabilities (19.5%) compared to the rest of the population (4.1%), and the employment rate is less than half (26.6% versus 57.3%). This study discusses the history of affirmative action and the pillars that guide it, analyzes the affirmative actions already implemented in the inclusive and special education sector in Brazil, and discusses whether students with disabilities should be included in common or separate classrooms and schools.

Keywords: Affirmative Action. Special Education. Disability. Inclusion.

RESUMEN

Este artículo aborda las acciones afirmativas en el contexto de la educación especial en Brasil, con foco en las personas con discapacidad (educación infantil, fundamental y secundaria), especialmente en lo que se refiere al establecimiento de aulas y escuelas comunes para todos los alumnos como instrumento de inclusión en el aprendizaje y la socialización. Las personas con discapacidad siguen estando en desventaja en los ámbitos de la educación y el trabajo, lo que ocasiona pérdidas sociales y económicas al Estado. Por ejemplo, la tasa de analfabetismo es casi cinco veces mayor entre las personas con discapacidad (19,5%) en comparación con el resto de la población (4,1%), y el nivel de empleo es menos de la mitad (26,6% versus 57,3%). Este estudio analiza la historia de las acciones afirmativas y los pilares que las orientan, analiza las acciones afirmativas ya implementadas en el sector de educación inclusiva y especial en Brasil y discute si los estudiantes con discapacidad deben ser incluidos en aulas y escuelas regulares o separadas.

Palabras clave: Acción Afirmativa. Educación Especial. Deficiencia. Inclusión.

1 INTRODUÇÃO

A educação e a assistência aos desamparados (grupo ao qual pertence a pessoa com deficiência, de acordo com a Lei Orgânica de Assistência Social, nº 8.742/1993), são dois dos Direitos Fundamentais Sociais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 (CF/88). Os Direitos Fundamentais Sociais são aqueles que têm por finalidade erradicar a desigualdade social de grupos em situação de vulnerabilidade. Para se efetivar esses direitos, tem-se como instrumento as chamadas ações afirmativas, que são intervenções governamentais, nos mais variados formatos (tais como leis, programas de incentivo e financiamentos), que se destinam a incluir nos diversos setores

sociais as populações que deles estão excluídas, como é o caso da pessoa com deficiência no âmbito da educação.

A desigualdade vigente entre pessoas com e sem deficiência. No Brasil, existem cerca de 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais com algum tipo de deficiência (IBGE, 2022). A taxa de analfabetismo para as pessoas com deficiência é de 19,5%, enquanto o índice cai para 4,1% entre as pessoas sem deficiência (IBGE, 2022). Além disso, apenas 25,6% das pessoas com deficiência concluíram o Ensino Médio, enquanto 57,3% das pessoas sem deficiência possuem esse grau de instrução (IBGE, 2022). Diante desses dados, percebe-se a relevância do tema tratado nesse artigo: o grau de instrução acadêmica tem impacto direto na conquista de um posto no mercado de trabalho. Não sem motivo, o nível de ocupação das pessoas com deficiência é de 26,6%, menos da metade do percentual encontrado para as pessoas sem deficiência (60,7%) (IBGE, 2022). Além disso, cerca de 55,0% das pessoas com deficiência que trabalham estão na informalidade, enquanto para as pessoas ocupadas sem deficiência esse percentual é de 38,7% (IBGE, 2022). Vale ressaltar que a inclusão abrange e ultrapassa o campo da ética e justiça social, já que o desemprego e a não geração de renda afetam de forma significativa o desenvolvimento socioeconômico de um país. Além de não fomentar o consumo e a produção e circulação de bens e serviços, indivíduos marginalizados ainda colaboram com o aumento da pobreza e da miserabilidade.

Com a finalidade de mudar esse panorama, nasceu a educação inclusiva, que é um modelo de sistema educacional no qual todos os alunos devem ser atendidos, levando-se em consideração as suas características e necessidades individuais. Trata-se de um formato de escola que preza e reconhece a diversidade. Isso diz respeito não somente aos alunos com algum tipo de deficiência, mas também aos discentes com dificuldades de aprendizagem ou altas potencialidades. Visando proporcionar uma educação de qualidade a todos, a escola deve se utilizar dos recursos disponíveis. A educação especial se dedica ao atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional, através de todos os recursos didáticos e pedagógicos necessários

(MEC, 2008). Educação inclusiva e especial nada mais são do que ações afirmativas.

Ante o exposto, este artigo tem os seguintes objetivos: traçar uma linha no que tange à história das ações afirmativas e compreender os pilares que a norteiam; analisar as ações afirmativas já efetivadas no âmbito da educação inclusiva e especial no Brasil, com foco principal nas pessoas com deficiência (ensinos infantil, fundamental e médio); e provocar a seguinte reflexão: os alunos com deficiência devem ser inseridos nas salas de aula e escolas comuns, ao lado dos discentes que não possuem deficiência, ou se devem ser atendidos em salas e instituições separadas? É o que passamos a investigar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 AÇÕES AFIRMATIVAS NO ÂMBITO GLOBAL: HISTÓRIA E FUNDAMENTOS

O primeiro registro da expressão “ação afirmativa” é encontrado na legislação trabalhista dos Estados Unidos da América (EUA) de 1935, que prescrevia que, caso fosse constatada qualquer atitude de discriminação por parte de um empregador em relação a empregados ou sindicalistas, seria aquele obrigado a fazer uso de ações afirmativas com o fim de reparar as vítimas (Gemaa, 2020). Na década de 1960, o termo “ações afirmativas” teve seu significado redefinido nos EUA, dentro do contexto do Movimento pelos Direitos Civis. Visando concretizar a igualdade material, o governo do presidente John F. Kennedy (1917-1963) deu início às chamadas ações afirmativas, que tinham por objetivo promover a inclusão de pessoas negras no mercado de trabalho (Begalli; Silveira, 2020).

No ano de 1961, o presidente Kennedy assinou a Ordem Executiva nº 10.925/61, que determinava a criação de projetos financiados pelo governo federal que incentivavam a geração de empregos, numa tentativa de tornar iguais as oportunidades entre negros e brancos. Kennedy foi assassinado em novembro de 1963, mas seu sucessor, Lyndon B. Johnson (1908-1973),

conseguiu, em 1964, a aprovação, no Congresso, da Lei dos Direitos Civis. Além disso, a Ordem Executiva nº 11.246/65 colocou como condição para a celebração de contratos entre governo e empresas a contratação, por parte dessas últimas, de um percentual de pessoas pertencentes a grupos minoritários (Begalli; Silveira, 2020). Essas ordens executivas, juntamente com projetos de governo, são ações afirmativas. Basicamente, são três as justificativas que embasam a implementação das ações afirmativas: reparação, justiça distributiva e diversidade.

A reparação diz respeito a grupos que, ao longo da história, sofreram com a marginalização, e esta, sem ser sanada, acabou sendo passada para as gerações seguintes, culminando em um contexto atual de fragilidade social. O caso dos EUA, já citado, é um exemplo: o governo executou ações afirmativas voltadas à população negra, cujos antepassados foram vítimas da escravidão. Mesmo após a abolição, com o fim da Guerra de Secessão, aqueles que outrora foram escravos não encontraram meios favoráveis para uma inclusão social efetiva, e essa desigualdade se arrastou para seus descendentes.

Outro caso interessante aconteceu na África do Sul. Em 1990, teve fim o *apartheid* que durante décadas impôs ao país uma sociedade racialmente segregada. Em 1993, uma nova Constituição entrou em vigor, e, com ela, um dispositivo que determinava que “a sociedade deve tratar como legítima qualquer medida que objetive a proteção adequada e o avanço de pessoas que sofreram discriminação no passado” (Campos *et al.*, 2018). Corrigir esse descompasso é uma forma de compensar esse grupo de uma exclusão que remonta a um longínquo passado.

Recentemente, no Brasil, foi promulgada a Lei 3.23/2022, que instituiu o recebimento de uma indenização para pessoas (ou seus descendentes) que no passado foram acometidas pela hanseníase, e que em virtude da enfermidade, foram forçosamente internadas e totalmente alijadas da sociedade. Essa determinação de isolamento reforçou os estigmas em torno da doença e certamente causou profundas sequelas emocionais para as pessoas que a vivenciaram e para seus familiares. Não imotivadamente, o Estado viu a necessidade de compensar as pessoas que tiveram suas vidas ceifadas em

razão de uma prática hostil e desnecessária, visto que a partir das décadas de 1930 e, principalmente, 1940, o tratamento medicamentoso já era possível, sem a necessidade de isolar/apartar pessoas do convívio social e familiar. No entanto, o isolamento compulsório ocorreu, sob tutela do Estado, em especial durante o Estado Novo (Ducatti, 2007, p. 303).

A verdade é que apenas podem-se considerar os méritos pessoais em uma sociedade que proporcione oportunidades e chances reais para todos. É como uma maratona: todos os atletas devem ter o mesmo ponto de largada. Se alguns competidores tiverem de sair alguns passos atrás dos outros, a prova torna-se injusta. Transportando a metáfora da corrida para a vida em sociedade, só se pode falar em conquistas por méritos individuais se todos estiverem dentro dos mesmos contextos e circunstâncias. Se alguns se encontram em situação de atraso na educação, por exemplo, como podem competir de forma igual com aqueles que estão à sua frente, por uma vaga em uma universidade ou uma colocação profissional? Evidentemente que não, e, dessa maneira, faz-se necessária a intervenção do Estado, por meio das ações afirmativas, a fim de produzir uma educação de igual qualidade para todos.

O conceito de justiça proposto por Rawls leva em conta a distribuição adequada de recursos e benefícios, e, por isso, tanto as leis quanto as instituições estatais devem promover essa justiça, o que inclui a intervenção na sociedade e na economia. Por isso, a justiça distributiva de Rawls (2016, p. 7-8) é a “maneira pela qual as instituições sociais mais importantes distribuem direitos e deveres fundamentais e determinam a divisão de vantagens provenientes da cooperação social”. Rawls não tratou de ações afirmativas em sua obra. Contudo, seus conceitos de justiça e de cooperação constituem fundamento robusto para a atuação dinâmica do Estado em direção à igualdade material.

A terceira justificativa para a existência das ações afirmativas, a diversidade, tornou-se conhecida e muito usada após a análise do caso *Regents of the University of California v. Bakke*, em 1978, pela Suprema Corte dos EUA. Allan Bakke era um estudante branco que havia tentado ingressar na Faculdade de Medicina da Universidade da Califórnia, mas foi inadmitido em razão das políticas de cotas voltadas às minorias (Lempert, 2015, p. 42). Inconformado,

Bakke recorreu à Justiça alegando que tal ação afirmativa era inconstitucional. Quando o caso chegou ao mais alto tribunal do país, quatro juízes entenderam que a demanda proposta por Bakke era procedente e quatro juízes consideraram que os programas de incentivo às minorias não violavam os preceitos constitucionais, desde que não excluíssem pessoas brancas (Lempert, 2015, p. 42). Diante do impasse, foi o parecer do Juiz Powell que definiu o resultado: para esse julgador, as cotas destinadas a grupos vulneráveis eram inconstitucionais se fossem inflexíveis; mas tal ação afirmativa era constitucional se fosse necessária para promover a diversidade nas universidades (Lempert, 2015, p. 42).

A tese defendida pelo Juiz Powell focou na diversidade. Segundo o seu relatório, a reserva de um número fixo de vagas é inconstitucional, pois torna inflexível o sistema. Porém, o uso do critério raça/etnia, dentre outros (tais como classe social e origem geográfica), para a admissão de candidatos às universidades estaria em perfeita consonância com a ordem jurídica. A diversidade passou, então, a ser um embasamento para as ações afirmativas e tornou-se um parâmetro para o julgamento de casos similares posteriores (Lempert, 2015, p. 42). Na situação específica de escolas e universidades, a inclusão de grupos minoritários cria um ambiente em que todos podem conviver com as diferenças e certamente aprender com elas, e, por isso, “a diversidade na sala de aula é um interesse de Estado imperativo (*compelling State interest*), pois contribui para a qualidade da experiência universitária na graduação e pós-graduação” (Campos *et al.*, 2018, p. 38). A conclusão, nesse sentido, é a de que a diversidade beneficia a todos e não somente os grupos incluídos através da ação afirmativa.

No Brasil, não há consenso sobre qual teria sido de fato a primeira ação afirmativa aqui realizada (CAMPOS *et al.*, 2018, p. 74). Merecem menção especial a chamada Lei do Boi, que em 1968 reservou vagas em universidade para filhos de fazendeiros; a CF/88, que em seu texto fez previsão reserva dos cargos públicos para pessoas com deficiências físicas e mentais; e a política de cotas implantada, de forma pioneira, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

(UENF), que instituíram reserva de 40% das vagas para a “população negra e parda”, de acordo com a Lei Estadual 3.708, de 9 de novembro de 2001 (Campos *et al.*, 2018, p. 74). A partir desse marco, o tema das cotas raciais passou a ser objeto de debate em nível nacional.

2.2 AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Tratando estritamente sobre ações afirmativas no âmbito da educação especial no Brasil, com direcionamento primordial às pessoas com deficiência, as primeiras notícias remontam ao século XIX: foram fundados, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857 (Jannuzzi, 2004). Vale lembrar que a Constituição de 1824 consagrou o direito à educação para todos os brasileiros, tendo esse preceito se mantido nas constituições seguintes. Entretanto, nessa época, a educação (e aí se inclui a educação especial) não era um setor que despertava a preocupação do governo, e, não sem motivo, a grande maioria da população era iletrada (Jannuzzi, 2004).

Mendes (2006) comenta que, até a década de 1970, os programas de educação especial eram voltados para alunos com deficiência que não tinham acesso à escola ou para aqueles que estavam matriculados, mas que eram encaminhados para classes especiais sob o argumento de que não conseguiam acompanhar o ritmo de aprendizado da sala comum. Existia uma crença de que o ensino para esses alunos seria mais proveitoso se realizado em ambientes separados.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, determinou que a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, sendo dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma, ainda, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Promulgada logo após o advento da nova ordem constitucional, a Lei nº

7.852/89 veio para dispor sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social. Na área da Educação, determinou a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional, e a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimento público de ensino.

Em direção oposta ao entendimento de criação de escolas especiais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, garantiu, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção; e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição. Porém, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial estabeleceu a chamada “integração instrucional”, um processo que permitia o ingresso na escola regular somente das crianças com deficiência que possuíam condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, que está em vigor, tem um capítulo inteiro dedicado à Educação Especial. Nele, afirma-se que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial. Contudo, afirma que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular.

Em 2001, por meio da Resolução nº 2, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, estabeleceu que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Tendo como objetivo a materialização de uma educação acessível a todos, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial, lançou, em 2003, o *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* em todos os estados e Distrito Federal. Seu objetivo é a formação

de gestores escolares, professores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (MEC, 2008).

Em 2008, o MEC, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, idealizou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes. Seu objetivo é atender os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Um assunto crucial no que diz respeito à educação a ser dirigida a crianças e adolescentes com deficiência e que tem sido objeto de debates reside na seguinte questão: esses alunos devem ser inseridos dentro de escolas e classes regulares ou deve haver instituições e salas especializadas para seu atendimento?

2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL: SALA/ESCOLA COMUM OU SALA/ESCOLA SEPARADA PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA?

Em setembro de 2020, foi promulgado o Decreto Presidencial nº 10.502, que instituiu a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. Essa ação visava implementar ambientes escolares acolhedores e inclusivos e um conjunto de medidas a serem planejadas para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da vida do educando com deficiência, altas potencialidades, transtornos globais de desenvolvimento e transtorno do espectro autista. O texto legal previa a criação de escolas e classes especializadas para o atendimento desses alunos, quando os mesmos não apresentassem condições de aprendizado dentro das salas e instituições comuns. Isso significava, na prática, um

desmembramento do corpo discente, com o isolamento dos alunos mencionados no decreto.

Assim que o Decreto Presidencial nº 10.502/2020 foi publicado no Diário Oficial, houve forte reação por parte de entidades, congressistas, professores e especialistas em inclusão escolar, que o criticaram de forma contundente. Deputados Federais apresentaram projetos de Decretos Legislativos para derrubar, no Congresso, o Decreto Presidencial, e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) emitiu nota afirmando que o Decreto traz “graves retrocessos para a educação” (Clavery, 2020).

Em primeiro lugar, deve-se mencionar que o referido Decreto Presidencial era flagrantemente inconstitucional. Explica-se: o Brasil é signatário da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova York, em 2007, e que reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os países signatários se comprometem a assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Pelo texto da Convenção, as pessoas com deficiência não podem ser excluídas do sistema educacional geral, e dentro deste é que devem receber o apoio necessário para sua efetiva educação. Em 2008, o Congresso Nacional aprovou, por meio do Decreto Legislativo nº 186, o inteiro teor dessa Convenção firmada pelo Brasil. E, de acordo com o art. 5º, § 3º da CF/88, os “tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais”.

Isso significa que todos os atos internacionais sobre Direitos Humanos (como é o caso da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007) que forem aprovados pelo Congresso Nacional, seguindo as formalidades estabelecidas pelo art. 5º, § 3º da CF/88, passam a fazer parte do ordenamento jurídico brasileiro com força de mandamento constitucional. Dessa maneira, a educação inclusiva e a proibição de se excluir pessoas com deficiência do sistema de ensino geral, através de escolas ou classes separadas é uma norma constitucional no Brasil desde 2008. Quando discutimos tais

normas, estamos tratando de valores que devem permear toda a legislação infraconstitucional e os atos governamentais, e que devem interferir diretamente nas relações privadas, mesmo que não haja participação do Estado” (Araújo, 2017, p. 48). A questão da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência de 2007 e a obrigatoriedade de se incluir os alunos com deficiência nas salas e escolas comuns já foi objeto de debate na mais alta corte do país, através da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 5357, ocasião em que o Supremo Tribunal Federal (STF) se posicionou a favor do ensino inclusivo.

Em dezembro de 2020, o STF suspendeu o referido Decreto Presidencial, anulando seus efeitos (Vivas; Falcão, 2020). Contudo, esse episódio trouxe à luz uma das questões mais importantes no que tange à concretização de uma educação inclusiva e especial. Os alunos com deficiência (e os demais citados no decreto) devem estudar em salas de aula e escolas comuns, junto aos outros discentes, ou em espaços e educandários separados dos demais?

Em primeiro lugar, deve-se mencionar que é farta a legislação brasileira no que concerne à educação especial e inclusiva. Não se duvida que esse direito esteja assegurado nas mais diversas cartas legislativas, desde a Constituição Federal, passando por leis específicas, além de decretos e resoluções. A questão nevrálgica se concentra em investigar se o aluno com deficiência está efetivamente incluído, o que não significa tão somente matriculado, mas se condições estão sendo oferecidas para o pleno desenvolvimento em seu processo de aprendizagem e o desfazimento de barreiras, que não dizem respeito somente a empecilhos arquitetônicos, mas à superação da exclusão originada pelo preconceito. Não basta a simples entrada, pois se o aluno frequenta a escola, mas não consegue desenvolver-se e socializar-se, o que se verifica é um manifesto processo de exclusão pela inclusão.

A educação pode ser especial sem necessariamente ser inclusiva, mas o contrário não é verdadeiro. Havendo escolas ou salas destinadas somente às pessoas com deficiência, pode-se depreender que existirá uma educação especial, uma vez que crianças e adolescentes seriam atendidos com os recursos necessários à sua aprendizagem. Todavia, eles estariam separados

dos demais alunos e, desse modo, não estaríamos diante de uma educação de fato inclusiva. A educação inclusiva pressupõe colégios e classes onde *todos* os alunos, em sua mais ampla diversidade, são acolhidos, sem que haja separação no corpo discente. Se essa instituição tem como premissa básica a inclusão, ela necessariamente fará uso da educação especial, pois deverá se utilizar de todo o apoio pedagógico necessário para promover o desenvolvimento de *todos* os seus alunos, considerando-se as características de cada um.

Ao longo do tempo, conforme discutido acima, pôde-se constatar certas contradições entre as diversas leis e decretos. Algumas falavam em atendimento especializado e outras priorizavam o atendimento em escolas comuns — dessa maneira, é natural que alguma celeuma se crie diante da temática. Visando contribuir para um consenso sobre o assunto, esse artigo apresenta, em primeiro lugar, a diferenciação entre as expressões “instituição especializada” e “atendimento especializado”. A “instituição especializada” diz respeito a uma instituição educacional ou uma sala separada (ainda que dentro de uma escola comum) que atende somente crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Nessa perspectiva, esses alunos seriam encaminhados para escolas ou classes destinadas a eles e apartados dos alunos que não possuem deficiência, e que frequentariam uma escola ou classe comum. O “atendimento especializado” seria o suporte oferecido ao aluno com deficiência. Nessa concepção, crianças e adolescentes com e sem deficiência estudam nas mesmas escolas e salas, mas os alunos com deficiência recebem toda a estrutura técnica adequada para possibilitar seu desenvolvimento cognitivo e social.

Atualmente, a educação inclusiva é a tendência que se impõe. A própria Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007, ato em nível mundial mais importante no que tange aos direitos dessa população e já internalizado pelo Brasil, confirma isso em seu texto, pois deixa claro que a escola deve ser para todos. Por isso, o Decreto Presidencial nº 10.502/2020, além de afrontar a CF/88, também é incontestavelmente um atraso. Por muito tempo, prevaleceu o entendimento de que educação de pessoas com deficiência deveria ser feita de forma separada, uma vez que seria mais

adequada para esses alunos, que não se encaixariam na estrutura do ensino comum (MEC, 2008).

Essa posição impactou muito a educação voltada a essa população, mas novos estudos dentro dessa área, além do fortalecimento dos direitos humanos e consequentemente das pessoas com deficiência, conduziram o ensino para uma outra vertente, que é a da escola que acolhe e leciona para todos os alunos (MEC, 2008). O ideal é “uma escola que, municiada das condições materiais necessárias, possa incorporar e atender, paulatinamente, com qualidade, uma grande parcela de alunos que se encontram sem acesso escolar ou em condição marginal dentro da própria escola” (Lancillotti, 2006, p. 48). Esse entendimento é frontalmente oposto ao que propõe a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que sugere uma educação especial que reforça o isolamento.

As escolas e as salas devem ser comuns e essa configuração é uma importante ação afirmativa dentro da Educação Especial, no sentido de concretizá-la. Acata-se, assim, o atendimento especializado e não as instituições/salas especializadas. Entretanto, é importante compreender também o real significado desse “atendimento especializado”, uma vez que ele não possui, nem de longe, um caráter segregacionista. Trata-se de proporcionar todos os recursos e mover a estrutura escolar para que o aluno com deficiência se desenvolva, cognitivamente e socialmente.

Ao identificar a heterogeneidade e as necessidades do corpo discente, as escolas e os professores, devidamente amparados por uma estrutura que se faz necessária, deverão ajustar métodos, didática, currículos e outros elementos para promover a aprendizagem de todos os alunos, sem que haja qualquer espécie de separação entre eles. O MEC (2010, p. 11) lembra que a “escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social”. Nessa lógica, a educação não era tida como uma ferramenta capaz de possibilitar uma mobilidade socioeconômica, tampouco a inclusão de qualquer grupo em situação de desamparo.

Mas esse panorama pode estar mudando. Notadamente sobre o tópico das salas comuns na Educação Especial, além da legislação favorável ao tema, um estudo recente envolvendo 967 professoras e professores de todas as regiões do país mostrou que 70% dos entrevistados entendem que a escolarização de alunos com deficiência deve ocorrer junto com os demais discentes. O estudo foi apresentado pelo Instituto Rodrigo Mendes e realizado pelo Datafolha a pedido da Fundação Lemann, em 2021 (Fundação Lemann, 2022). Em 2023, o governo federal anunciou investimentos de aproximadamente R\$ 3 bilhões, ao longo dos quatro anos seguintes, para ampliar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de estudantes com algum tipo de deficiência em escolas comuns, além da formação de educadores para atender a esse público (Craide, 2023).

Para rumar a uma realidade oposta à situação de descompasso que observamos na atualidade, entre discentes com e sem deficiência, não se pode deixar de estabelecer um foco direto naquele que é um dos protagonistas da Educação Especial: o aluno com deficiência. É importante falar sobre a relevância das salas comuns, a estrutura da escola, a disponibilidade de materiais pedagógicos e o aprimoramento dos professores, dentre outros temas. Mas e o discente? Como está vivendo esse processo? Sente-se acolhido? Sente evolução em sua aprendizagem? Como percebe o olhar do professor para com ele? Quais suas percepções acerca da escola como um todo? Ouvir e estar atento ao aluno com deficiência é primordial. É necessário estabelecer uma relação de diálogo e confiança para que o mesmo possa relatar suas experiências e sentimentos sobre o ensino e o convívio acadêmico.

Barbuio e Freitas (2023) realizaram uma pesquisa buscando compreender as vivências dos alunos com deficiência em âmbito escolar. Um dos alunos participantes do trabalho possui uma deficiência motora e embora tenha afirmado sentir-se feliz por frequentar a escola, manifestou frustração por realizar atividades diferentes. Outra discente, com deficiência intelectual, relatou que a forma como é tratada pelos colegas lhe causa sofrimento e a conduz ao isolamento. Outro educando, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), contou

que é visto pelos professores como alguém que sempre causa problemas e confusões e, diante disso, acaba constantemente punido com suspensões.

Diante desse cenário, concluíram os autores que os sentidos que os alunos com deficiência atribuem a suas vivências escolares nos conduzem a reflexões sobre o processo de escolarização. Em suas narrativas, eles revelam embates nas relações com colegas, professores, profissionais de apoio e gestores. O modo como a deficiência é compreendida e significada pelo grupo social é fator preponderante para o processo educacional de alunos com deficiência, pois as relações sociais podem ser vias de impossibilidade e acentuação do déficit, ou caminhos prospectivos para o processo de escolarização e desenvolvimento desses alunos. Os achados deste estudo nos possibilitam considerar que os alunos com deficiência precisam ser mais escutados no contexto escolar, pois a compreensão de sua vivência da experiência educacional na escola comum pode contribuir para os esforços na busca de caminhos mais promissores de efetivação das políticas públicas inclusivas (Barbuio; Freitas, 2023, p. 67).

É preciso romper com qualquer paradigma de segregação entre alunos, proporcionando a todos eles um ambiente escolar humanizado e em contato com a “diversidade, no qual todos, sejam alunos com ou sem deficiência, possam desenvolver as suas habilidades e com chances reais de evolução, livres de amarras baseadas na intolerância e no preconceito” (Begalli; Silveira, 2019, p. 14). Dessa maneira, busca-se formar, a partir de uma escola inclusiva, uma sociedade inclusiva.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de uma **revisão bibliográfica**, com o objetivo de reunir, analisar e interpretar contribuições teóricas já publicadas relacionadas ao tema em estudo. Este tipo de metodologia se caracteriza pela investigação de materiais previamente divulgados, como livros, artigos científicos, teses, dissertações e publicações em periódicos acadêmicos, sendo essencial para a construção de um referencial teórico sólido.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da aplicação do questionário aos colaboradores da empresa — composto por questões abertas e fechadas — foi possível levantar percepções relevantes sobre a cultura organizacional vigente. A amostra contemplou colaboradores de diferentes setores, o que permitiu uma visão mais abrangente da estrutura e funcionamento da organização.

Entre os resultados obtidos, constatou-se que a maioria dos colaboradores reconhece a existência de uma cultura organizacional claramente definida, sendo esta baseada principalmente em valores como respeito, comprometimento e colaboração. Isso demonstra que a empresa possui uma identidade cultural percebida pelos seus integrantes, o que favorece a coesão interna e o alinhamento entre os objetivos individuais e organizacionais.

Por fim, os dados indicam que, embora a cultura organizacional seja vista de forma positiva por grande parte dos colaboradores, há espaço para melhorias em relação à participação ativa dos funcionários na tomada de decisões e no reconhecimento pelo desempenho. Tais aspectos são fundamentais para o engajamento e a motivação no ambiente de trabalho.

Dessa forma, os resultados obtidos confirmam a importância da cultura organizacional como fator determinante para o desempenho das equipes e para o clima organizacional, sendo essencial que a empresa invista continuamente em ações que promovam a vivência e a disseminação dos seus valores fundamentais.

5 CONCLUSÃO

Esse artigo analisou a importância das salas de aula e escolas comuns como ações afirmativas para a efetivação de uma educação especial de qualidade e verdadeiramente inclusiva. Com base na discussão teórica, pode-se concluir que as instituições de ensino e as classes devem receber a *todos* os alunos sem distinção e que qualquer movimento contrário a esse entendimento se caracteriza como um flagrante retrocesso. Os alunos que demandarem de

atendimento especializado devem recebê-lo em toda a sua amplitude, mas sem qualquer espécie de isolamento. Obviamente que esse suporte depende de investimentos, de formação continuada dos professores e funcionários e de toda uma estrutura técnica que viabilize a inclusão. Assim, rechaça-se a exclusão, uma vez que todos, incluindo os alunos que não possuem deficiência, devem conviver com a diversidade, que é inerente à própria humanidade.

Evitar a segregação e manter os alunos unidos em uma só instituição e espaço constitui verdadeira ação afirmativa em direção à superação da situação de defasagem em que se encontra a população com deficiência no setor da educação. A inclusão aumenta a possibilidade de ingresso em curso superior e colocação no mercado de trabalho, consequentemente resultando em benefícios significativos para toda a sociedade. Esse é o propósito que deve cumprir uma ação afirmativa: promover a inclusão de grupos fragilizados e extinguir as desigualdades.

Em essência, educar para a diversidade significa praticar o respeito as diferenças. Conforme nos mostra a História, grande parte das tragédias da humanidade tiveram como origem a não aceitação do outro (como por exemplo o nazismo). E qual a relação desses fatos com a educação? A educação não se restringe a transmitir conteúdos programáticos ou a cumprir currículos acadêmicos. Essa visão minimiza o significado da educação, em seu sentido mais amplo. Ao se tornar um ambiente que preza a diversidade e a inclusão, a educação passa a propagar o respeito à dignidade e contribui para a eliminação do ódio. Transformar o mundo em um lugar melhor para todos é o papel que também deve ser desempenhado pela educação, como a ciência social que é.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, L. A. D. **O Supremo Tribunal Federal e o dever de incluir**: um vetor claro e inequívoco do direito à educação superior no Brasil. Educar em Revista, Curitiba, n. especial 3, p. 43-53, dez. 2017.
- BARBUIO, R.; FREITAS, A. P. **Narrativas dos alunos com deficiência sobre suas vivências escolares**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, abr-jun. 2023.
- BEGALLI, Ana Silvia Marcatto; SILVEIRA, Carlos Roberto da. **A inclusão da pessoa com deficiência na educação brasileira**: uma visão biopolítica. Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas, Pouso Alegre, Edição Especial: 1-19, 2019.
- BEGALLI, Ana Silvia Marcatto; SILVEIRA, Carlos Roberto da. **O nascimento do Museu de Imagens do Inconsciente**: memória, educação e inclusão na Psiquiatria do Brasil. Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso), Vol. 33, Ano 18, Nº 1, p. 15-28, jan/jun., 2020.
- CAMPOS, L. A.; DAFLON, V. T.; FERES Jr., J.; VENTURINI, A. C. V. **Ação afirmativa**: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. 192 p.
- CLIVERY, E. **Deputados apresentam projetos para barrar decreto que separa alunos com deficiência**. Brasília: TV Globo & G1, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/10/02/deputados-apresentam-projetos-para-derrubar-decreto-que-preve-separacao-de-alunos-com-deficiencia.ghtml>. Acesso em: 23 mai. 2024.
- CRAIDE, S. **Governo quer mais alunos da educação especial em classes comuns**. Brasília: Agência Brasil, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-11/governo-quer-mais-alunos-da-educacao-especial-em-classes-comuns>. Acesso em: 23 mai. 2024.
- DUCATTI, I. **Discurso científico e legitimação política**: hanseníase e isolamento compulsório (Brasil, século XX). Projeto História, São Paulo, n. 34, p. 303-315, jun. 2007.
- FUNDAÇÃO LEMANN. **Pesquisa com docentes sobre a escolarização de crianças com deficiência**. São Paulo, Fundação Lemann, 2022, 1 p. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/releases/pesquisa-com-docentes-sobre-a-escolarizacao-de-criancas-com-deficiencia>. Acesso em: 4 mai. 2023.
- GEMAA. GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINAR DA AÇÃO AFIRMATIVA. **O que são ações afirmativas?** Rio de Janeiro: GEMAA/UERJ, 2020. Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/o-que-sao-aco-es-afirmativas/>. Acesso em: 26 abr. 2020.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Brasília: IBGE, 2022. 9 p.

Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 24 abr. 2023.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2018**. Brasília: INEP, 2019. 9 p. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 23 mai. 2024.

ITAÚ SOCIAL. **Estudantes com deficiência correm mais risco de evasão escolar, segundo pesquisa**. São Paulo: Itaú Social, 2022. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/estudantes-com-deficiencia-correm-mais-risco-de-evasao-escolar-segundo-pesquisa>. Acesso em: 24 fev. 2023.

JANNUZZI, G. de M. **Educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

LEMPERT, R. **Ação afirmativa nos Estados Unidos**: breve síntese da jurisprudência e da pesquisa social científica. Sociologias, Porto Alegre, ano 17, n. 40, p. 34-91, set-dez. 2015.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006. 2 ed. 344 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/direitoaeducacao.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2024.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010. 73 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em: 23 mai. 2024.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set-dez. 2006.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. Tradução: Almiro Piseta e Lenita M. R. Esteves. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016. 764 p.

STF – SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Referendo na Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 5.357** Distrito Federal. Brasília, DF: STF, 2016. 103 p. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=12012290>. Acesso em: 26 abr. 2024.

VIVAS, F.; FALCÃO, M. **STF forma maioria a favor de manter suspenso decreto do governo sobre educação especial**. Brasília: TV Globo & G1, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/12/18/stf-forma-maioria-a-favor-de-manter-suspenso-decreto-do-governo-sobre-educacaoespecial.ghtml>. Acesso em: 23 mai. 2024.