



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS  
CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM DIREITO  
PROGRAMA DE MESTRADO**

**CARLOS ALBERTO CRISPIM**

**A DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL E A INCLUSÃO  
ESCOLAR E SOCIAL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA,  
AUDITIVA E VISUAL: uma análise em escolas dos municípios  
de Biguaçu, Imbituba, São José e Palhoça, no período de 2017  
e 2018.**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Florianópolis  
2018**



Carlos Alberto Crispim

**A DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL E A INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA, AUDITIVA E VISUAL: uma análise em escolas dos municípios de Biguaçu, Imbituba, São José e Palhoça, no período de 2017 e 2018.**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina como exigência para a obtenção do título de Mestre em Direito.

Orientadora: Profa. Dra. Josiane Rose Petry Veronese

Área de Concentração: Direito e Acesso à Justiça.

Florianópolis  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Crispim, Carlos Alberto

A doutrina da proteção integral e a inclusão escolar e social de crianças com deficiência física, auditiva e visual : uma análise em escolas dos municípios de Biguaçu, Imbituba, São José e Palhoça, no período de 2017 e 2018 / Carlos Alberto Crispim ; orientadora, Josiane Rose Petry Veronese, 2018.

301 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Direito, Florianópolis, 2018.

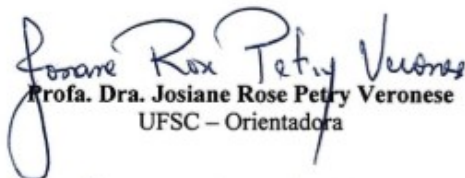
Inclui referências.

1. Direito. 2. Proteção integral. 3. Inclusão. 4. Acessibilidade. 5. Crianças com deficiência. I. Veronese, Josiane Rose Petry. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Direito. III. Título.

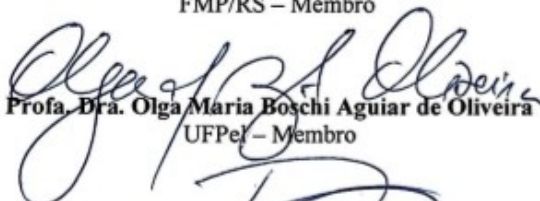
**A DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL E A INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA, AUDITIVA E VISUAL: UMA ANÁLISE EM ESCOLAS DOS MUNICÍPIOS DE BIGUAÇU, IMBITUBA, SÃO JOSÉ E PALHOÇA, NO PERÍODO DE 2017 E 2018**

**CARLOS ALBERTO CRISPIM**

Esta Dissertação foi julgada e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pelos demais membros da Banca Examinadora, composta pelos seguintes membros:

  
**Profa. Dra. Josiane Rose Petry Veronese**  
UFSC – Orientadora

  
**Prof. Dr. Conrado Paulino da Rosa**  
FMP/RS – Membro

  
**Profa. Dra. Olga Maria Boschi Aguiar de Oliveira**  
UFPEL – Membro

  
**Profa. Dra. Roseana Maria Alencar de Araújo**  
UNIVALI – Membro

  
**Prof. Arno Dal Ri Júnior, Ph.D.**  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Direito

Florianópolis, 27 de novembro de 2018.



Dedicado aos meus pais, esposa e filhos que compartilham diariamente comigo as alegrias e as dificuldades da vida, onde o sorriso, a ternura e o amor por eles expressado fizeram com que eu acreditasse que o céu é o limite para a concretização dos sonhos e as estrelas, guias a iluminar o caminho para realização dos ideais. Sem vocês, nada seria possível.

Aos meus irmãos que vibram com cada conquista minha como uma vitória deles, pois fortaleceram e protegeram minha infância nesse processo de exclusão/inclusão.

À Professora Josiane Rose Petry Veronese, por sua dedicação na orientação de maneira segura, firme e, ao mesmo tempo, compreensiva e amorosa.

Aos Professores que acreditam na inclusão como ação necessária para uma sociedade melhor.

A todos aqueles que comungam do compromisso de defender os direitos de crianças e adolescentes.





## AGRADECIMENTOS

O percurso para a conclusão de um trabalho acadêmico, apesar de muitas vezes ser solitário, também é percorrido ao lado de pessoas generosas, pois demanda um esforço que transborda a esfera de domínio do pesquisador, sendo, portanto, inevitável e imprescindível, que haja a colaboração de muitas pessoas, as quais compartilham seus conhecimentos, incentivam e contribuem de diversas maneiras para a consecução do objetivo. Assim, pretendo agradecer todos aqueles que foram importantes para a conclusão deste trabalho, antecipando que esse rol não é fechado, porque durante nossa vida, muitas pessoas, em seu anonimato, também concorreram à construção do meu saber e de nossa vida, por isso não seria possível nominar todos.

Assim, agradeço em especial aos meus pais, José e Herondina, pela oportunidade de viver e de viver uma vida regada de bons valores e princípios que foram importantes à minha formação pessoal. Tenham certeza de que aquelas noites de insônia, aflição e de incertezas, acrescidas de inúmeras viagens de Imbituba à Florianópolis foram momentos inesquecíveis de convivência e aprendizado, pois nenhum filho teve a oportunidade de estar tanto tempo com vocês e tão pouco alguém teve a oportunidade de ser alfabetizado tendo como material pedagógico as placas de publicidade espalhadas ao longo das rodovias.

A minha esposa Marilúcia, companheira de todas as horas, por me transmitir alegria, paz e amor em todos os momentos, sabendo em quais eram necessários um incentivo e uma cobrança maior para que eu não desviasse o foco do objetivo proposto. Sua história de vida, profissional ou pessoal, são exemplos encorajadores de que devemos lutar por uma sociedade mais humana e igualitária. Seu zelo e cuidado com as crianças são luzes a irradiar nosso lar. A você, todo o amor do mundo e todo o agradecimento possível. Sem seu apoio, nada disso aconteceria.

Aos meus filhos, razão de viver e sonhar com um mundo mais acolhedor e rico em humanidades. Vocês são luzes que iluminam meu caminho, meu dia e minha vida.

Aos meus irmãos, que sempre lutaram por minha inclusão nas atividades recreativas, de lazer e sociais, até quando a exclusão os afetava. Foram parceiros de vida e, mesmo que inconscientes, na infância e juventude, me ensinaram com suas ações que eu teria direito à proteção, mas também deveres a serem cumpridos, não me isentando das responsabilidades.

À minha sobrinha Liliane, filha de coração e grande amiga, companheira de estudos jurídicos, conselheira de meus filhos, pessoa de uma bondade que transborda seu coração e contagia toda nossa família.

A minha tia Dorilde da Silva Lopes e minha madrinha Custódia de Carvalho Leal, que muitas vezes se ausentaram de seus lares e de seus filhos para me dar atenção e cuidado e me acompanharem em viagens médicas desgastantes, sem nunca deixar de transmitir otimismo e fé. Suas ações pedagógicas durante o percurso fazem acreditar que ser professor na essência da palavra é um dom, que traz em seu contexto, dedicação e comprometimento.

Aos familiares que sempre me encorajaram.

À Professora Josiane Rose Petry Veronese, minha orientadora que, ao longo do curso se tornou uma grande amiga. Sua dedicação, comprometimento e amor à profissão transbordam a essência de seu ser e contagia seus alunos. Fraterna por excelência, ama o Direito da Criança e do Adolescente de forma tão intensa que inundou minha alma e transformou meu olhar quanto aos pequeninos, aumentando minha compreensão de sua condição de vulneráveis e responsabilidade quanto à defesa e proteção de seus direitos. Seu coração é do tamanho do seu amor pela infância. Exigente, mas também compreensiva, foi essencial à concretização de meu sonho. Não há palavras para mensurar o carinho, o respeito, a amizade e a confiança que me dedicou, os quais são valores que orgulhosamente carregarei.

A Juíza Maria Aparecida Ferreira Jerônimo, por seu incondicional apoio e incentivo. Sua amizade ultrapassa a barreira do profissionalismo e invade a seara pessoal e, por isso, muitas vezes dedicou um espaço de seu tempo para conselhos positivos e construtivos. Sua dedicação ao trabalho e as causas sociais são exemplos a serem seguidos.

À Professora Olga Maria Boschi Aguiar de Oliveira, por conceder-me a oportunidade de estar no Programa de Mestrado, acreditando em meu projeto e estando sempre me auxiliando, mesmo já tendo se desligado do Curso de Direito da UFSC e indo alçar vãos promissores em outra instituição universitária que, certamente estão felizes com seu empenho e conhecimento em prol do ensino jurídico. Seu carisma, sua amizade e seu afeto são dignos dos mais efusivos agradecimentos. Não há palavras para mensurar o carinho, o respeito e a confiança que me dedicou

À minha amiga Geralda Magella de Faria Rosseto que, nos momentos de dificuldades sempre teve uma palavra de conforto e de

incentivo. Dotada de um conhecimento imenso e de uma generosidade fraternal, sempre esteve à disposição para sanar dúvidas.

Aos meus amigos do NEJUSCA e, em especial à Wanda Helena Mendes Muniz Falcão, pelo estímulo e por compartilharem informações e conhecimento a todo instante.

Às amigas Lígia Fleury, Geórgia da Costa e Gisele Gonçalves, que acreditaram no projeto e me abriram os portões das escolas onde foram realizados os trabalhos.

À Secretária de Educação do município de Biguaçu, Kátia Roussenq Bichels e aos Secretários de Educação de Imbituba, Filipe Dias Antônio e Cristiane Espezim, por sempre me receberem com cordialidade, disponibilidade e atenção.

Aos gestores das escolas que participaram das pesquisas, por acreditarem na inclusão como um caminho para uma sociedade melhor.

Aos servidores da 3ª Vara do Trabalho de Florianópolis, incentivadores diários nesta jornada, amigos que torceram por cada etapa concluída e se desdoblaram em suas atividades para proporcionar condições para que eu pudesse realizar e concluir o Mestrado.

Aos mestrandos e doutorandos, colegas de turma, pela acolhida afetuosa e pelos diálogos e debates construtivos na busca e compartilhamento do conhecimento.

Aos meus professores da educação infantil, verdadeiros mestres na arte de incluir, pois exerciam seu mister com amor e dedicação.

A Deus, caminho de luz fraterna que guia meus passos e ilumina meus pensamentos, meu especial agradecimento. Sem ele a jornada torna-se quase impossível.

A todos aqueles não expressamente mencionados, mas que de alguma forma contribuíram, meus sinceros agradecimentos e a minha profunda gratidão.



## **Simplemente criança**

Posso até ter dificuldade de falar,  
andar, ver, ouvir.

Posso ser desengonçado,  
posso ter uma fala estranha,  
um olhar perdido.

Posso até não querer que me toquem...  
mas não neguem, não violem,  
não desrespeitem o meu direito de ser.

Ser o que sou simplesmente,  
Uma criança.

Não sei se poderei

Brincar, jogar,

Estudar, rir, pular.

Mas rogo a ti, adulto,

Não negues que eu existo.

Deixa-me ser simplesmente criança.

(Josiane Rose Petry Veronese,

**Partitura em Poemas**, 2018, p. 104)



## RESUMO

O objeto deste trabalho é tratar a inclusão social e escolar de crianças com deficiência física, auditiva e visual, tendo a Doutrina da Proteção Integral como parâmetro normativo orientativo de aplicação e interpretação das normas atinentes e necessárias à efetivação da inclusão na sociedade e nas escolas. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente representaram um marco na proteção de crianças e adolescentes ao reconhecerem estes como sujeito de direitos, dotados de prioridade absoluta na proteção e garantia de seus direitos fundamentais, sem deixar de resguardá-los quanto aos demais direitos relativos às outras pessoas, previstos tanto na norma constitucional quanto em outros normativos e leis esparsas. Seguindo esse contexto, as crianças com deficiência também possuem os mesmos direitos por também estarem abrigadas pelo manto da Doutrina da Proteção Integral, cujos elementos constituidores – prioridade absoluta, responsabilidade compartilhada, reconhecimento da criança como sujeito, preservação de direitos fundamentais e condição peculiar de pessoa em desenvolvimento -, permitem a efetivação de sua inclusão social e escolar de forma a promover sua inclusão efetiva no sistema educacional, a fim de possibilitar a independência para convivência em sociedade, sem desconsiderar que devem lhe ser proporcionado atendimento qualificado no intuito de equilibrar as desvantagens pessoais em relação aos demais, para o alcance de seu desenvolvimento como pessoa e, como tal, merecedora de uma vida digna. A acessibilidade é um dos mais importantes fatores de inclusão, por isso as políticas públicas devem considerar sua essencialidade ao alcance deste objetivo. A discriminação e o preconceito que permeiam a conjuntura inclusiva refletem em atitudes segregacionistas, exigindo, além de uma nova postura comportamental da sociedade e do sistema de ensino, ações que se sustentam na Doutrina da Proteção Integral, com ênfase na inclusão e na garantia da prioridade absoluta, tanto em políticas públicas quanto na responsabilidade compartilhada assegurada pela Estatuto da Criança e do Adolescente e pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência. O objetivo geral deste trabalho é o de verificar se a Doutrina da Proteção Integral representa um critério hermenêutico na aplicação das normas, ações e políticas públicas destinadas à inclusão social e escolar de crianças com deficiência, sendo, por si só, suficiente para a garantia da inclusão integral ou outros fatores, sejam humanísticos, políticos, sociais ou culturais são necessários para sua

aplicação e garantia da inclusão integral. Os objetivos específicos percorridos ao longo do trabalho possuem o propósito de: analisar a importância da Doutrina da Proteção Integral no processo de inclusão social e escolar de crianças com deficiência física, visual e auditiva; descrever as características das políticas públicas de inclusão; analisar as condições necessárias para efetivação da acessibilidade e inclusão social e escolar; demonstrar as condições de acessibilidade e inclusão na escola a partir de casos práticos; propor estratégias para garantir a acessibilidade e inclusão integral (social e escolar). Foi adotado o método de abordagem indutivo, e como método de procedimento o monográfico, a técnica de pesquisa bibliográfica com estudos teórico-práticos de dados coletados em instituições de ensino.

**Palavras-chave:** Proteção Integral. Inclusão. Acessibilidade. Crianças com deficiência. Políticas públicas. Igualdade. Fraternidade.



## ABSTRACT

This work's objective is to address the social and educational inclusion of children with physical, hearing and visual disabilities, with the Holistic Protection Doctrine as a guiding normative parameter for the application and interpretation of pertinent and necessary norms for the effectiveness of inclusion in society and in schools. The Constitution of the Federative Republic of Brazil of 1988 and the Statute of the Child and Adolescent represented a milestone in children and adolescents protection by recognizing them as subjects of rights, with absolute priority in their fundamental rights protection and assurance, while safeguarding them to the farther rights related to other persons, provided both in the constitutional provisions as well as in other norms and sparse laws. In this context, children with disabilities also have the same rights because they are also sheltered by the mantle of the Holistic Protection Doctrine, whose constitutive elements – absolute priority, shared responsibility, recognition of the child as subject, preservation of fundamental rights and peculiar condition of the person – in order to promote their effective inclusion in the educational system, in order to enable them to live independently in society, without disregarding the fact that they must be provided with qualified assistance, in order to balance the personal disadvantages in relation to others, to the extent of their development as a person and, therefore, worthy of a dignified life. Accessibility is one of the key factors of inclusion, so public policies must consider its essentiality within the reach of this goal. Discrimination and prejudice that permeate the inclusive conjuncture reflect segregationist attitudes, requiring in addition to a new behavioral posture of society and the education system, actions that are based on the Holistic Protection Doctrine, with emphasis on the inclusion and guarantee of priority public policies as well as the shared responsibility guaranteed by the Statute of the Child and the Adolescent and by the Statute of the Person with Disabilities. The general objective of this work is to verify if the Holistic Protection Doctrine represents a hermeneutical criterion in the application of norms, actions and public policies destined to the social and scholar inclusion of children with disabilities, being in itself sufficient to guarantee the integral inclusion or other factors, whether humanistic, political, social or cultural are necessary for its application and guarantee of integral inclusion. The specific objectives of this study are: to analyze the importance of the Holistic Protection Doctrine in the process of social and scholar

inclusion of children with physical, visual and hearing disabilities; describe the characteristics of public inclusion policies; analyze the necessary conditions for the achievement of accessibility and social and scholar inclusion; demonstrate the conditions of accessibility and inclusion in the school from practical cases; propose strategies to guarantee accessibility and integral inclusion (social and scholar). The inductive method of research and a bibliographical research technique have been adopted, the latter with a theoretical-practical approach, using data collected in educational institutions.

**Keywords:** Integral Protection. Inclusion. Accessibility. Children with disabilities. Public policies. Equality. Fraternity.

## RESUMEN

El objeto de este trabajo es tratar la inclusión social y escolar de niños con discapacidad física auditiva y visual, teniendo la Doctrina de Protección Integral como parámetro normativo y orientador de aplicación de las normas relativas y necesarias al empleo permanente de la inclusión en la sociedad y en las escuelas. La Constitución de la República Federativa de Brasil de 1988 y el Estatuto de Los Niños y Adolescentes representaron un marco en la protección de niños y adolescentes al reconocerlos como sujetos de derechos, dotados de prioridad absoluta en la protección e garantía de sus derechos fundamentales, sin dejar de resguardar a ellos los demás derechos relativos a las otras personas, previstos tanto en la norma constitucional cuánto en otros normativos e leyes dispersas Siguiendo ese contexto los niños con discapacidad tienen los mismos derechos por también verse abrigados por el manto de la Doctrina de Protección Integral cuyos fundamentos – prioridad absoluta, responsabilidad compartida, reconocimiento del niño como sujeto, preservación de derechos fundamentales y la condición peculiar de persona en desarrollo – permiten su inclusión efectiva en el sistema de enseñanza, a fin de posibilitar la independencia para la convivencia en sociedad, sin desconsiderar la necesidad de la atención cualificada con el objetivo de equilibrar las desventajas personales con relación a los demás, para el alcance de su desarrollo como persona y, como tal, merecedora de una vida digna. La accesibilidad es uno de los más importantes factores de inclusión, por eso las políticas públicas deben considerar su esencialidad al alcance de este objetivo. La discriminación y el prejuicio presentes en la coyuntura inclusiva se reflejan en actitudes segregacionistas, exigiendo, además de una nueva postura de comportamiento de la sociedad e del sistema de enseñanza, acciones que se sostienen en la Doctrina de Protección Integral, con énfasis en la inclusión y en la seguridad de la prioridad absoluta tanto en políticas públicas como en la responsabilidad compartida asegurada por el Estatuto del Niño y del Adolescente y por Estatuto de la Persona con Discapacidad. El objetivo general de este trabajo es verificar si la Doctrina de Protección Integral representa un criterio hermenéutico en la aplicación de las normas, acciones y políticas públicas destinadas a la inclusión social y escolar de niños con discapacidad, siendo solo por si, suficiente para garantizar la inclusión integral u otros factores, sean humanísticos, políticos, sociales o culturales son necesarios para su aplicación y garantía de la inclusión

integral. Los objetivos específicos discurridos al largo del trabajo tienen el propósito de : analizar la importancia de la Doctrina de la Protección Integral en el proceso de inclusión social y escolar de niños con discapacidad física, visual y auditiva: describir las características de las políticas públicas de inclusión: analizar las condiciones necesarias para empleo permanente de la accesibilidad e inclusión social e inclusión, analizar las condiciones necesarias de accesibilidad e inclusión en la escuela a partir de casos prácticos : proponer estrategias para garantizar la accesibilidad e inclusión integral ( social y escolar) . Se adoptó el método de enfoque inductivo, y como método de procedimiento monográfico, la técnica de investigación bibliográfica con estudios teórico-práctico de datos colectados en instituciones de enseñanza.

**Palabras-clave:** Protección Integral, Inclusión. Accesibilidad. Niños con Discapacidad. Políticas Públicas. Igualdad. Fraternidad

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Representação gráfica do Sistema de Garantias extraída da <i>home page</i> do Ministério Público do Paraná.....	94
Figura 2: Gráfico elaborado pelo autor para representar os alunos da educação especial matriculados na rede de ensino básica brasileira por tipos de deficiência.....	152
Figura 3, Gráfico elaborado pelo autor para representar os alunos da educação especial matriculados na rede de ensino básica brasileira por tipos de deficiência.....	152
Figura 4: Representação gráfica do número de alunos com deficiência matriculados em classes comuns na educação básica da rede regular de ensino de Santa Catarina no ano de 2017, elaborada pelo autor.....	214
Figura 5: Gráfico elaborado pelo autor para representar o número de alunos matriculados em classes comuns na rede regular de ensino de Santa Catarina no ano de 2017, por tipos de deficiência, segundo dados do INEP.....	214
Figura 6: Gráfico representando o percentual de alunos na cidade de Imbituba, no ano de 2018, elaborado pelo autor.....	220
Figura 7: Gráfico elaborado pelo autor para representar o número de alunos por deficiência matriculados em classes comuns na rede de educação de Imbituba.....	220



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	– Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADI	– Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	– Atendimento Educacional Especializado
AG. REG	– Agravo Regimental
ART	– Artigo
ARTS	– Artigos
CAIC	– Centro de Ação Integrada à Criança e ao Adolescente
CDC	– Convenção Sobre os Direitos das Crianças
CEE/SC	– Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
CENESP	– Centro Nacional de Educação Especial
CF	– Constituição Federal
CIF	– Classificação Internacional de Funcionalidades
CONADE	– Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência
CONANDA	– Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONFENEN	– Confederação Nacional dos estabelecimentos de Ensino
CMDCA	– Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
COMED	– Conselho Municipal de Educação
COORD	– Coordenação
CPC	– Código de Processo Civil
CRFB/88	– Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
DUDH	– Declaração Universal dos Direitos do Homem
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
FCEE	– Fundação Catarinense de Educação Especial
HC	– Habeas Corpus
IBC	– Instituto Benjamin Constant
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	– Instituto Nacional de Educação dos Surdos
INSS	– Instituto Nacional do Seguro Social
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	– Língua Brasileira de Sinais
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
MPT	– Ministério Público do Trabalho

NBR	– Norma Brasileira
ODS	– Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
ONU	– Organização das Nações Unidas
ORGS	– Organizadores
RE	– Recurso Extraordinário
REESP	– Recurso Especial
SAED	– Serviço de Atendimento Educacional Especializado
SAESP	– Serviço de Atendimento Especializado
SED	– Secretaria Estadual de Educação
STF	– Supremo Tribunal Federal
STJ	– Superior Tribunal de Justiça
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura ( <u>acrônimo</u> de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization).



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	25
<b>1 A DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL:</b>	
<b>REFLEXÕES NECESSÁRIAS</b> .....	31
<b>1.1 Concepções e fundamentos da Doutrina da Proteção Integral</b> .....	31
<b>1.2 A Doutrina da Proteção Integral como proteção, promoção e defesa da criança e do adolescente</b> .....	52
<b>1.3 A Doutrina da Proteção Integral como instrumento de garantia da inclusão social e escolar</b> .....	82
<b>2 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR</b> .....	101
<b>2.1 Aspectos históricos destacados na inclusão</b> .....	101
<b>2.2 A inclusão social e escolar: considerações gerais</b> .....	123
2.2.1 Inclusão Social.....	123
2.2.2 A Inclusão Escolar.....	135
2.2.2.1 <i>A criança com deficiência na escola</i> .....	157
2.2.3 A criança com deficiência na família.....	165
2.2.3.1 <i>A importância e o papel dos pais na inclusão social e escolar</i> .....	170
<b>2.3 A importância da acessibilidade na inclusão</b> .....	174
<b>3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS COMO INSTRUMENTO PARA A ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO</b> .....	187
<b>3.1 Políticas Públicas de inclusão e de acessibilidade</b> .....	187
<b>3.2 A Fraternidade e a inclusão: o comprometimento de todos</b> .....	197
<b>3.3 O direito às diferenças e a igualdade de oportunidades e tratamento</b> .....	204
<b>3.4 A acessibilidade e a inclusão em escolas das cidades de Biguaçu, Imbituba, São José e Palhoça</b> .....	208
3.4.1 Projetos de inclusão e acessibilidade propostos em escolas de Biguaçu, São José, Palhoça e Imbituba.....	223
3.4.2 Propostas de melhorias na acessibilidade e inclusão em escolas de Biguaçu, Imbituba, São José e Palhoça.....	227
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	231
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	237
<b>ANEXO A – Questionário de Avaliação do Espaço Físico das Escolas</b> .....	261

<b>ANEXO B - Requerimento para Recebimento de Recursos para Compras de Equipamentos e Obras de Acessibilidade em Biguaçu.....</b>	<b>268</b>
<b>ANEXO C – Projeto de Laboratório de Ciências da Escola de Palhoça.....</b>	<b>281</b>
<b>ANEXO D – Projeto de Acessibilidade da Escola de São José.....</b>	<b>288</b>

## INTRODUÇÃO

A Doutrina da Proteção Integral foi introduzida no ordenamento jurídico brasileiro com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, sendo que o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), promulgado posteriormente, possui a importante função, ao regulamentar o texto constitucional, de fazer com que seu artigo 227 tenha efetividade, trazendo, assim, uma nova distinção aos direitos das crianças e dos adolescentes, reconhecendo-lhes expressamente a condição de sujeitos com proteção em todos os sentidos e a primazia absoluta e na defesa e preservação de seus direitos.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada na Resolução nº 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, traz em sua conjuntura um rol de direitos por ela reconhecidos que, apesar de não descrever expressamente que as crianças detêm “proteção integral”, leva ao entendimento de que essa proteção especial já vinha sendo debatida no âmbito internacional, no intuito de garantir aos seus destinatários os direitos necessários ao pleno desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social. No intuito de articular os direitos civis, políticos, culturais, sociais e econômicos das crianças em respeito a sua idade e maturidade, a Convenção tem por base quatro princípios fundamentais: melhor interesse da criança, não discriminação; direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento; respeito pelas opiniões da criança, de acordo com a idade e maturidade.

A Convenção sobre os Direitos da Criança elenca o direito a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, bem como o respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência, reconhecendo o direito destas à educação, assegurando que não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.

Já o Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 e em vigor no Brasil somente a partir de 3 de janeiro de 2016, estabelece que a educação é um direito da pessoa com deficiência, sendo-lhes assegurados um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado no decorrer da vida. Trouxe um novo paradigma ao conceito de deficiência, considerando que as barreiras físicas, econômicas e sociais impostas pelo ambiente ao indivíduo é que impedem sua efetiva participação na sociedade.

A escolha do tema e a concretização da pesquisa decorreram da importância que o assunto possui, porquanto, atinge uma camada da população em processo de desenvolvimento e em situação de vulnerabilidade, onde o direito não pode se eximir de discutir, proteger e garantir os interesses destas pessoas. As dificuldades vivenciadas ao longo da vida em razão de minha deficiência física, me oportunizaram sentir diretamente os efeitos positivos da inclusão e os negativos decorrentes da exclusão e, assim, saber a dimensão da influência da família, sociedade e escola no processo de desenvolvimento psíquico e físico da criança com deficiência e a importância desses elementos para a conquista de autonomia e independência.

Reconhecendo as crianças com deficiência física e sensorial como sujeitos de direitos em condição peculiar de pessoas em desenvolvimento e, como tal, detentoras de proteção integral e de prioridade absoluta, a Doutrina da Proteção Integral deixa claro que é dever da família, da sociedade e do Estado à efetivação de todos os direitos destinados a esse público e, dentre estes, o direito à inclusão social e escolar.

A relevância da pesquisa também repousa na necessidade de se demonstrar que a inclusão é o caminho para a construção de uma sociedade justa e igualitária, fundamentada no reconhecimento e valorização das diferenças como particularidades inerentes de todos e, por tal razão, é importante que seja assegurada às pessoas a igualdade de oportunidades.

Diante do quadro acima, a pergunta que se pretende responder com essa pesquisa é: a Doutrina da Proteção Integral é observada quando da interpretação das normas, nas ações e na elaboração de políticas públicas relativas à inclusão social e escolar e, se positiva, existem outros fatores, sejam humanísticos, políticos, sociais ou culturais que impedem a inclusão integral?

Isso posto, reconhecendo-se que as crianças com deficiência devem ter asseguradas, em igualdade de oportunidade com as demais crianças, o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, é que a Doutrina da Proteção Integral representa um instrumento jurídico de inclusão social e escolar das crianças com deficiência física, auditiva e visual.

O próprio Estatuto da Pessoa com Deficiência assegurou ser dever do Estado, da sociedade e da família a promoção, proteção e garantia, com prioridade, da efetivação de seus direitos fundamentais, além de outros insertos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com

Deficiência e seu Protocolo Facultativo e em outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico, observando-se que nas ações que envolvem crianças com deficiência, o superior interesse da criança receberá consideração primordial. Nesse sentido, a inclusão de crianças com deficiência deve ter prioridade absoluta, uma vez que esse é um dos nortes essenciais trazidos pela Doutrina da Proteção Integral.

Contudo, apesar de existirem várias legislações que tratam do assunto relativo à acessibilidade e à inclusão, observa-se que, na prática, há um abismo entre o ordenamento jurídico e a realidade, ocasionando sérios transtornos de ordem física e psicológica às crianças com deficiência física e sensorial, prejudicando sua inclusão social e educacional.

Isso porque, para aplicação da Doutrina da Proteção Integral na concretização da inclusão social e escolar outros fatores são determinantes, principalmente o comprometimento das pessoas com o próximo e a existência de políticas públicas efetivas.

A observância da Doutrina da Proteção Integral, neste caso, possibilitará um novo paradigma de inclusão social e um olhar diferenciado no sentido de se proporcionar às crianças com deficiência física e auditiva e visual, igualdade de oportunidades e tratamento com as demais crianças, refletindo positivamente na inclusão social e escolar daquelas, com transformações estruturais e organizacionais nas escolas e na sociedade que possibilitem referida inclusão de forma integral.

No intuito de verificar no cotidiano os problemas relativos à acessibilidade e como ocorre a inclusão nas escolas, foram realizados estudos relativos à temática, no período de 2017 a 2018, em escolas de Biguaçu, Imbituba, São José e Palhoça, escolhidas em decorrência da relação de afinidade minha com pessoas que trabalhavam com a educação nas instituições escolhidas.

Feita a análise e levantados alguns problemas nas escolas visitadas, buscou-se a realização e implementação de projetos elaboradas pelas escolas que pudessem melhorar a acessibilidade e auxiliar na inclusão de crianças com deficiência. Em seguida, procurou-se firmar parceria com o Ministério Público do Trabalho para a doação de verbas oriundas de multas aplicadas às empresas por descumprimento de legislação trabalhista que possibilitassem a aquisição de equipamentos didáticos e tecnológicos, além da realização de obras de acessibilidade. Com a concretização de doações de valores, realizados projetos descritos no capítulo III desta pesquisa.

O objetivo geral deste trabalho é o de verificar se a Doutrina da Proteção Integral representa um critério hermenêutico na aplicação das normas, ações e políticas públicas destinadas à inclusão social e escolar de crianças com deficiência, sendo, por si só, suficiente para a garantia da inclusão integral ou outros fatores, sejam humanísticos, políticos, sociais ou culturais são necessários para sua aplicação e garantia da inclusão integral. Os objetivos específicos percorridos ao longo da pesquisa possuem o propósito de: analisar a importância da Doutrina da Proteção Integral no processo de inclusão social e escolar de crianças com deficiência física, visual e auditiva; descrever as características das políticas públicas de inclusão; analisar as condições necessárias para efetivação da acessibilidade e inclusão social e escolar; demonstrar as condições de acessibilidade e inclusão na escola a partir de casos práticos; propor estratégias para garantir a acessibilidade e inclusão integral (social e escolar).

No que se refere ao direito à inclusão das crianças com deficiência física, visual e auditiva e à formação de um novo paradigma de aplicação do ordenamento jurídico, a teoria de base será a da proteção integral, tendo como referência as obras da doutrinadora Josiane Rose Petry Veronese. Para a leitura interdisciplinar serão analisadas as obras de Maria Teresa Eglér Mantoan, Sílvia Ester Orrú, Rosita Edler Carvalho e Romeu Kazumi Sassaki, além de outros doutrinadores.

Foi adotado o método de abordagem indutivo, e como método de procedimento o monográfico, a técnica de pesquisa é bibliográfica, partindo-se de importantes obras sobre o tema, na busca de possibilitar uma relação entre o direito positivado e a abordagem teórico-prática e obtida também de dados coletados em instituições de ensino já relacionadas, traçando-se uma linha de destacados aspectos históricos e sociais, considerados indispensáveis à compreensão de todo o contexto.

No primeiro capítulo, será estudado os componentes normativos e doutrinários dos elementos que configuram a Proteção Integral e sua importância para a inclusão social e escolar de crianças com deficiência: prioridade absoluta, responsabilidade compartilhada, reconhecimento da criança como sujeito, preservação de direitos fundamentais e condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

No segundo capítulo, busca-se contextualizar os elementos necessários no processo de inclusão, tais como: aspectos históricos destacados desse processo, a fim de se verificar as consequências do entendimento ao longo da história sobre a deficiência e suas implicações na atualidade; a contextualização da inclusão social e escolar, sua

intrínseca relação com a acessibilidade e a importância da família, pais e professores no alcance de seu objetivo.

No último capítulo, analisam-se as políticas públicas de inclusão e descrevem-se os dados obtidos junto às escolas de Biguaçu, Imbituba, São José e Palhoça, fazendo-se um exame destes com o propósito de demonstrar os projetos e as propostas de acessibilidade e inclusão, ressaltando-se, por último, o direito das crianças com deficiência às diferenças e a igualdade de oportunidade e de tratamento, além da importância da fraternidade como um compromisso ético de todos os cidadãos, na busca do melhor para seu semelhante e, dessa forma, a concretização do processo de inclusão.

Assim, convido o leitor a realizar uma viagem pelos capítulos deste trabalho, embarcando e desembarcando em estações lotadas de emoção, com alternância entre a tristeza da exclusão e a efusiva alegria com a efetivação da inclusão. Nesse trajeto, poderão ser observados passageiros que carregam em si habilidades que poderiam ser aperfeiçoadas se fossem retiradas as barreiras visíveis e invisíveis que insistem em segregá-los. O amor, o comprometimento, o respeito a maneira de ser e de viver dessas pessoas, constituem caminhos por campos prados, por jardins vistos com os olhos do coração e sons que entoam um harmônico convite à leitura.





# 1 A DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

## 1.1 Concepções e fundamentos da Doutrina da Proteção Integral

Nesta primeira parte, procura-se firmar as concepções e os fundamentos da Doutrina da Proteção Integral, em sua dinamicidade e indicativos de sua lexia, desde sua gênese até as atuais concepções, de modo a fornecer os parâmetros que a formataram, a sustentação de sua nomenclatura, e, sobretudo, as razões que fundaram a base da própria “proteção integral”, cujos efeitos estendem-se à dimensão da sua ordem principiológica, de natureza constitucional – nascente esta como o espaço inaugurado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 até onde pode ser alcançado pela doutrina, em sua análise crítica e teórica, quer percebida pelo viés do seu esperado reconhecimento, quer produzindo dissensões ou dissonância.

Analisando as sinonímias apresentadas doutrinariamente, no cenário atual, duas nomenclaturas lhes são indicadas: a “Teoria da Proteção Integral” e a “Doutrina da Proteção Integral”. Pela primeira, advoga-se uma construção teórica de menor importância porque traduzido de forma simplista por uma “teoria” que a sustenta como se preenchida por marcos do discurso, sem a vivência necessária da linguagem, da comunicação, do tratamento que uma “Escola” consegue conferir. A segunda, a Doutrina da Proteção Integral, é a que sustenta a própria “doutrina jurídica” e está marcada por um marco teórico que lhe confere centralidade. Ela vai além da “teoria” e marca seu tempo e presença por uma série de requisitos: previsão constitucional; recepção legislativa e tratamento de pesquisa que constantemente a revisa. Sem dúvida, é a “Doutrina Jurídica da Proteção Integral” a que merece a imputação da nomenclatura.

De qualquer modo, a questão não é tão simples quanto parece. É que ambos os conceitos quando analisados pela mera recepção do discurso e/ou do conteúdo legislativo pode traduzir uma igualdade absoluta, sem maiores destaques, e que só o olhar atento conseguiria distinguir.

Ora, por respeito à ciência, há uma tendência natural de dar valor maior à teoria, como se a tradução doutrinária fosse menor, refêm da própria ciência, o que não procede. Qual seja, a ideia central de que os discursos se conectam e desconectam-se conforme a teoria que os sustentam, não é de todo lamentável, mas é a base social mais do que

determinada teoria é que consegue sustentar e conferir contornos a uma doutrina jurídica desta envergadura.

A construção histórica da Doutrina da Proteção Integral demonstra a árdua trajetória trilhada para se alcançar o atual modelo que, para reconhecer às crianças e adolescentes seus direitos fundamentais, impôs mudanças de valores, de regras e de princípios determinantes ao seu objetivo.

Assim, descrevendo essa evolução no tempo, cita-se inicialmente que em 1919, iniciativas humanitárias sentiram a necessidade de se atender as crianças que haviam ficado órfãs na Primeira Guerra Mundial e na Revolução Russa. Partindo-se daí, em 26 de setembro de 1924, foi aprovada pela então Liga das Nações, a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, que buscava proteger as crianças e reconhecer o direito destas à alimentação, à educação e aos cuidados à saúde. Essa Declaração estabeleceu meios para o desenvolvimento material, moral e espiritual das crianças; ajuda especial em situações de fome; doença, incapacidade ou orfandade; prioridade no atendimento em situações difíceis; imunidade contra exploração econômica; e educação em ambiente que inspire um sentido de responsabilidade social, trazendo em seu contexto cinco pontos que ora se destaca: a) ajuda em situação de fome, doença, incapacitação, orfandade ou delinquência; b) prioridade no alívio em situações de risco; c) proteção contra a exploração; e) formação orientada para a vida em sociedade<sup>1</sup>.

Em seguida, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de dezembro de 1948, fez expressa menção à criança como detentora do direito a um zelo diferenciado, destacando em seu artigo 25 que “a maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social”<sup>2</sup>. Além disso, por seu conjunto de princípios e universalidade de direitos aplicáveis a todos os seres humanos, outras garantias também são extensivas aos infante-adolescentes, como por exemplo o direito à igualdade, à liberdade, à vida, à proibição de tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes

Em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 trouxe novo *status* ao Direito da Criança e do Adolescente, reconhecendo aos infante-juvenis a condição de sujeitos de direitos e

---

<sup>1</sup> LIGA DAS NAÇÕES. **Declaração de Genebra**, 26 de setembro de 1924. Disponível em: <http://www.un-documents.net/gdrc1924.htm>. Acesso em: 23 dez. 2017.

<sup>2</sup> ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 23 dez 2017.

consagrando em seu texto, no rol de direitos fundamentais descritos no artigo 227, a “proteção integral” às crianças, adolescentes e jovens<sup>3</sup> que, deixam de ser tratados como “objeto passivo, passando a ser, como os adultos, titular de direitos juridicamente protegidos”<sup>4</sup>.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada por unanimidade na Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de dezembro de 1989, promulgada no Brasil pelo Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990, representa um dos mais importantes documentos internacionais quanto aos direitos das crianças e adolescentes, consagrando a Doutrina da Proteção Integral, reconhecendo a família como grupo social primário e recomendando “que a infância deverá ser considerada prioridade absoluta, necessitando de consideração especial, devendo sua proteção sobrepor-se às medidas de ajustes econômicos, sendo universalmente salvaguardados seus direitos fundamentais”<sup>5</sup>. Estabeleceu, ainda, “diretrizes para conferir garantias aos pequenos, como a proteção desde o nascimento, o direito a um nome e à nacionalidade, à proteção social e a vivência em ambiente de afeto, tolerância e amizade e, estende seu alcance aos familiares”<sup>6</sup>.

Finalmente, chega-se ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), sancionado em 13 de julho de 1990, que destacou em seu contexto geral a proteção integral à população infanto-juvenil sem qualquer distinção, regulamentando, assim, o artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Todos esses documentos legislativos colaboraram da mesma forma que os comentadores, teóricos e doutrinadores na construção da história da proteção integral. Essa construção normativa descrita tem o propósito de demonstrar que a Doutrina Jurídica da Proteção Integral sucedeu na sua importância à “teoria”, no sentido histórico dos fatos e dos acontecimentos, vindo a dar expressão a um sistema em que crianças e adolescentes são sujeitos e titulares de interesses e de direitos,

---

<sup>3</sup> A Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010, alterou a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e modificou o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude.

<sup>4</sup> SILVA PEREIRA, Tânia da. O melhor interesse da criança. In: SILVA PEREIRA, Tânia da (Coord). **O melhor interesse da criança: um debate interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Renovar, 1999, p. 15.

<sup>5</sup> SILVA PEREIRA, Tânia da. **Direito da criança e do adolescente: uma proposta interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Renovar, 1996, p. 26.

<sup>6</sup> VERONESE, Josiane Rose Petry; FALCÃO, Wanda Helena Mendes Muniz. A criança e o adolescente no marco internacional. In: VERONESE, Josiane Rose Petry (Org.). **Direito da criança e do adolescente: novo curso – novos temas**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 17.

antes conferidos à família, à sociedade e ao Estado por primazia destes em relação àqueles.

Neste sentido, “o fortalecimento dos movimentos sociais a partir da década de 1980 desafiou o Estado na efetivação das políticas públicas<sup>7</sup>, representando uma possibilidade efetiva de transformação da realidade, especialmente para crianças e adolescente”<sup>8</sup>, como também, coaduna o fato de que:

Coube ao Estatuto da Criança e do Adolescente concretizar e expressar os novos direitos da população infanto-adolescente, que põem em relevo o valor intrínseco da criança como ser humano e a necessidade de especial respeito a sua condição de pessoa em desenvolvimento<sup>9</sup>.

Corroborando, VERONESE ilustra o estado da questão, apontando que o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 1º, assegura “a proteção integral à criança e ao adolescente”, reconhecendo como fundamentação doutrinária o princípio da Convenção sobre os Direitos da Criança<sup>10</sup>.

No citado artigo, uma série de fundamentos se somam para formatar a proteção integral, conforme nos cumpre destacar:

Art. 19. Os Estados partes adotarão todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violência, física ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus tratos ou exploração inclusive abuso sexual, enquanto a criança estiver sob a custódia dos pais, do representante legal de ou de qualquer outra pessoa responsável por ela.

---

<sup>7</sup> A origem e conceitos de políticas públicas serão tratados em capítulo específico, no item 3.1.

<sup>8</sup> SANCHES, Helen Crystine Corrêa; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Justiça da Criança e do Adolescente**: da Vara de menores à vara da infância e juventude. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2016, p. 77.

<sup>9</sup> *Idem, ibidem*, p. 78.

<sup>10</sup> VERONESE, Josiane Rose Petry. O Estatuto da Criança e do Adolescente: um novo paradigma. In: VERONESE, Josiane Rose Petry; ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo. **Estatuto da criança e do adolescente**: 25 anos de desafios e conquistas. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 33.

De forma pioneira, referido dispositivo encontra eco no contido na Declaração dos Direitos da Criança<sup>11</sup>, de 1959, onde seu Princípio IX, traz a seguinte premissa: “a criança deve ser protegida contra toda forma de abandono, crueldade e exploração. Não será objeto de nenhum tipo de tráfico”.

A Declaração é constituída por dez princípios básicos onde se afirma, em síntese, o direito da criança à proteção especial; a ser-lhe dadas as oportunidades e facilidades necessárias ao pleno desenvolvimento saudável e harmonioso; a receber educação e a ser protegida contra todas as formas de negligência, crueldade e exploração, além de outros.

A adoção de referida postura, altamente qualificada e de viés protetivo, tem como fundamento a proteção integral da criança e do adolescente, a mercê de suas vulnerabilidades, hipossuficiências e fragilidades e estão a representar a soma de esforços, consequência dos novos rumos culturais e jurídicos inspiradores dos novos tempos que na década de 1980 inspiraram a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a condição dos novos sujeitos de direitos, “sendo que a conjuntura interna do país nesta época, mais do que todas as declarações e convenções internacionais, que sinalizou com as condições propícias à adoção da Doutrina da Proteção Integral”<sup>12</sup>.

Essa proteção ou defesa submerge das relações sociais, da “doutrina jurídica”, da esfera da cultura e das discussões teóricas de forma que, não somente os discursos e suas teorias, mas as relações sociais concretas e reais, como a cultura material, ocupam formas significativas na representação e construção da vida social, com *locus* de destaque à proteção integral. Todas formam o arcabouço da Doutrina Jurídica da Proteção Integral.

Mas é o Estatuto da Criança e do Adolescente, segundo coadunam SANCHES e VERONESE, que firme na Doutrina da Proteção Integral, configura instrumento para o conjunto da categoria da infância e não somente para os que estão em circunstâncias

---

<sup>11</sup> A Declaração dos Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em: 23 dez 2017.

<sup>12</sup> SILVA, Roberto. A construção do direito e a convivência familiar e comunitária no Brasil. In: SILVA, Enid Rocha de Andrade. **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: Portal IPEA, 2004, p. 297. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/porta1/images/stories/PDFs/livros/capit10.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2017

particularmente difíceis<sup>13</sup>. Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente tem como função substancial colocar em prática a proteção integral assegurada no texto constitucional, a qual tem como suporte jurídico a Doutrina da Proteção Integral, servindo de critério hermenêutico na aplicação e interpretação das normas, em ações governamentais e em políticas públicas destinadas à criança e ao adolescente.

Também, legitimam que a necessidade de proteção especial a favor da criança, na perspectiva da infância e do surgimento do sentimento de família, veio acompanhada de mudanças nos modelos normativos então vigentes, propiciando a necessária coerção às condutas atualmente exigidas<sup>14</sup>. ARIÉS sob este aspecto destaca que o sentimento da infância “corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem”<sup>15</sup>. Essa construção social da infância encontrou na criança um sujeito que possui suas próprias singularidades e, por tal razão, foi necessário que a sociedade observasse essas peculiaridades inerentes para que se chegasse ao estágio atual de reconhecimento como sujeito de direitos com a salvaguarda de seus direitos fundamentais.

Essa mudança nos modelos normativos possibilitou que os direitos inerentes às crianças e adolescentes pudessem ser demandados em juízo e isso deu-se porque, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o Direito sofreu grande transformação e “passou a dedicar maior atenção a interesses que vão além da solução dos litígios subjetivamente considerados, reconcebendo inúmeros institutos, dentro e fora da ciência processual, tal a influência dos direitos fundamentais”<sup>16</sup> sobre sua interpretação e aplicação.

O século XX impõe ao mundo mudanças profundas, geradas pelo vertiginoso avanço não só das ciências, mas também das teorias política, do direito e da sociedade. Irrompem novas exigências nos planos econômico, social, ético, ecológico,

<sup>13</sup> SANCHES, H. C. C.; VERONESE, J. R. P., 2016, p. 79.

<sup>14</sup> SANCHES, Helen Crystine Corrêa; VERONESE, Josiane Rose Petry. A proteção integral e o direito fundamental de crianças e adolescentes à convivência familiar. *In Direito da Criança e do Adolescente: novo curso, novos temas*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2017, p. 131.

<sup>15</sup> ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2016, p. 99.

<sup>16</sup> LAMY, Eduardo de Avelar. *Princípio da fungibilidade no processo civil*. São Paulo: Dialética, 2007, p. 27.

moral, que forçam a busca de paradigmas mais adequados: interdisciplinares, holísticos, capazes de suportar encargos axiológicos. O modelo de direito delineado no século XIX pelo positivismo não atende mais às expectativas da sociedade do século XX<sup>17</sup>.

Acompanhando essas mudanças, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 possui em seu corpo, simultaneamente, “regras, princípios, direitos fundamentais e justiça como elementos mínimos, agregados pela exigência extra de adequação e razoabilidade entre o caso concreto e a lei”<sup>18</sup>, que tornaram o processo um “instrumento privilegiado de participação política e exercício permanente da cidadania”<sup>19</sup>. Essa nova constitucionalização do direito processual democratizou a “interpretação jurídica de modo a não apenas retirar a exclusividade dos intérpretes tradicionais, mas também modificar suas mentalidades”.<sup>20</sup>

A condensação, tanto sistemática quanto metodológica, dos princípios constitucionais do processo, foi batizada pela doutrina de direito processual constitucional, o qual não constitui ramo autônomo do direito processual, mas é uma forma científica de examinar o processo em suas múltiplas relações com a Lei Maior<sup>21</sup>.

Importante se destacar que o Estatuto da Criança e do Adolescente, ao tratar da tutela jurisdicional dos interesses individuais, difusos<sup>22</sup> e coletivos acompanha essas novas orientações do direito

---

<sup>17</sup> LEITE, Roberto Basílone. Efetividade dos direitos e democracia: a cultura infraconstitucional. In: LOIS, Cecília Caballero; BASTOS JÚNIOR, Luiz Magno Pinto; LEITE, Roberto Basílone (Coords.). **A Constituição como espelho da realidade: interpretação e jurisdição constitucionais em debate**. São Paulo: LTr, 2007, p. 188.

<sup>18</sup> ZANETI JUNIOR, Hermes. **A constitucionalização do processo**. São Paulo: Atlas, 2014, p. 6.

<sup>19</sup> GUERRA FILHO, Willis Santiago. **Processo constitucional e direitos fundamentais**. São Paulo: Celso Bastos Editor, 2001, p. 26.

<sup>20</sup> LAMY, E. A., 2007, p. 36.

<sup>21</sup> VERONESE, Josiane Rose Petry. **Interesses difusos e direitos da criança e do adolescente**. Belo Horizonte: Del Rey, 1997, p. 216.

<sup>22</sup> Segundo VERONESE, a questão da titularidade é o ponto chave da questão relativa à diferenciação entre direitos difusos e coletivos, uma vez que “os interesses difusos pertencem a uma série indeterminada e indeterminável de indivíduos, enquanto os

processual, possibilitando que crianças e adolescentes, como sujeitos de direitos, tenham a garantia do acesso à justiça que “não significa apenas a garantia de acesso e apreciação pelo Poder Judiciário. Sua extensão é bem mais ampla e busca garantir os meios adequados de execução, e segurança jurídica”<sup>23</sup>, observando-se o princípio da primazia atinente e garantido pela Doutrina da Proteção Integral. Importante se destacar que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 garantiu aos infanto-adolescentes o mais amplo acesso à justiça, já que o “Estatuto da Criança e do Adolescente, ao servir-se da expressão acesso ao Poder Judiciário, por qualquer de seus órgãos, não se limitou ao acesso da Justiça e da Infância e da Juventude, enquanto vara especializada, mas a todos os órgãos jurisdicionais”<sup>24</sup>.

O Estatuto da Criança e do Adolescente está em consonância com essas novas diretrizes processuais constitucionais: primeiro, porque admite o ingresso de demandas diferenciadas que tenham por objetivo a proteção dos interesses das crianças e adolescentes. Segundo, porque a garantia do acesso à justiça, “se constitui num dos mais elementares direitos, pois a sociedade pouco a pouco passou a compreender que não é mais suficiente que o ordenamento jurídico contemple direitos, antes, é imprescindível que sejam efetivados”<sup>25</sup>. Terceiro, porque o acesso à justiça para a defesa de interesses relacionados à criança e ao adolescente representa um mecanismo de ampliação da cidadania.

O acesso à justiça<sup>26</sup>, segundo interpretação constitucional do processo, passou a ser visto como um direito humano fundamental que não se limita a simples possibilidade de petição ao Poder Judiciário, mas, sim, inclui o direito a uma pronta e efetiva resposta, que o processo seja julgado por um juiz ou tribunal imparcial, que sejam respeitadas as regras do devido processo legal, assim como todas as garantias processuais e constitucionais, ou seja, sob esta ótica “a concepção de acesso à Justiça engloba todos os princípios constitucionais”<sup>27</sup> de forma ampla.

---

interesses coletivos referem-se a uma parcela, no mais das vezes também indeterminada, mas, no entanto, determinável de pessoas” (1997, p.98).

<sup>23</sup> RODRIGUES, Horácio Wanderlei; LAMY, Eduardo de Avelar. **Teoria geral do processo**. São Paulo: Atlas, 2016, p. 206.

<sup>24</sup> VERONESE, J. R. P., 1997, p. 63.

<sup>25</sup> VERONESE, J. R. P., 2015, p. 35.

<sup>26</sup> O acesso à justiça começou a ser consagrado no Direito Constitucional, principalmente após o término dos eventos da 2ª Guerra Mundial. É com o constitucionalismo moderno que se começou a falar dos Direitos Fundamentais e da positivação de algumas normas constitucionais sobre o acesso à justiça.

<sup>27</sup> RODRIGUES, H. W.; LAMY, E. A., 2016, p. 206.



O inciso XXXV do artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, ao apontar que a lei não pode excluir da apreciação do Poder Judiciário eventual lesão ou ameaça de direito, também traz numa interpretação implícita, por influência dos direitos fundamentais, que essa lesão seja efetivamente reparada<sup>28</sup>. Tal assertiva se torna mais contundente quando as demandas visam resguardar interesses afetos à criança e ao adolescente, sendo que para isso o julgador não pode ser apenas um mero aplicador da lei, mas “posicionar-se diante de situações de caráter transindividual, como são os direitos sociais”<sup>29</sup> e analisar as questões postas em juízo observando a Doutrina da Proteção Integral.

Por outro lado também não há que se confundir Doutrina da Proteção Integral com Doutrina da Situação Irregular<sup>30</sup>, eis que a última tem como objeto a ocorrência de situação no mundo adulto, com regramento à atuação jurisdicional tendo como mote o “menor”, distintamente da criança e do adolescente, como ocorre na Doutrina da Proteção Integral que tem a criança e o adolescente como propósito e razão de proteção de seus direitos e a um processo de garantias da criança sujeito de direitos – e não mais, como outrora fora tratada - criança objeto. Pela Doutrina Jurídica da Proteção Integral, a população infanto-juvenil deve ter seus direitos garantidos em qualquer situação e sua proteção deve ser contínua e efetiva, sobrepondo-se a outras prioridades, já que a primazia a ela destacada é imediata e absoluta.

Vigora entre nós a Doutrina Jurídica da Proteção Integral, que agora orienta a proteção de nossas

---

<sup>28</sup> Segundo LEITE, R. B., “as Constituições devem conter instrumentos jurídicos capazes de dar efetividade, simultaneamente, às liberdades fundamentais do indivíduo e aos direitos necessários para assegurar condições mínimas de bem-estar aos cidadãos; de outro, elas devem organizar o poder judiciário de tal modo que ele tenha condições reais de assegurar a legitimidade do procedimento de formação do direito e a efetividade do cumprimento das leis” (2007, p. 203).

<sup>29</sup> LEITE, R.B., 2007, p. 35.

<sup>30</sup> A Doutrina da Situação Irregular era voltada para o menor privado de condições essenciais de subsistência, saúde, e educação, mesmo que de forma eventual ou por falta de ação ou omissão dos pais ou responsáveis (art. 2º, Lei n. 6.697/1979), colocando numa mesma categoria crianças abandonadas, vítimas de maus-tratos e infratores que, dessa forma, eram tratados como objetos de intervenção do mundo adulto. Segundo VERONESE, “o antigo sistema menorista nada mais era do que um efetivo sistema inquisitorial, e suas medidas, na realidade, eram reveladoras de uma cultura punitiva travestida de proteção (2017, p. 136). Por seu turno, a Doutrina da Proteção Integral a condição de sujeito de direitos a todas as crianças e adolescentes, independentemente da situação jurídica, ainda que tenha cometido ato infracional.

crianças e jovens. Priorizar não representa excluir, ou mesmo dedicar-se apenas a alguns aspectos em detrimento dos demais. Impasses da cidadania devem ser, definitivamente, superados. Todos, independentemente de condições ou classes sociais, são sujeitos de direitos fundamentais.<sup>31</sup>

A Doutrina da Proteção Integral “rompeu de vez com os paradigmas que lhe antecederam: da situação irregular, do assistencialismo, da estabilidade e da centralização das ações e das funções anômalas do Poder Judiciário”<sup>32</sup>, para atribuir a todas as crianças, indistintamente, direitos fundamentais inerentes à pessoa humana.

Então, a ruptura com o sistema anterior possibilitou a construção do “paradigma de sujeitos, em oposição a ideologia e de toda uma práxis que coisificava a infância”<sup>33</sup>, consolidando, dessa forma, enquanto positivamente, os Direitos Humanos e os Direitos Fundamentais destinados à criança e ao adolescente no sentido de lhes garantir o exercício de cidadania e, assim, possibilitar a defesa de seus direitos individuais e, ainda, da garantia dos direitos fundamentais e sociais a eles destinados e necessários a uma vida digna. Neste sentido, a Doutrina da Proteção Integral representa uma “consolidação de parâmetros orientativos para a aplicação/interpretação de regras jurídicas que regulamentem interesses, direitos e garantias pertinentes à promoção e à defesa da infância, da adolescência e da juventude”<sup>34</sup>.

A Doutrina da Proteção Integral, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, passa a ser um “verdadeiro paradigma reitor de que se fundamenta na pretensão de unificação moral em prol dos valores humanos (direitos fundamentais e substanciais) afetos à infância e juventude”<sup>35</sup>. Então, sendo este referencial, ela se constitui num novo modelo do sistema jurídico brasileiro que visa proteger o interesse superior da criança e do adolescente, onde “as

---

<sup>31</sup> SILVA PEREIRA, Tânia da. **Direito da criança e do adolescente**: uma proposta interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 1996, p. 3.

<sup>32</sup> LEITE, Carla Carvalho. **Da Doutrina da Situação Irregular à Doutrina da Proteção Integral**: aspectos históricos e mudanças paradigmáticas. Porto Alegre: Departamento de Artes Gráficas do TJRS, 2003, p. 15.

<sup>33</sup> *Idem, Ibidem*, p. 34.

<sup>34</sup> RAMIDOFF, Mário Luiz. Infâncias, adolescências e juventudes: direitos humanos, políticas públicas e movimentos sociais. **Revista de direitos e garantias fundamentais**. Vitória, v. 17, n. 2, p. 224, jul./dez. 2016.

<sup>35</sup> RAMIDOFF, M. L., 2016, p. 225.

políticas, ações e tomadas de decisões relacionadas a esse período da vida humana desvinculam-se do discurso das necessidades da criança e do adolescente, para compreendê-los a partir de seus próprios interesses”<sup>36</sup>.

Sendo um paradigma, a Doutrina da Proteção Integral possibilita que os atores jurídicos e sociais, assim compreendidos todos aqueles que influenciam decisões afetas às crianças e adolescentes, possam, a partir da realidade do caso concreto, compreender o problema e intervir de forma que os interesses desses sujeitos de direitos sejam respeitados e suas necessidades atendidas. Todavia, na prática isso não vem ocorrendo, uma vez que, outros elementos ou fatores são necessários para que os direitos fundamentais de crianças e adolescentes sejam assegurados, como por exemplo: vontade política, comprometimento da sociedade, Estado e família e ações inclusivas efetivas

Nesse entendimento, referida Doutrina possui valor universal e deve ser aplicada a todas as ações da atividade humana quando se tratar de questões relativas àqueles que ela visa proteger com prioridade absoluta. Em sua função e em sua definição, para o conhecimento científico “os paradigmas, ao mesmo tempo que ordenam os fenômenos da realidade, veem neles também problemas e a esses problemas – ou quebra-cabeças – os paradigmas respondem com certas soluções modulares, internas às estruturas dos próprios paradigmas”<sup>37</sup>, igual aos próprios problemas<sup>38</sup>.

Ao substituir o modelo até então utilizado de que crianças e adolescentes constituíam objetos de intervenção tutelados pelo Estado, pelo modelo jurídico que garante o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos com a garantia de prioridade absoluta na efetivação destes direitos que, em muitas oportunidades, passa a estar em situação irregular é o Estado ou a sociedade e nunca a

---

<sup>36</sup> VIEIRA, Cláudia M. C. do Amaral. A Convenção de Haia sobre o sequestro internacional de crianças e na perspectiva do interesse superior da criança. In: VERONESE, Josiane Rose Petry; ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo. **Estatuto da Criança e do Adolescente: 25 anos de desafios e conquistas**. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 43.

<sup>37</sup> SILVA NETO, Sertório de Amorim e. O que é um paradigma? **Revista de ciências humanas**, Florianópolis, v. 45, n. 2, p. 347, jul. 2012. ISSN 2178-4582.

<sup>38</sup> Cf. SILVA NETO, S. A., p. 348, tanto Edgar Morin quanto Thomas Samuel Kuhn, ao falarem sobre paradigma, conservam um ponto em comum, qual seja: “paradigma também é entendido como uma estrutura mental que organiza e dá coerência aos fenômenos experimentados, que encontra problemas e propõe soluções. Além disso, reconhece essa estrutura como uma construção coletiva e uma construtora de coletividade, pois fundada no acordo dos indivíduos sobre o sentido”.

criança ou o adolescentes, pois estes últimos possuem proteção integral protegida por uma Doutrina que lhes garante prioridade máxima na efetivação de seus direitos que passam a ser especiais por não poderem ser objetos de negociação, de substituição e de omissão, rompendo-se de vez com a cultura jurídica discriminatória, arraigada nas legislações anteriores.

Este novo padrão jurídico foi implementado após muita mobilização social, movimentos políticos, influências do direito internacional, num processo construído historicamente de forma lenta e gradativa, uma vez que a “transição entre paradigmas não é um fenômeno rápido, é necessário um período de tempo significativo para que o vigente se quebre de forma irreparável e o novo se estabeleça”<sup>39</sup>, e isso foi o que efetivamente ocorreu, um novo direito da criança e do adolescente forte, permanente e que certamente sofrerá novas transformações, porém para continuar a proteger a infância e a adolescência, já que a sociedade está em constante transformação e adaptar-se a essas mudanças é imprescindível.

VERONESE explica que KUHN<sup>40</sup> “defende que um paradigma científico é um conjunto de crenças, técnicas e valores compartilhados por uma comunidade que serve de modelo para a abordagem e soluções de problemas”, destacando ainda que este padrão jurídico “como sinônimo de modelo, exige três suportes que embasariam o seu tripé de fundamentalidade”. Neste sentido, em resumo, a autora destaca que a Doutrina da Proteção Integral<sup>41</sup> preenche tais requisitos para ser reconhecida como paradigma, uma vez que: I - foi recepcionada pelo ordenamento jurídico nacional (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e Estatuto da Criança e do Adolescente) e internacional (Convenção sobre os Direitos da Criança), que reconheceram a criança e o adolescente como sujeitos de direitos com primazia incondicional dos interesses a eles inerentes; II - teve sua constituição doutrinária realizada de forma cuidadosa por intermédio de entendimentos dispostos em obras literárias, teses, dissertações e outros textos jurídicos e sociais que

---

<sup>39</sup> SILVA, Taylon Felipe. O paradigma científico: entre construções e rupturas. **Revista espaço acadêmico**. Vol. 16, nº 180, maio/2016. ISSN 1519.6186. Disponível em: <http://periodicos.uem.br>

<sup>40</sup> VERONESE, J. R. P., 2015, p. 34. A autora traz explicações sobre o que Thomaz Khun, em sua obra “A estrutura das revoluções científicas” (2006), destaca como paradigma científico e quais seus suportes de existência.

<sup>41</sup> Cfe. VERONESE, 2015, p. 36-37, a Doutrina da Proteção Integral apresenta as três estruturas que fundamentam o modelo de paradigma e, para tanto, descreve de forma detalhada cada um dos três itens que compõem o tripé de fundamentalidade que dão suporte ao paradigma e que foram apontados neste trabalho em forma de resumo.

desenvolveram o tema observando sobre o tema; III - e por último, num terceiro tripé substancial, a Doutrina da Proteção Integral tornou-se motivadora de novas ações, capacidades e realidade que buscam promover a cidadania para as crianças e adolescentes, respeitando sua condição de pessoa em desenvolvimento físico e psicológico e evolução de suas capacidades e que, por isso, possuem prioridade absoluta na consolidação de seus direitos fundamentais e seus direitos humanos sociais.

A prioridade absoluta introduzida em nosso sistema normativo pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e definitivamente efetivada na prática com o Estatuto da Criança e do Adolescente, trouxe como mecanismo de fundamentação jurídica a Doutrina da Proteção Integral, a qual é constituída por um conjunto de princípios constitucionais que visam resguardar direitos individuais e fundamentais afetos às crianças e adolescentes. Essa gama de princípios constitucionais é que fazem da proteção integral uma Doutrina revestida de efetividade. Essa efetividade “representa a materialização, no mundo dos fatos, dos preceitos legais e simboliza a aproximação, tão íntima quanto possível, entre o dever-ser normativo e o ser da realidade social”<sup>42</sup>.

A efetividade das normas depende, em primeiro lugar, da sua eficácia jurídica, da aptidão formal para incidir e reger as situações da vida, operando os efeitos que lhes são próprios. Não se refere aqui apenas à vigência da regra, mas também, e sobretudo, à capacidade de o relato de uma norma dar-lhe condições de atuação, isoladamente ou conjugada com outras normas.<sup>43</sup>

O princípio constitucional da prioridade absoluta representa a base das normas jurídicas que compõem a proteção integral e se constitui no preceito básico de aplicação das regras referentes à infância e à adolescência, devendo necessariamente ser observado quando em conflito com outros princípios gerais, pois trata-se de um princípio constitucional fundamental e, nesta qualidade, funciona “como critério de interpretação e de integração, [...] que dá coerência geral ao sistema,

---

<sup>42</sup> BARROSO, Luís Roberto. **O direito constitucional e a efetividade de suas normas: limites e possibilidades da Constituição brasileira**. Rio de Janeiro: Renovar, 2009, p. 82-83.

<sup>43</sup> *Idem, ibidem*, p. 83.

tendo função ordenadora e ação imediata”<sup>44</sup>. Essa interpretação da Constituição “deve começar pela identificação do princípio maior que rege o tema a ser apreciado, descendo do mais genérico ao mais específico, até chegar à formulação da regra concreta que vai reger a espécie”<sup>45</sup> e, essa regra, está compreendida em todo o conjunto de princípios e fundamentos que caracterizam a Proteção Integral como Doutrina norteadora da ordem jurídica que ela visa proteger.

Isso porque, somente haverá um Estado Democrático de Direito se crianças e adolescentes e todos as demais pessoas puderem exercer sua cidadania e terem sua dignidade respeitada. No mesmo sentido pode-se apontar os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil previstos no artigo 3º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que descreve como objetivos fundamentais a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a redução das desigualdades sociais, bem como a promoção do bem-estar de todos sem preconceitos e outras formas de discriminação.

Além desses mandamentos, o artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assim prescreve:

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

Então, o que se verifica é que a Proteção Integral, por se constituir numa Doutrina autônoma, orientativa e até mesmo mandamental, constituída por princípios fundamentais, acaba inundando o ordenamento jurídico com seus preceitos de priorização máxima dos interesses de crianças e adolescentes, os quais são oponíveis a todos, *erga omnes*, ou seja, devem ser aplicados sempre que estes forem conflitantes com os interesses de outras pessoas.

Os artigos 226 a 229 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 são dotados de fundamentos que irradiam seus efeitos a todo o sistema normativo, tanto em sua interpretação quanto à elaboração de legislações, impondo aos atores sociais que dispensem um olhar diferenciado a esses sujeitos de direitos, devendo sempre ser

---

<sup>44</sup> SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. São Paulo: Malheiros, 2003, p. 96.

<sup>45</sup> BARROSO, Luís Roberto. **Interpretação e aplicação da Constituição**. São Paulo: Saraiva, 2004, p. 151.

observada a ampla proteção garantida às crianças e adolescentes, porque as demais regras estão vinculadas à prioridade absoluta. Isso porque, “os princípios são ordenações que irradiam e imantam os sistemas de normas, são núcleos de condensações nos quais confluem valores e bens constitucionais,”<sup>46</sup> “são mandamentos”<sup>47</sup> que fortalecem e aprimoram o direito, observando os fatos e as possibilidades jurídicas, sendo que o “âmbito das possibilidades jurídicas é determinado pelos princípios e regras colidentes”<sup>48</sup>.

A Doutrina da Proteção Integral recepcionada pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 traz em sua essência um tripé de co-responsabilidade entre família, sociedade e Estado, implicando essa descentralização no reconhecimento da prioridade absoluta e imediata; na família como ambiente de acolhimento e de desenvolvimento; e que o princípio do superior interesse da criança “não deve ser visto de uma forma fantasiosa ou sonhadora, mas como algo concreto”<sup>49</sup>, isso porque “as normas constitucionais, como espécie do gênero normas jurídicas, conservam os atributos essenciais destas, dentre os quais a imperatividade”<sup>50</sup>

A Doutrina da Proteção Integral possui como uma de suas defensoras a autora VERONESE<sup>51</sup>, a qual destaca que sua elaboração

[...] é fruto de muitas construções teóricas – muito pensar, discutir, analisar e propor. Também é fruto de toda uma evolução normativa (internacional e nacional), bem como resultou em proposta alternativa às práticas fundamentadas no castigo

---

<sup>46</sup> SILVA, J. A., 2003, p. 92

<sup>47</sup> Cf., nesse sentido, ALEXY destaca que “princípios são, por conseguinte, mandamentos de otimização, que são caracterizados por poderem ser satisfeitos em graus variados e pelo fato de que a medida devida de sua satisfação não depende somente das possibilidades fáticas, mas também das possibilidades jurídicas. O âmbito das possibilidades jurídicas é determinado pelos princípios e regras colidentes” (2017, p. 90.).

<sup>48</sup> ALEXY, Robert. **Teoria dos direitos fundamentais**. Trad. Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2017, p. 90.

<sup>49</sup> VERONESE, J. R. P.; 2017, p 4.

<sup>50</sup> BARROSO, L. R., 2009, p. 76.

<sup>51</sup> Josiane Rose Petry Veronese é Professora Titular da Disciplina de Direito da Criança e do Adolescente da Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre e Doutora em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina, com Pós-Doutorado pela PUC/RS. Professora dos Programas de Mestrado e Doutorado do Curso de Pós-Graduação em Direito/UFSC. Coordenadora do NEJUSCA – Núcleo de Estudos Jurídicos e Sociais da Criança e do Adolescente e Subcoordenadora do Núcleo de Pesquisa Direito e Fraternidade, o qual integra a RUEF – Rede Universitária de Estudos sobre a Fraternidade.

do corpo, no sofrimento<sup>52</sup>.

Um de seus fundamentos basilares, ou melhor, um de seus princípios norteadores, é o superior interesse do sujeito a que se destina (criança e adolescente), sendo que, neste sentido, “quando houver um conflito entre interesses de crianças e adolescentes e interesses de outras pessoas ou instituições, os primeiros devem prevalecer”<sup>53</sup>.

Dessa forma, a condição de absoluta prioridade das crianças e dos adolescentes na doutrina da proteção integral deve ocupar lugar preferencial na preocupação dos juristas, governantes e sociedade, em detrimento de quaisquer outras categorias que servem para enaltecer o poder político. Por assim dizer, o Estatuto da Criança e do Adolescente é instrumento político de primeira grandeza na ordem de direitos básicos e fundamentais, conferindo o mais importante sistema de garantias a suprir as necessidades de primeira grandeza das crianças e dos adolescentes.

A título ilustrativo, tem-se o que restou estatuído na “decisão paradigma” de características seguintes<sup>54</sup>:

O objetivo principal da aplicação das medidas socioeducativas é o pedagógico, nos moldes previstos nos arts. 112 a 125 da Lei nº 8.069/90, pois se destinam à formação e a reeducação do adolescente infrator, **por ser considerado pessoa em desenvolvimento (art. 6º da Lei nº 8.069/90), sujeito à proteção integral (art. 1º da Lei nº 8.069/90) pelos organismos estatais”, onde a decisão prioriza, conforme segue destacado, a “proteção integral”**<sup>55</sup>. (grifou-se).

<sup>52</sup> VERONESE, Josiane Rose Petry. O adolescente autor de ato infracional sob a perspectiva da intersetorialidade: direito e psiquiatria. In: VERONESE, Josiane Rose Petry (Org.). **Direito da criança e do adolescente**: novo curso – novos temas. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 676.

<sup>53</sup> VIEIRA, Clevertton Elias; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Limites na educação**: sob a perspectiva da Doutrina da Proteção Integral, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Florianópolis: OAB Editora, 2006, p. 33.

<sup>54</sup> BRASIL. **Superior Tribunal de Justiça**. Habeas Corpus ° 400.682 – SP (2017/0119089-1). Relator: Ministro Reynaldo Soares da Fonseca, publicado em 24-08-2017.

<sup>55</sup> Em decisão semelhante, no caso, o HABEAS CORPUS Nº 380.186 - SP (2016/0311404-7) RELATOR: MINISTRO REYNALDO SOARES DA FONSECA IMPETRANTE: DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO ADVOGADO : LIGIA CINTRA DE LIMA TRINDADE IMPETRADO : TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO PACIENTE : J J DOS S J



Por assim dizer, a postura a favor da proteção integral, inauguradora de “uma verdadeira revolução para o direito infanto-juvenil, estabelecendo no ordenamento brasileiro uma concepção de infância atrelada à nova noção de cidadania estabelecida na Carta de 1988”<sup>56</sup>, tem como base a “convicção de que a criança e o adolescente são merecedores de direitos próprios e especiais, que, em razão de sua condição específica de pessoas em desenvolvimento, estão a necessitar de uma proteção especializada, diferenciada e integral”<sup>57</sup>, representativa da doutrina da proteção integral e que também encontra-se sustentada nos dispositivos do artigo 3º do Estatuto, de redação seguinte:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

O princípio da prioridade absoluta disposto no artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 determina, “pela análise gramatical de seus termos, a primazia incondicional dos interesses e direitos relativos à infância e juventude”<sup>58</sup>, tanto nas políticas públicas, como no dever compartilhado da família, sociedade e Estado de assegurar os seus direitos fundamentais, devido a sua fragilidade natural decorrente de sua condição de pessoa em desenvolvimento.

---

(INTERNADO) RELATÓRIO O EXMO. SR. MINISTRO REYNALDO SOARES DA FONSECA (Relator), foi decidido também que “O objetivo principal da aplicação das medidas socioeducativas é o pedagógico, nos moldes previstos nos arts. 112 a 125 da Lei nº 8.069/90, pois se destinam à formação e a reeducação do adolescente infrator, por ser considerado pessoa em desenvolvimento (art. 6º da Lei nº 8.069/90), sujeito à proteção integral (art. 1º da Lei nº 8.069/90) pelos organismos estatais”.

<sup>56</sup> VERONESE, Josiane Rose Petry; SILVEIRA, Mayra. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (comentado). Doutrina e jurisprudência. São Paulo: Conceito Editorial, 2011, p. 27.

<sup>57</sup> *Idem, ibidem*, p. 27.

<sup>58</sup> VERONESE, Josiane Rose Petry. A prioridade absoluta ao direito da criança e a discricionariedade administrativa: duelo entre princípios. *In*: CUSTÓDIO, André Viana; VIEIRA, Reginaldo de Souza (Orgs.). **Estado, política e direito**: políticas públicas e direitos sociais. Criciúma: Editora UNESC: 2011, p. 211.

A jurisprudência tem sido taxativa em prestar reconhecimento e destaque à proteção integral que também ali no referido artigo se encontra insculpida pela condição de especialidade da referida norma, qual seja, conforme registro do caso concreto, na qualidade de lei especial que o Estatuto da Criança e do Adolescente usufrui. Dessa forma, a título ilustrativo, cita-se a seguinte decisão:

DIREITO PREVIDENCIÁRIO E HUMANITÁRIO. RECURSO ESPECIAL REPRESENTATIVO DA CONTROVÉRSIA. PROCESSAMENTO NOS TERMOS DO ART. 543-C DO CPC E DA RESOLUÇÃO 08/STJ. DIREITO DO MENOR SOB GUARDA À PENSÃO POR MORTE DO SEU MANTENEDOR. EMBORA A LEI 9.528/97 O TENHA EXCLUÍDO DO ROL DOS DEPENDENTES PREVIDENCIÁRIOS NATURAIS OU LEGAIS DOS SEGURADOS DO INSS. PROIBIÇÃO DE RETROCESSO. DIRETRIZES CONSTITUCIONAIS DE ISONOMIA, PRIORIDADE ABSOLUTA E PROTEÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE (ART. 227 DA CF). APLICAÇÃO PRIORITÁRIA OU PREFERENCIAL DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (LEI 8.069/90), POR SER ESPECÍFICA, PARA ASSEGURAR A MÁXIMA EFETIVIDADE DO PRECEITO CONSTITUCIONAL DE PROTEÇÃO. PARECER DO MPF PELO NÃO CONHECIMENTO DO RECURSO, A TEOR DA SÚMULA 126/STJ. RECURSO ESPECIAL CONHECIDO, PORÉM DESPROVIDO.

[...]

**7. Deve-se proteger, com absoluta prioridade, os destinatários da pensão por morte de Segurado do INSS, no momento do infortúnio decorrente do seu falecimento, justamente quando se vêem desamparados, expostos a riscos que fazem periclitarem a sua vida, a sua saúde, a sua alimentação, a sua educação, o seu lazer, a sua profissionalização, a sua cultura, a sua dignidade, o seu respeito individual, a sua**

**liberdade e a sua convivência familiar e comunitária, combatendo-se, com pertinácia, qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (art. 227, caput da Carta Magna). (grifou-se)<sup>59</sup>.**

A Doutrina da Proteção Integral, ao possibilitar o reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos universais, ou seja, não somente os direitos comuns inerentes aos adultos, mas também a direitos especiais decorrentes de sua peculiar condição de pessoa em desenvolvimento, traz consigo um outro princípio que se destaca como norteador das questões atinentes à infância e adolescência, qual seja: o princípio do superior interesse. Por ele, a atenção e os cuidados necessários à população infanto-adolescente são imprescindíveis na medida que buscam a guarida de direitos e garantias indispensáveis ao seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. Isto é, as ações direcionadas às crianças e adolescentes “deve sempre levar em conta o que é melhor e mais adequado à garantia de suas necessidades e interesses, que se sobrepõe a quaisquer outros, inclusive dos pais”<sup>60</sup>, com o objetivo de garantir a proteção integral e a materialização efetiva de seus direitos fundamentais.

SILVA<sup>61</sup> ressalta o seguinte:

Identificamos o melhor interesse da criança, nos dias de hoje, como uma norma cogente não só em razão da ratificação da Convenção da ONU (através do Decreto 99.710/90, mas também porque estamos diante de um princípio especial, o qual, a exemplo dos princípios gerais do direito, deve ser considerado fonte subsidiária na aplicação da norma.

---

<sup>59</sup> RECURSO ESPECIAL Nº 1.411.258 - RS (20130339203-9), Relator Ministro Napoleão Nunes Maia Filho, Recorrente: Instituto Nacional do Seguro Social, julgado em 08-06-2016. Disponível em: <https://ww2.stj.jus.br> Acesso em: 27 dez 2017.

<sup>60</sup> SANCHES, Helen Crystine Corrêa; VERONESE, Josiane Rose Petry. A Proteção Integral e o direito fundamental de crianças e adolescentes à convivência familiar. In: VERONESE, Josiane Rose Petry (Autora e Org.). **Direito da Criança e do Adolescente**: novo curso, novos temas. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2017, p. 141.

<sup>61</sup> SILVA PEREIRA, Tânia. O melhor interesse da criança. In: SILVA PEREIRA, Tânia (Coord.). **O melhor interesse da criança**: um debate interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 1999, p. 23.

Seguindo igual parâmetro, no julgamento do Recurso Especial nº 1.623.098 – MG, o Ministro do Superior Tribunal de Justiça, Marco Aurélio Bellizze, fundamenta seu voto no princípio do melhor interesse da criança e do adolescente para negar provimento ao recurso interposto pela genitora de um adolescente em ação de prestação de contas, apontando que referido princípio foi introduzido em nosso sistema jurídico “como corolário da doutrina da proteção integral, consagrada pelo art. 227 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o qual deve orientar a atuação tanto do legislador quanto do aplicador da norma jurídica, vinculando-se o ordenamento infraconstitucional aos seus contornos”<sup>62</sup>.

Igualmente, no julgamento do Recurso Especial nº 1.265.821 – BA<sup>63</sup>, junto ao STJ, sob a relatoria do Ministro Luis Felipe Salomão, a Doutrina da Proteção Integral novamente serviu de fundamento para julgamento do caso:

Deveras, é da própria letra da Constituição Federal que se extrai esse dever que transcende a pessoa do familiar envolvido, mostrando-se eloquente que não é só da família, mas também da

---

<sup>62</sup> RECURSO ESPECIAL. AÇÃO DE PRESTAÇÃO DE CONTAS. DEMANDA AJUIZADA PELO FILHO EM DESFAVOR DA MÃE, REFERENTE À ADMINISTRAÇÃO DE SEUS BENS, POR OCASIÃO DE SUA MENORIDADE (CC, ART. 1.689, I E II). CAUSA DE PEDIR FUNDADA EM ABUSO DE DIREITO. PEDIDO JURIDICAMENTE POSSÍVEL. CARÁTER EXCEPCIONAL. INVIABILIDADE DE RESTRIÇÃO DO ACESSO AO JUDICIÁRIO. RECURSO DESPROVIDO. Vistos, relatados e discutidos estes autos, acordam os Ministros da Terceira Turma do Superior Tribunal de Justiça, na conformidade dos votos e das notas taquigráficas a seguir, por unanimidade, negar provimento ao recurso especial, nos termos do voto do Sr. Ministro Relator. Os Srs. Ministros Moura Ribeiro, Nancy Andrigli, Paulo de Tarso Sanseverino e Ricardo Villas Bôas Cueva votaram com o Sr. Ministro Relator. Brasília, julgado em 13 de março de 2018. Disponível em: <https://ww2.stj.jus.br> Acesso em: 27 dez 2017.

<sup>63</sup> STJ. RE 1.265.821 – BA. Recurso Especial julgado em 14 de maio de 2014, tendo a seguinte ementa: DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. AÇÃO DE ALIMENTOS. LEGITIMIDADE ATIVA DO MINISTÉRIO PÚBLICO. DIREITO INDIVIDUAL INDISPONÍVEL. RECURSO ESPECIAL REPRESENTATIVO DE CONTROVÉRSIA. ART. 543-C DO CPC. Para efeitos do art. 543-C do CPC, aprovam-se as seguintes teses: 1. O Ministério Público tem legitimidade ativa para ajuizar ação de alimentos em proveito de criança ou adolescente. 2. A legitimidade do Ministério Público independe do exercício do poder familiar dos pais, ou de o menor se encontrar nas situações de risco descritas no art. 98 do Estatuto da Criança e do Adolescente, ou de quaisquer outros questionamentos acerca da existência ou eficiência da Defensoria Pública na comarca. 3. Recurso especial provido. Disponível em: [www.stj.jus.br](http://www.stj.jus.br) Acesso em: 27 dez 2017.

sociedade e do Estado<sup>64</sup>, o dever de assegurar à criança e ao adolescente, "com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação" (art. 227, *caput*), donde se extrai o interesse público e indisponível envolvido em ações direcionadas à tutela de direitos de criança e adolescente, das quais a ação de alimentos é apenas um exemplo.

Ainda no STJ, em decisão tendo como Relator o Ministro Reynaldo Soares da Fonseca, em julgamento proferido no dia 28 de março de 2017, novamente o princípio constitucional da proteção integral foi utilizado como fundamento, desta vez para deferimento de Habeas Corpus<sup>65</sup>, conforme segue:

HABEAS CORPUS SUBSTITUTIVO DE RECURSO ORDINÁRIO. ROUBO CIRCUNSTANCIADO. PRISÃO PREVENTIVA. FUNDAMENTAÇÃO IDÔNEA. SUPERVENIÊNCIA DA SENTENÇA CONDENATÓRIA. PREJUDICIALIDADE. INEXISTÊNCIA. PRECEDENTES. PRISÃO DOMICILIAR. ART. 318, V, DO CPP. POSSIBILIDADE. PRESENÇA DOS REQUISITOS LEGAIS. LIMINAR CONCEDIDA. CUIDADOS MATERNOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA. PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA FRATERNIDADE. DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL ÀS CRIANÇAS. SUPERIOR INTERESSE. CF/88, PREÂMBULO E ART. 3º e 227; ECA, ART. 100. *HABEAS CORPUS* NÃO CONHECIDO. ORDEM CONCEDIDA, DE OFÍCIO.

---

<sup>64</sup> A Súmula 594 do STJ, datada de 6-11-2017, estabelece que “o Ministério Público tem legitimidade ativa para ajuizar ação de alimentos em proveito de criança ou adolescente independentemente do exercício do poder familiar dos pais, ou do fato de o menor se encontrar nas situações de risco descritas no art. 98 do Estatuto da Criança e do Adolescente, ou de quaisquer outros questionamentos acerca da existência ou eficiência da Defensoria Pública na comarca”.

<sup>65</sup> STJ. HABEAS CORPUS Nº 358.080 - DF (2016/0144533-6). RELATOR: MINISTRO REYNALDO SOARES DA FONSECA. Julgamento em 28 de março de 2017. Disponível em: [www.stj.jus.br](http://www.stj.jus.br). Acesso em: 27 dez 2017.

No mesmo julgamento, o Ministro Relator, ao falar sobre a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, destaca que:

Tal legislação (marco legal da primeira infância) veio à lume com a finalidade de garantir a máxima efetividade ao princípio constitucional da proteção integral à criança e adolescente, previsto no artigo 227 da Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/90), na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (Decreto n.º 99.710/1990), dentre outros. **Segundo a melhor doutrina, a proteção integral constitui o novo paradigma de proteção da criança no Brasil e implica considerá-la sujeito de direito a uma proteção prioritária e sistêmica (Vieira, Cláudia Maria Carvalho do Amaral e Veronese, Josiane Rose Petry. Crianças Encarceradas - a proteção integral da criança na execução penal feminina da pena privativa de liberdade. Rio de Janeiro: Ed Lumen Juris, 2015). (grifou-se).**

Observa-se que a Proteção Integral não é uma condição destinada apenas à crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco, de penúria, de falta de cuidados e de outros cenários melancólicos como acontecida nos Códigos de Menores anteriores, mas se refere a todas as realidades que envolvem as crianças e adolescentes, exigindo das autoridades, da sociedade e da família respeito aos direitos a que esses sujeitos fazem jus. Assim, como princípio orientador do legislador, do aplicador da lei, do cuidado da família, de ações na comunidade e de políticas públicas, é que a Proteção Integral possui o fundamento de “Doutrina”, constituindo-se, dessa forma, numa das fontes do direito e, então, contribuindo para a formação da lei, construção da jurisprudência e efetivação dos direitos das crianças e adolescentes.

## **1.2 A Doutrina da Proteção Integral como proteção, promoção e defesa da criança e do adolescente**

A Doutrina da Proteção Integral representa a matriz do Direito da Criança e do Adolescente, simbolizando uma nova normatividade que enfatiza a prioridade absoluta prevista tanto na Constituição da

República Federativa do Brasil de 1988 como no Estatuto da Criança e do Adolescente e com reflexos imediatos nos demais regramentos de nosso sistema normativo<sup>66</sup>, nos atendimentos e serviços, já que a partir de então, o Direito da Criança e do Adolescente passou a ter uma nova perspectiva: “abandonou-se a concepção menorista, da Doutrina da Situação Irregular, para se referendar a ideia fundamental de que estamos diante de um sujeito, um sujeito especial”<sup>67</sup> devido sua condição de pessoa em desenvolvimento de sua personalidade, suas aptidões e de seu potencial físico e mental.

No sentido de buscar a proteção, promoção e defesa da criança e do adolescente, o Estatuto da Criança e do Adolescente aponta que devem ser assegurados com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, ressaltando ainda que a garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Com isso o Estatuto da Criança e do Adolescente representa uma revolução jurídica positiva e ainda se constitui num instrumento normativo avançado de atenção às demandas relativas à infância e adolescência que muitas vezes se encontram em um quadro de penúria e de crueldade. Neste contexto, o Estatuto traz em sua primeira parte a

---

<sup>66</sup> Cf., VERONESE, J. R. P; FALCÃO, W. H. M. M, 2017, p. 177: “A Doutrina da Proteção Integral se enraíza, modifica e inaugura o tom dos textos normativos, das condutas dos julgadores em suas jurisdições – doméstica e internacional – e dos agentes públicos quanto à matéria da infância; por sua vez, o paradigma cria um sistema diferenciado que se pauta na tentativa de implementação não de um direito em específico, mas de um conjunto de direitos que estão interligados”.

<sup>67</sup> VERONESE, Josiane Rose Petry. O Estatuto da Criança e do Adolescente e a construção doutrinária da criança-sujeito. In: OLIVEIRA, Francisco Cardozo; VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de. **Direitos da criança e do adolescente e direitos da juventude: o olhar da fraternidade**. Curitiba: Prismas, 2017, p.42.

universalização dos direitos destinada a esses atores sociais, sem qualquer distinção de condição econômica, social, religiosa, racial ou de gênero, porque a cobertura de abrangência da Doutrina da Proteção Integral não possui caráter de ressalvas, já que a condição de vulnerabilidade das pessoas a que ela se destina é premente.

Importante aqui se salientar que a Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010, alterou o artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 para cuidar dos interesses da juventude, estendendo a prioridade absoluta também ao jovem, colocando-os igualmente “a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”<sup>68</sup>. Referida Emenda Constitucional ainda garantiu de forma imperativa que o Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, com a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante capacitação para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.

Também outra significativa alteração legislativa e com reflexo na proteção, promoção e defesa da criança e do adolescente foi a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, a qual determina o Marco Legal da Primeira Infância, estabelecendo princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para as crianças nos primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança, em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano, em consonância com os princípios e diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Essa legislação vem com a finalidade de proteger os primeiros anos de vida de uma criança, os quais são extremamente importantes para a formação de habilidades cognitivas, psicomotores e sensoriais nessa faixa etária, imprescindíveis ao seu desenvolvimento e determinantes para os resultados do ciclo de vida. Essa abordagem nos primeiros anos de vida representa uma prevenção a problemas sociais e

---

<sup>68</sup> BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988, artigo 4º. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 dez 2017.



de saúde que poderiam surgir futuramente<sup>69</sup>, sendo um importante instrumento de formação das novas gerações, possibilitando que enfrentem melhor um mundo em constante e rápida transformação.

Para isso, também é importante que se observe como se evoluirá o sistema educativo para essas crianças, com um currículo preocupado em atender todas as etapas do desenvolvimento da criança, respeitando as diversidades.

A proposta de currículo para as crianças menores, de zero a três anos, necessita incorporar conteúdos que preparem e melhorem as competências dos pais e das famílias para apoiar a formação de habilidades sociais e não cognitivas, que são substantivas para o desenvolvimento de aprendizagens cognitivas ou intelectuais. [...] O mesmo pode ser adequado às regiões e municípios para respeitar a diversidade, assim como definir marcos de referência, enfoques diferenciados de atenção por idades com base em pesquisas de campo.<sup>70</sup>

O Marco Legal da Primeira Infância ao preocupar-se com o crescimento saudável da criança não se descuida do direito de brincar, destacando em seu artigo 5º que constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância, além de outras, o brincar e o lazer, isso porque as brincadeiras são relevantes instrumentos de promoção da saúde e da conduta infantil espontânea, “desempenhando um papel importante ao desenvolvimento do cérebro, especialmente nos

---

<sup>69</sup> Cf., FUJIMOTO, Gaby, 2016, p. 25: “As pesquisas da neurobiologia, da pedagogia, da sociologia e da economia, entre outras, e as lições de muitos países demonstram que os estímulos que a criança recebe desde sua gestação são cruciais para seu desempenho na idade adulta, é uma etapa de grande plasticidade cerebral. A proteção à mãe com atenção, cuidado da saúde e alimentação adequada garantem a seu filho, desde a gestação até os primeiros mil dias de vida, bases sólidas para construir todas as dimensões do desenvolvimento: físicas, motoras, intelectuais socioemocionais, de personalidade, caráter e apego positivo que contribuirão para sua segurança emocional, desenvolvimento da confiança básica e demais bases sobre as quais se assenta todo o desenvolvimento ulterior.

<sup>70</sup> FUJIMOTO, Gaby. Cenário mundial das políticas de primeira infância. **Cadernos de trabalhos e debates: avanços do marco legal da primeira infância**. Brasília: Centro de Estudos e Debates Estratégicos – CEDES, 2016, p. 55-56. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudios/pdf/obra-avancos-do-marco-legal-da-primeira-infancia>. Acesso em: 29 dez 2017.

primeiros anos de vida”<sup>71</sup>, até porque essas experiências lúdicas, cheias de emoção, alegrias, tristezas, representam “o passe mágico para proteger a natureza única e evolutiva da criança”<sup>72</sup>.

No lúdico a criança expõe toda a sua compreensão do seu ser. É na brincadeira que se expande, deixa-se revelar. Jogos, fantasias, rodas, brincadeiras, eis os modos nos quais se desenvolvem as potencialidades. No brincar a criança já manifesta suas características mais elementares.

O brincar é também cíclico, no sentido de que a afasta da realidade, mas dessa realidade toma seus elementos reais. A criança sem o mundo das travessuras, seria um ser sem os elementos necessários para os enfrentamentos futuros. A brincadeira, portanto, é a cada da criação<sup>73</sup>

Nas brincadeiras é que as crianças começam a formar os elementos indispensáveis para compreender o que está a sua volta e se preparar para os desafios para as fases futuras da vida, por isso a Doutrina da Proteção Integral visa também proteger esse direito elementar, porém fundamental à criança (direito de brincar), para que o adulto não venha a violá-lo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente relaciona em seu artigo 16 e inciso IV, o direito à liberdade com o direito de brincar e divertir-se, isso porque “a liberdade que as crianças experimentam ao brincar permite-lhe expressar a sua sinceridade e a não-submissão às possíveis formas opressoras do mundo adulto”<sup>74</sup>, além de promover seu bem-estar e valorizar sua individualidade. Garantir-lhe o direito de brincar é

---

<sup>71</sup> ALMEIDA, Ordália Alves. O marco legal da primeira infância: quais infâncias, quais crianças? **Cadernos de trabalhos e debates**: avanços do marco legal da primeira infância. Brasília: Centro de Estudos e Debates Estratégicos – CEDES, 2016, p. 157. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudios/pdf/obrancos-do-marco-legal-da-primeira-infancia> Acesso em: 27 dez. 2017.

<sup>72</sup> *Idem, Ibidem*, p. 157.

<sup>73</sup> VERONESE, Josiane Rose Petry. **Humanidades em crônicas**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 65.

<sup>74</sup> FRANCO, Raquel Rodrigues. **A fundamentação jurídica do direito de brincar**. 2008. 252 p. Dissertação–Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual de Londrina, 2008, p. 153. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br> Acesso em: 29 dez. 2017.

assegurar-lhe “a possibilidade de manifestar vivências insubstituíveis que propiciam o desenvolvimento integral de sua pessoa”<sup>75</sup>.

Além disso, outro ponto de destaque que a Lei nº 13.257/2016 trouxe foi dispor expressamente sobre a condição de cidadã e de sujeitos de direitos às crianças com até seis anos de idade, definindo ainda que as crianças devem ser incluídas na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento e cujo procedimento de inclusão “deve ser realizado por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil”<sup>76</sup>.

Não há como deixar de mencionar outra importante alteração normativa implementada pela Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, que deu nova redação ao artigo 8º da Lei nº 8.069/90, assegurando às gestantes adequada, atenção humanizada à gravidez, ao parto e ao puerpério e atendimento pré-natal, perinatal e pós-natal integral no âmbito do Sistema Único de Saúde, sendo que referido dispositivo legal está em consonância com o direito fundamental à vida, previsto no artigo 7º da legislação em comento, o qual destaca que “a criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento [...] em condições dignas de existência”.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada no Brasil por meio do Decreto 99.710, de 21/11/1990, em seu artigo 1º, ressalta que: “entende-se por criança todo ser humano menor de 18 anos de idade, salvo se, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes”. Além disso, o parágrafo único do artigo 26 do Estatuto da Criança e do Adolescente, ao dispor sobre a família natural estabelece que seu reconhecimento pode preceder o nascimento do filho. Então, para fins da proteção integral, conforme dispositivos ora apresentados, o nascituro encontra-se englobado no rol de destinatários das normas que a Doutrina da Proteção Integral elenca. No mesmo sentido de proteção do nascituro, a Lei nº 11.804/2008 disciplinou o direito de alimentos à mulher gestante, bem como a forma de sua efetivação, tutelando o direito à vida e à saúde do nascituro desde a sua concepção.

---

<sup>75</sup> *Idem, ibidem*, p. 154.

<sup>76</sup> O parágrafo único do artigo 4º da Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, estabelece que: “A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil”.

Reforçando o acima exposto, destaca-se que tramita desde 2007 o Projeto de Lei nº 487, que dispõe sobre a proteção ao nascituro, preconizando em seu artigo 2º que “nascituro é o ser humano concebido, mas ainda não nascido”<sup>77</sup>. Referido Projeto de Lei também traz em seu conteúdo direitos fundamentais ao nascituro, como o direito à vida, à saúde e outros:

Art. 3º Reconhecem-se desde a concepção a dignidade e natureza humanas do nascituro conferindo-se ao mesmo proteção jurídica.

§ 1º Desde a concepção são reconhecidos todos os direitos do nascituro, em especial o direito à vida, à saúde, ao desenvolvimento e à integridade física e os demais direitos da personalidade previstos nos arts. 11 a 21 da Lei nº10.406, de 10 de janeiro de 2002.

Igualmente, não se descuidou o Projeto de Lei do princípio da prioridade absoluta:

Art. 4º É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar ao nascituro, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, ao desenvolvimento, à alimentação, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à família, além de colocá-lo a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

---

<sup>77</sup> Projeto de Lei de autoria dos Deputados Luiz Bassuma (PT/BA) e Miguel Martini (PHS/MG), apresentado à Câmara dos Deputados em 19/03/2017. O Projeto tem recebido apoio de Parlamentares contrários à legalização do aborto sob o fundamento que mesmo antes do nascimento, o nascituro é um sujeito de direito e por isso tem direito à vida. Já na Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres, a Nota Técnica nº 26/2017/SAIAT/PM-Gab-SPM, apresentou relatório contrário ao Projeto de Lei, em razão de colocar em “cheque a prevalência da vida das mulheres em relação ao embrião, negando o direito à interrupção voluntária da gravidez mesmo nos casos em que esta resultou de estupro/violência sexual”. Na nota técnica, a SNPM conclui manifestando-se desfavorável ao Projeto, também argumentando que “iniciativas de lei que visem restringir os direitos sexuais e direitos reprodutivos das mulheres resultarão em consequências danosas ao pleno desenvolvimento da política de atenção integral à saúde das mulheres e o enfrentamento da gravidez na adolescência”, além de outros argumentos.

Ressalta-se que, conforme entendimento da teoria concepcionista<sup>78</sup>, que busca esclarecer a natureza jurídica do nascituro e o início de sua personalidade jurídica, este é considerado pessoa desde a concepção. Adverte-se ainda que o Estatuto da Criança e do Adolescente “não prevê a existência de um marco inicial para a caracterização do ser como criança, tampouco estabelece que este marco inicial seja o nascimento com vida do feto”<sup>79</sup>, mas cuidou para que o direito à vida fosse reconhecido, ao dispor de regras próprias de proteção à gestante e ao nascituro. Também garantiu a proteção à vida e à saúde através da efetivação de ações que visam permitir o nascimento e o desenvolvimento saudável da criança e assegurou, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos fundamentais, dentre os quais se destaca o direito à vida.

A Convenção sobre os Direitos das Crianças, em seu artigo 1º, define juridicamente a criança como "todo ser humano com menos de dezoito anos de idade"; e a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), promulgado no Brasil pelo Decreto 678<sup>80</sup>, de 6 de novembro de 1992, em seu artigo 4º, destaca que os Estados-Partes reconhecem que “toda pessoa tem o direito de que se respeite sua vida. Esse direito deve ser protegido pela lei e, em geral, desde o momento da concepção. Ninguém pode ser privado da vida arbitrariamente”.

Assim, reconhecendo-se que a vida deve ser protegida desde a concepção e, considerando-se que para uma criança ter o desenvolvimento sadio de sua personalidade é importante que a gestação

---

<sup>78</sup> Cfe., BAGATINI; RODRIGUES, 2017, p. 4-5, A teoria concepcionista entende que o nascituro adquire a personalidade jurídica desde a concepção, sendo, então, considerado pessoas a partir deste momento. Ressaltam ainda sobre a existência de outras duas teorias no âmbito nacional que buscam esclarecer o começo da personalidade. São elas a teoria natalista e a teoria da personalidade condicional. A teoria natalista, adotada pela lei civil pátria, preleciona que a aquisição da personalidade se dá a partir do nascimento com vida. A teoria da personalidade condicional reconhece, desde a concepção, os direitos do nascituro, entretanto deixa tais direitos sob condição suspensiva, ou seja, exige-se o nascimento com vida do feto para que este possa exercer os direitos a ele assegurados desde a concepção.

<sup>79</sup> RODRIGUES, Bianca Fernanda; BAGATINI, Júlia. O nascituro e a Doutrina da Proteção Integral. **Anais da X Mostra de Iniciação Científica Curso de Direito (MIC)**, 7 de novembro de 2017. Organizado por Diego Alan Schöfer Albrecht; Liana Maria Feix Suski – Itapiranga: FAI – Faculdades de Itapiranga – SC, 2017. Disponível em: <http://faifaculdades.edu.br/eventos/MICDIR/XMICDIR/>. Acesso em: 3 jan. 2018.

<sup>80</sup> BRASIL. **Decreto 678**, de 6 de novembro de 1992. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 3 jan. 2018.

se dê de forma saudável, livre de qualquer estresse tóxico é que a Doutrina da Proteção Integral também protege o nascituro, estendendo a ele a prioridade absoluta.

Nesta ordem de ideias, e respondendo ao questionamento que motivou tais reflexões, outra não pode ser a conclusão senão a de que, segundo o ordenamento jurídico brasileiro, e principalmente a teor do Estatuto da Criança e do Adolescente, o nascituro é sujeito de direito, tendo, assim, personalidade, independentemente dos discutíveis textos do artigo 4º do Código Civil de 1916 e do artigo 2º do novo Código Civil<sup>81</sup>.

Em entendimento contrário ao de MENDES e BRANCO<sup>82</sup> que são adeptos da teoria concepcionista, o Ministro Ayres Britto, na ADI 3.510<sup>83</sup>, julgada em 29-05-2008, destaca em seu voto que:

O Magno Texto Federal não dispõe sobre o início da vida humana ou o preciso instante em que ela começa. Não faz de todo e qualquer estágio da vida humana um autonomizado bem jurídico, mas da vida que já é própria de uma concreta pessoa, porque nativiva (teoria natalista, em contraposição às teorias concepcionista ou da personalidade condicional). E, quando se reporta a ‘direitos da pessoa humana’ e até dos ‘direitos e garantias individuais’ como cláusula pética está falando de direitos e garantias do indivíduo-pessoa, que se faz destinatário dos direitos fundamentais à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à

---

<sup>81</sup> QUEIROZ, Victor Santos. A personalidade do nascituro à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente. *Revista Jus Navigandi*, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 8, n. 61, 1 jan. 2003. Disponível em: <https://jus.com.br>. Acesso em: 18 jul. 2018.

<sup>82</sup> Cf., MENDES; BRANCO, 2017, p. 258/259: “o elemento decisivo para se reconhecer e se proteger o direito à vida é a verificação de que existe vida humana desde a concepção, que ela ocorra naturalmente, quer *in vitro*. O nascituro é um ser humano, indisputavelmente, de um ser vivo, distinto da mãe que o gerou, pertencente à espécie biológica do *homo sapiens*. Isso é bastante para que seja titular do direito à vida – apanágio de todo ser que surge do fenômeno da fecundação humana”.

<sup>83</sup> BRASIL, Supremo Tribunal Federal. **A Constituição e o Supremo**. Brasília: STF – Secretaria de documentação, 2016, p. 62-63. Disponível em [http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/publicacaoLegislacaoAnotada/anexo/a\\_constituicao\\_e\\_o\\_supremo\\_5a\\_edicao.pdf](http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/publicacaoLegislacaoAnotada/anexo/a_constituicao_e_o_supremo_5a_edicao.pdf). Acesso em: 7 jan. 2018.

propriedade, entre outros direitos e garantias igualmente distinguidos com o timbre da fundamentalidade. [...] O Direito infraconstitucional protege por modo variado cada etapa do desenvolvimento biológico do ser humano. Os momentos anteriores ao nascimento devem ser objeto de proteção pelo direito comum. O embrião pré-implanto é um bem a ser protegido, mas não uma pessoa no sentido biográfico a que se refere a Constituição.

Importante se destacar que o STF, na decisão do HC 124306/RJ<sup>84</sup>, em voto do Redator Ministro Roberto Barroso, reconheceu que não se ocorre a tipificação de crime de aborto quando a interrupção da gravidez ocorre antes de concluído o primeiro trimestre de gestação e é oriunda de estupro, todavia reforça no conteúdo do acórdão que o artigo 227 da CRFB/88 vem firmar as obrigações do sistema social de forma global reservando a crianças e adolescentes direitos que obrigam família, sociedade e Estado à sua proteção e observância. A teor do artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, devem ser efetivados com absoluta prioridade os direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

As disposições pertinentes aos direitos fundamentais distribuídas ao longo do texto constitucional, incluindo o contido no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/1990), especialmente, estão a representar o que de concreto acessamos de no paradigma da

---

<sup>84</sup> BRASIL. **Supremo Tribunal Federal**. Habeas Corpus 124306 Rio de Janeiro. Julgamento em 9 de agosto de 2016, tendo como Redator do Acórdão o Ministro Roberto Barroso, com a seguinte decisão: Por maioria de votos, a Turma não conheceu da impetração, mas concedeu a ordem, de ofício, nos termos do voto do Senhor Ministro Luís Roberto Barroso, Presidente e Redator para o acórdão, vencido o Senhor Ministro Marco Aurélio, Relator, que a concedia, cuja ementa segue: DIREITO PROCESSUAL PENAL. HABEAS CORPUS. PRISÃO PREVENTIVA. AUSÊNCIA DOS REQUISITOS PARA SUA DECRETAÇÃO. INCONSTITUCIONALIDADE DA INCIDÊNCIA DO TIPO PENAL DO ABORTO NO CASO DE INTERRUPTÃO VOLUNTÁRIA DA GESTAÇÃO NO PRIMEIRO TRIMESTRE. ORDEM CONCEDIDA DE OFÍCIO. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=311410567&ext=.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2018.

fundamentalidade da Doutrina da Proteção Integral. É ali o respiradouro de nossos sonhos concretos. Porém, a missão que nos traz, sugestiva de sonhos a realizar, importa avançar, justamente porque precisamos igualmente dedicar esmero, proficuo e constante esforço à proteção, promoção e defesa da Doutrina da Proteção Integral<sup>85</sup>.

A clareza do texto constitucional disposto no artigo 227 e no artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente relativamente à prioridade absoluta leva a concluir que esse princípio não necessita de uma norma infraconstitucional para ter sua aplicação efetivada, até porque “os princípios são valores. E, sendo valores, são também normas com uma dimensão de juridicidade máxima”<sup>86</sup>, com eficácia plena e imediata, as quais têm como pressuposto alterar a realidade social que presenciamos, onde direitos e interesses essenciais a essa parcela da população são sonogados pelo Poder Público sob os mais diversos argumentos.

Todos os seres humanos são titulares de direitos fundamentais, porém alguns direitos são específicos e “não se ligam a toda e qualquer pessoa. Na lista brasileira dos direitos fundamentais, há direitos de todas as pessoas – como o direito à vida – mas há posições que não interessam a todos os indivíduos, referindo-se apenas a alguns”<sup>87</sup>, assim, por compor o conjunto de proteção, promoção e defesa da criança e do adolescente que servem de sustentação para a Proteção Integral, pode-se afirmar que, além de cada um dos direitos elencados no Estatuto (ECA) em seu artigo 4º, há outros direitos específicos às crianças e adolescentes, fundamentais ao seu integral desenvolvimento e que, por isso, são resguardados com proteção integral e possuem prioridade absoluta em sua aplicação, como por exemplo o direito ao lazer.

Diante desse contexto esclarece-se que para crianças e adolescentes os direitos sociais se caracterizam como um direito fundamental ao seu pleno desenvolvimento e, por isso, se confundem em seu conceito. Esses direitos representam conquistas dos movimentos

---

<sup>85</sup> ROSSETO, GERALDA Magella de Faria; VERONESE, JOSIANE Rose Petry. Os direitos fundamentais da criança e do adolescente. *In.*: VERONESE, JOSIANE Rose Petry (Org.). **Direito da criança e do adolescente**: novo curso – novos temas. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 74.

<sup>86</sup> BONAVIDES, PAULO. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Malheiros, 2001, p.582.

<sup>87</sup> MENDES, GILMAR FERREIRA; BRANCO, PAULO GUSTAVO GONET. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2017, p. 141.



sociais ao longo da história moderna e contemporânea ocidental e, por isso, são também reconhecidos em documentos internacionais e consagrados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 6º, como direitos fundamentais, que podem ser assim definidos:

Direitos Sociais são direitos fundamentais do homem, caracterizando-se como verdadeiras liberdades positivas, de observância obrigatória em um Estado Social de Direito, tendo por finalidade a melhoria das condições de vida aos hipossuficientes, visando à concretização da igualdade social, e são consagrados como fundamentos do Estado democrático, pelo art. 1º, IV, da Constituição Federal<sup>88</sup>.

Os direitos fundamentais têm “a tarefa de iluminar os direitos reservados à criança e ao adolescente e, de tal compromisso, não há dele se descuidar”<sup>89</sup>. Constituem-se em normas de “caráter preceptivo, e não meramente programático, não são meramente normas matrizes de outras normas, mas são também, e sobretudo, normas diretamente reguladoras de relações jurídicas”<sup>90</sup> e muitas vezes se fundem com os direitos sociais, conferindo-lhes caráter de direitos fundamentais.

A acolhida dos direitos fundamentais sociais em capítulo próprio no catálogo dos direitos fundamentais ressalta, por sua vez, de forma incontestável sua condição de autênticos direitos fundamentais, já que nas Cartas anteriores os direitos sociais se encontravam positivados no capítulo da ordem econômica e social, sendo-lhes, ao menos em princípio e ressalvadas algumas exceções, reconhecido caráter meramente programático, enquadrando-se na categoria das normas de eficácia limitada<sup>91</sup>.

---

<sup>88</sup> MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. São Paulo: Atlas, 2002, p. 202.

<sup>89</sup> ROSSETO, G. M. F.; VERONESE, J. R. P., 2017, p. 74.

<sup>90</sup> MENDES, G. F.; BRANCO, P. G. G., 2017, p. 152.

<sup>91</sup> SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2007, p. 79.

Para a criança, viver a vida em sua plenitude representa a essência da liberdade a compreensão de seu ser, a representação de sua existência (como ser de luz) que nos ensina que carinho, afeto e amor estão disponíveis a todos e podem ser expressados com sorriso, ingenuidade, respeito, compartilhamento e outras virtudes, porém quando este direito de viver a vida em sua plenitude lhe é subtraído, seu direito fundamental à vida é desrespeitado.

Isso porque, no direito da criança e adolescente, o direito à vida não está representado apenas pelo direito de viver, de existir, mas também pelo direito de usufruir sua existência de acordo com as necessidades para sua idade, sem castigos físicos, sem repressão, com direito ao lazer, à saúde, ou seja, a uma vida essencialmente infantil, com sua sensibilidade, crenças e compreensão de mundo que lhe são particulares.

Para evitar que crianças sofram castigos físicos, humilhações e outras formas de tratamento cruel ou degradante, a Lei nº 13.010<sup>92</sup>, sancionada em 26 de julho de 2014, que “tem o objetivo da prevenção: prevenir o uso, a continuidade das práticas abusivas”<sup>93</sup>, em seu artigo 1º, acrescentou o artigo 18-A ao Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 1º A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 18-A, 18-B e 70-A:

“Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer

---

<sup>92</sup> BRASIL. **Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014**, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm). Acesso em: 10 jan. 2018.

<sup>93</sup> VERONESE, Josiane Rose Petry. Lei “Menino Bernardo”: por que o educar precisa do emprego da dor? In.: VERONESE, Josiane Rose Petry.; ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo (Orgs.). **Estatuto da Criança e do Adolescente: 25 anos de desafios e conquistas**. São Paulo: Saraiva: 2015, p. 602

pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.

Parágrafo único. Para os fins desta Lei, considera-se:

I - castigo físico: ação de natureza disciplinar ou punitiva aplicada com o uso da força física sobre a criança ou o adolescente que resulte em:

a) sofrimento físico; ou

b) lesão;

II - tratamento cruel ou degradante: conduta ou forma cruel de tratamento em relação à criança ou ao adolescente que:

a) humilhe; ou

b) ameace gravemente; ou

c) ridicularize.”

Texto com significado semelhante se extrai do artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente, cujo teor é o seguinte: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”.

Referidos dispositivos, em consonância com o direito à vida proclamado no artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, trazem implicitamente que crianças e adolescentes, além de terem o direito de viver a vida em sua plenitude, possuem igualmente o direito de existir com dignidade, sendo que “esse conceito de existência digna consubstancia aspectos generosos de natureza material e moral”<sup>94</sup>. Portanto, o Estado deve proteger e preservar a vida “dada a capital importância desse direito e em reconhecimento de que deve ser protegido sobretudo nos casos em que o titular se acha mais vulnerável”<sup>95</sup>, como nos casos de crianças e adolescentes que, segundo a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, possuem absoluta prioridade, sendo este um comando normativo que não enseja controvérsias e nem interpretação outra que não a literal ordem constitucional.

Para proteger o direito à vida o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que a seus destinatários deve haver precedência de atendimento nos serviços públicos de saúde e outros essenciais à

---

<sup>94</sup> SILVA, J. A., 2003, p. 198.

<sup>95</sup> MENDES, G. F; BRANCO, P. G. G., 2017, p. 255.

manutenção da vida, assim como preferência no recebimento de proteção e socorro em quaisquer circunstâncias (parágrafo único do artigo 4º da Lei nº 8069/1990). No mesmo sentido a Declaração dos Direitos da Criança traz em seu Princípio 8 que a “criança figurará, em quaisquer circunstâncias, entre os primeiros a receber proteção e socorro”<sup>96</sup>.

Trata-se de um valor supremo dentro do ordenamento constitucional, que dá sentido, informa e orienta os demais direitos fundamentais. Ele assume “nuances de direito prestacional em sede de direitos infanto-adolescentes. Assume-se, então, o direito à vida em conjunto com o direito à saúde, em face da coerência necessária com o desenho estatutário”<sup>97</sup>.

Este direito fundamental no contexto do Estatuto da Criança e do Adolescente está intrinsecamente ligado ao direito à saúde, sendo que por disposição expressa do artigo 7º, a criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência, sendo que tais direitos são representativos “dos demais direitos sociais, tanto na demonstração do que são direitos e do que são garantias, quanto da forma como estas duas categorias se entrelaçam na positivação jurídica”<sup>98</sup>.

Essa relação intrínseca entre o direito à saúde e o direito à vida está no fato de aquele ser essencialmente relevante a este. Haverá um desenvolvimento infanto-adolescente pleno e digno se houver respeito ao direito à saúde, com ações do Estado tanto no sentido de evitar causar prejuízos à saúde como no sentido de promover ações que visam a prevenção e o tratamento de problemas de saúde.

Segundo a Lei nº 13.257/2006, a saúde constitui área prioritária para a primeira infância (art. 5º). Já a Convenção sobre os Direitos da Criança destaca em seu artigo 3º que as instituições, os serviços e os

---

<sup>96</sup> ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**, de 20 de novembro de 1959. Disponível em <http://www.dhnet.org.br>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>97</sup> SANTOS, Danielle Maria Espezim dos. **Proteção integral e proteção social de crianças e adolescentes**: Brasil, políticas públicas e a mediação nas cortes superiores. 2017. 320 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Direito, Florianópolis, 2017, p. 105. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>98</sup> SANTOS, Danielle Maria Espezim dos; VERONESE, Josiane Rose Petry. A eficácia jurídica dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes. *In.*: VERONESE, Josiane Rose Petry.; ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo (Orgs.). **Estatuto da Criança e do Adolescente**: 25 anos de desafios e conquistas. São Paulo: Saraiva: 2015, p.181.

estabelecimentos encarregados do cuidado ou da proteção das crianças devem cumprir com as normas estabelecidas pelas autoridades competentes, especialmente no que diz respeito à segurança e à saúde das crianças, ao número e à competência de seu pessoal e à existência de supervisão adequada, compelindo aos Estados Partes se certificarem de que referidas regras estejam sendo cumpridas.

O direito à saúde<sup>99</sup> está previsto no artigo 196 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 como um direito de todos e um dever do Estado, constituindo-se, portanto, num direito obrigacional do Estado com o indivíduo, mediante o desenvolvimento de políticas públicas que venham a promover, proteger e recuperar a saúde. Assim, não basta que o Estado meramente proclame o reconhecimento formal deste direito, deve ele respeitá-lo de forma integral e assim, o garantir plenamente, mediante ações e serviços que visem a satisfação efetiva da determinação ordenada pelo texto constitucional. Esse é o entendimento da Corte Suprema brasileira, conforme se verifica da decisão<sup>100</sup> que ora se transcreve:

RECURSO EXTRAORDINÁRIO.  
CONSTITUCIONAL E ADMINISTRATIVO.  
DIREITO À SAÚDE. TRATAMENTO  
MÉDICO. RESPONSABILIDADE SOLIDÁRIA  
DOS ENTES FEDERADOS. REPERCUSSÃO  
GERAL RECONHECIDA. REAFIRMAÇÃO DE  
JURISPRUDÊNCIA. O tratamento médico  
adequado aos necessitados se insere no rol dos  
deveres do Estado, porquanto responsabilidade  
solidária dos entes federados. O polo passivo pode  
ser composto por qualquer um deles, isoladamente  
ou conjuntamente.

Referido direito qualifica-se como fundamental, o qual assiste a todas as pessoas, não podendo o Estado desconsiderar a Constituição, principalmente quando direcionado à crianças e adolescentes em razão da indiscutível primazia constitucional reconhecida pela Doutrina da Proteção Integral a esses sujeitos de direitos, não comportando espaço

---

<sup>99</sup> Cfe. SILVA: “trata-se de um direito positivo que exige prestações de Estado e que impõe aos entes públicos a realização de determinadas tarefas, de cujo cumprimento depende a própria realização do direito” (2003:308).

<sup>100</sup> BRASIL. **Supremo Tribunal Federal**. RE 855178 RG/SE – SERGIPE. Relator: Min. Luiz Fux, Julgamento em 05-03-2015. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br>. Acesso em: 12 jan. 2018.

para que a ineficiência e o descaso do administrador público em tema de saúde pública representem obstáculos à execução das normas inscritas nos artigos 196 e 197 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e artigos 4º e 7º do Estatuto da Criança e do Adolescente, sob pena de restar caracterizado violação a direitos fundamentais da cidadania representados pelo direito à saúde, o qual está indissociável do direito à vida.

O direito à saúde constitui-se em importante peça nessa engrenagem de proteção que deve ser garantido até mesmo antes do nascimento da criança, consoante dispositivo constante do artigo 14, § 3º, da Lei da Primeira Infância que assegura às gestantes o recebimento de orientação e formação sobre maternidade e paternidade responsáveis, aleitamento materno, alimentação complementar saudável, crescimento e desenvolvimento infantil integral, prevenção de acidentes e educação sem uso de castigos físicos, com o objetivo de favorecer a formação e a consolidação de vínculos afetivos e estimular o desenvolvimento integral na primeira infância, isso porque “o desenvolvimento cerebral da criança pequena afeta sua saúde física e mental, sua capacidade para aprender e seu comportamento durante a infância e a vida adulta”<sup>101</sup>

Igualmente proteção está estabelecida no artigo 8º da Lei nº 8069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), que assegura às gestantes, nutrição adequada, atenção humanizada à gravidez, ao parto e ao puerpério e atendimento pré-natal, perinatal e pós-natal integral no âmbito do Sistema Único de Saúde, sendo que o artigo 7º, § 7º do Estatuto destaca que a gestante deverá receber orientação sobre formas de favorecer a criação de vínculos afetivos e de estimular o desenvolvimento integral da criança. Essas regras, visam a proteção intrauterina, já que a gestante “maltratada desenvolve um quadro de estresse emocional que se associa, muitas vezes com a baixa estima, isolamento, uso abusivo de cigarro, álcool ou drogas”<sup>102</sup> com reflexos físicos e psicológicos negativos inclusive na criança que irá nascer e que são difíceis de mensurar.

O direito à saúde representa um dos esteios do princípio da proteção integral, obrigando que a família, Estado e sociedade, de forma compartilhada protejam os infante-adolescentes de problemas que

---

<sup>101</sup> VIEIRA, Cláudia Maria Carvalho do Amaral; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Crianças encarceradas**: a proteção integral da criança na execução penal feminina da pena privativa de liberdade. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016, p. 187.

<sup>102</sup> VIEIRA, C. M. C. A.; VERONESE, J. R. P., 2016, p. 168.

possam vir a prejudicar sua saúde, bem como promovam ações desenvolvendo a prevenção, cuidado e tratamento de enfermidades.

Apesar de todo esse arcabouço jurídico constitucional, o Estado não dispensa à saúde a devida atenção, já que se observa uma destinação de recursos de maneira insuficiente e mal administrados.

A saúde pública brasileira merece atenção especial das autoridades políticas e sociais, tendo em vista se tratar de um direito fundamental a ser efetivado, em sobreposição da ótica administrativa e fiscal.

Partindo-se dessa premissa as discussões devem ser mais incisivas quando tratados os deveres do Estado em face dos direitos e garantias fundamentais de crianças e adolescentes. Por se tratar de indivíduos em condição especial, essas questões devem ser tratadas com reporte direto ao princípio da proteção integral vinculado ao princípio do melhor interesse<sup>103</sup>.

O desrespeito à Constituição Federal pelo próprio Estado pode ocorrer tanto pela aplicação de recursos de forma equivocada quanto por omissão no cumprimento dos preceitos constitucionais inerentes, já tendo o Supremo Tribunal Federal firmado entendimento de que a reserva do possível<sup>104</sup>, – ressalvada a ocorrência de justo motivo objetivamente aferível – não pode ser invocada por este com a finalidade de exonerar-se, dolosamente, do cumprimento de suas obrigações constitucionais, principalmente quando essa conduta negativa tem por finalidade nulificar ou aniquilar direitos constitucionais impregnados de um sentido de essencial fundamentalidade.

---

<sup>103</sup> REIS, Patrícia dos. O direito fundamental à saúde sob a ótica do princípio da proteção integral: um estudo em face da obesidade infantil brasileira. In: VERONESE, Josiane Rose Petry. **Estatuto da criança e do adolescente**: novo curso – novos temas. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 111.

<sup>104</sup> SARLET; FIGUEIREDO, 2008, p. 11, destacam que a reserva do possível constitui, em verdade (considerada toda a sua complexidade), espécie de limite jurídico e fático dos direitos fundamentais, mas também poderá atuar, em determinadas circunstâncias, como garantia dos direitos fundamentais, por exemplo, na hipótese de conflito de direitos, quando se cuidar da invocação – desde que observados os critérios da proporcionalidade e da garantia do mínimo existencial em relação a todos os direitos fundamentais – da indisponibilidade de recursos com o intuito de salvaguardar o núcleo essencial de outro direito fundamental.

Essa discricionariedade na aplicação dos recursos pelo Administrador Público teve um novo contorno após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, uma vez que é necessário o respeito aos princípios gerais do direito, ao interesse público e a preceitos constitucionais, se enquadrando nessa última hipótese, a prioridade absoluta a ser observada em relação à infância e juventude. Nesse caso, importante à Administração Pública voltar-se para o dever de zelar e efetivar os direitos fundamentais previstos constitucionalmente, “construindo um conjunto de ações governamentais com o escopo de alcançar efetivamente a implantação de um Estado Democrático de Direito”<sup>105</sup>.

A proteção à saúde prevista nos arts. 227 e 196 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 não permite ao Poder Público usar de ampla discricionariedade na aplicação dos recursos que se destinam nessa área à crianças e adolescentes, sob pena de tornar tal imperativa determinação em promessa abstrata. Neste sentido também é o entendimento do Supremo Tribunal Federal<sup>106</sup>:

O direito público subjetivo à saúde representa prerrogativa jurídica indisponível assegurada à generalidade das pessoas pela própria Constituição da República (art. 196). Traduz bem jurídico constitucionalmente tutelado, por cuja integridade deve velar, de maneira responsável, o Poder Público, a quem incumbe formular – e implementar – políticas sociais e econômicas idôneas que visem a garantir, aos cidadãos, o acesso universal e igualitário à assistência farmacêutica e médico-hospitalar. – O direito à saúde – além de qualificar-se como direito fundamental que assiste a todas as pessoas – representa consequência constitucional indissociável do direito à vida. O Poder Público, qualquer que seja a esfera institucional de sua atuação no plano da organização federativa brasileira, não pode mostrar-se indiferente ao problema da saúde da população, sob pena de

---

<sup>105</sup> BALESTERO, Gabriela Soares. Direitos fundamentais e reserva do possível: a judicialização da saúde. A&C – Revista de Direito Administrativo & Constitucional, Belo Horizonte, ano 11, n. 46, p. 137-160, out./dez. 2011, p.144.

<sup>106</sup> BRASIL. **Supremo Tribunal Federal**. **RE 393175 AgR** / RS – Rio Grande do Sul. Ag. Reg. no Recurso Extraordinário. Relator(a): Min. CELSO DE MELLO. Julgamento: 12-12-2006. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br>. Acesso em: 15 jan. 2018.



incidir, ainda que por censurável omissão, em grave comportamento inconstitucional. A INTERPRETAÇÃO DA NORMA PROGRAMÁTICA NÃO PODE TRANSFORMÁ-LA EM PROMESSA CONSTITUCIONAL INCONSEQUENTE. – O caráter programático da regra inscrita no art. 196 da Carta Política – que tem por destinatários todos os entes políticos que compõem, no plano institucional, a organização federativa do Estado brasileiro – não pode converter-se em promessa constitucional inconsequente, sob pena de o Poder Público, fraudando justas expectativas nele depositadas pela coletividade, substituir, de maneira ilegítima, o cumprimento de seu impostergável dever, por um gesto irresponsável de infidelidade governamental ao que determina a própria Lei Fundamental do Estado.

A Convenção sobre os Direitos da Criança<sup>107</sup>, em seu artigo 24, preconiza que a criança deverá usufruir do melhor padrão possível de saúde e dos serviços destinados ao tratamento das doenças, bem como a sua pronta recuperação, sendo que para tanto os Estados Partes deverão garantir a plena aplicação desse direito adotando todas medidas eficazes e adequadas para abolir práticas tradicionais que sejam prejudiciais à criança, além de outras medidas com o objetivo de:

- a) reduzir a mortalidade infantil;
- b) assegurar a prestação de assistência médica e cuidados sanitários necessários a todas as crianças, dando ênfase aos cuidados básicos de saúde;
- c) combater as doenças e a desnutrição dentro do contexto dos cuidados básicos de saúde mediante a aplicação de tecnologia disponível e o fornecimento de alimentos nutritivos e de água potável, tendo em vista os perigos e riscos da poluição ambiental;
- d) assegurar às mães adequada assistência pré-natal e pós-natal;

---

<sup>107</sup> BRASIL. **Convenção sobre os direitos da criança**. Promulgada em 21 de novembro de 1990 pelo Decreto nº 99.710.

- e) assegurar que todos os setores da sociedade, e em especial os pais e as crianças, conheçam os princípios básicos de saúde e nutrição das crianças, as vantagens da amamentação, da higiene e do saneamento ambiental e das medidas de prevenção de acidentes, e tenham acesso à educação pertinente e recebam apoio para a aplicação desses conhecimentos;
- f) desenvolver a assistência médica preventiva, a orientação aos pais e a educação e serviços de planejamento familiar.

O que se observa quanto ao direito à saúde é que ele deve se adequar ao atendimento prioritário, assim como o que ocorre com todos os serviços públicos ou de natureza pública. Isso pode ser implementado com a organização das estruturas já existentes ou criando-se estruturas, projetos e ações. A precedência no atendimento prevista no parágrafo único do artigo 4º do Estatuto tem o objetivo evitar que os problemas de saúde enfrentados por crianças e adolescentes sejam tratados da mesma forma que as demais demandas, uma vez que eles possuem condições inferiores de suportar situações de riscos causados por doenças, por isso, “os problemas enfrentados por crianças e adolescentes não podem esperar, devendo ser enfrentados e solucionados com o máximo de urgência possível, evitando assim o agravamento da situação e dos prejuízos”<sup>108</sup>. Diante do comando normativo estabelecido no artigo 227, *caput* da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o qual se irradia à outras normas infraconstitucionais, o foco prioritário no atendimento à saúde deve contemplar, além das crianças e adolescentes, suas respectivas famílias.

Prosseguindo na análise dos direitos fundamentais de crianças e adolescente, verifica-se que, diante de todo o contexto histórico e social que orientou esse direito especializado e “na esteira da Doutrina da Proteção Integral e aos princípios previstos na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança”<sup>109</sup> é que o direito à convivência familiar e comunitária também foi alçado à direito fundamental, tendo a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo

---

<sup>108</sup> DIGIÁCOMO, Murillo José; DIGIÁCOMO, Ildeara Amorim. **Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado**. Curitiba: Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2013, p. 7.

<sup>109</sup> SANCHES, H. C. C.; VERONESE, J. R. P., 2017, p. 143.

226, preconizado que a família na base da sociedade e, por isso, possui especial atenção do Estado.

A Convenção sobre os Direitos da Criança reconheceu a família como grupo fundamental da sociedade e ambiente natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros, e em particular das crianças, devendo os países membros implementarem condições para o desenvolvimento pleno e harmônico da personalidade de suas crianças, favorecendo o seu crescimento em ambiente familiar, sendo que esse desenvolvimento deve ocorrer em clima de felicidade, amor e compreensão, preparando-as plenamente para viverem uma vida individual em sociedade.

A par disso, a Convenção veio atribuir aos pais ou outras pessoas encarregadas, a responsabilidade primordial de proporcionar, de acordo com suas possibilidades e meios financeiros, as condições de vida necessárias ao desenvolvimento da criança (art. 27, item 2), cabendo ao Estado-parte, de acordo com as condições nacionais e dentro de suas possibilidades, adotar medidas apropriadas a fim de ajudar os pais e outras pessoas responsáveis pela criança a tornar efetivo este direito e caso necessário proporcionando assistência material e programas de apoio, especialmente no que diz respeito à nutrição, ao vestuário e à habitação.

Considerando que a família natural “se constitui em instituição primeira no cuidado, na administração de todos os componentes indispensável ao desenvolvimento de sua prole”<sup>110</sup>, a colocação em família substituta é considerada medida excepcional pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e o artigo 20 da Convenção em comento dispõe que as crianças privadas de seu ambiente familiar ou cujos interesses exijam que ela não permaneça nesse meio, terão direito à proteção e assistência especiais do Estado, incluindo programa de colocação em lares de adoção ou instituições adequadas, tendo por finalidade e consideração primordial o interesse maior da criança. Então, a suspensão do poder familiar, devido a sua excepcionalidade, apenas se justificará quando, em caso de omissão proposital da família, estiverem “esgotados todos os recursos possíveis para promover a superação da situação que motivou o afastamento da criança ou do adolescente vítima de violência, abandono ou negligência dos pais biológicos”<sup>111</sup>.

Essa manutenção do vínculo familiar somente não se justifica quando, mesmo com ação do Estado, tal fato seja contrário ao superior

---

<sup>110</sup> SANCHES, H. C. C.; VERONESE, J. R. P., 2017, p. 137.

<sup>111</sup> *Idem, ibidem*, p. 149.

interesse da criança, como por exemplo, nos casos constantes uso da violência física ou de abuso sexual, sendo autorizado, nestes casos, a aplicação dos dispostos nos artigos 101, 129 e 130 da Lei nº 8069/1990.

O ordenamento jurídico brasileiro, seguindo o que preconiza a Doutrina da Proteção Integral, tem como uma das premissas manter o vínculo familiar tanto que o artigo 318 do Código de Processo Penal, com a nova redação dada pela Lei nº 13.257/2016, acentua que o juiz poderá substituir a prisão preventiva pela domiciliar quando o agente for gestante; mulher com filho de até 12 (doze) anos de idade incompletos; ou homem, caso seja o único responsável pelos cuidados do filho de até 12 (doze) anos de idade incompletos.

Essa conservação ou resgate do vínculo familiar, encontra guarida no artigo 23 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que preconiza que “a falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do poder familiar”. Portanto, cabe ao Estado investir em Políticas Públicas que possam erradicar o minimizar os efeitos da pobreza, garantindo o desenvolvimento da criança dentro de sua unidade familiar, por ser este um direito fundamental.

Outro direito fundamental imprescindível ao desenvolvimento de crianças e adolescentes é o direito à educação e que tem como uma de suas metas reduzir as desigualdades entre as pessoas, proporcionando aos indivíduos melhores condições de vida. Todavia, a educação traz inquietudes e dentre os diversos motivos vêm à tona fatores como: o fenômeno migratório, o processo de globalização, o desenvolvimento acelerado de processos eletrônicos que influenciam diretamente nos meios e formas de comunicação, as desigualdades sociais, falta de valorização do professor, evasão escolar e a falta de inclusão escolar.

O direito à educação, destarte, inserido no nicho dos direitos fundamentais, apresenta-se revestido das qualidades que a estes são próprias. Esses caracteres, aliás, consagram a postura dos direitos fundamentais como elementos da essência de uma constituição<sup>112</sup>.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 205, ao definir o dever do estado com a Educação, também se

---

<sup>112</sup> CAGGIANO, Mônica Herman S. A educação. Direito fundamental. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco (Coord.); RIGHETTI, Sabine (Org.). **Direito à educação**: aspectos constitucionais. São Paulo: Editora da USP, 2009, p. 22.

compromete com a construção de uma sociedade justa e solidária (art. 3º), apontando a educação como um direito de todos, a qual será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Portanto, é imperativo se considerar que esse “processo de formação humana que se realiza na escola não está alheio ao que acontece fora dos muros das instituições de ensino”<sup>113</sup>.

Essa construção da cidadania e o desenvolvimento integral do ser humano por intermédio da educação vem ao encontro das premissas da Doutrina da Proteção Integral que busca sempre o interesse maior da criança e o adolescente e, para isso, é importante que eles não sejam considerados “meros receptáculos de um conhecimento pré-constituído”<sup>114</sup>, mas como sujeitos que pensam, que possuem voz, que são também responsáveis por seu processo de conhecimento, que efetivamente são sujeitos de direitos, sendo que, nesse processo a educação se tornou “um direito indisponível, para a eficiência e eficácia desse conceito. [...] Educação esta que deverá estar voltada a cada uma das etapas, aos aspectos físico, cognitivo, afetivo e emocional desse ser em desenvolvimento”<sup>115</sup>.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 possibilitou a redescoberta da cidadania e a busca das pessoas por seus direitos e, o direito à educação tem sido de grande importância para a concretização dos valores por ela tutelados.

A Convenção dos Direitos da Criança, em seu artigo 28, reconhece o direito da criança à educação, estipulando como objetivo aos Estados-Partes tornarem o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente a todos, com a adoção de medidas necessárias para assegurar que a disciplina escolar seja ministrada de maneira compatível com a dignidade humana da criança e em conformidade com a Convenção.

Segundo o artigo 29 da Convenção a educação da criança deverá estar orientada buscando as seguintes ações:

---

<sup>113</sup> VIEIRA, C. E.; VERONESE, J. R. P., 2006, p. 138.

<sup>114</sup> *Idem, ibidem*, p. 38.

<sup>115</sup> VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Luciene de Cássia Policarpo. **Educação versus punição: a educação e o direito no universo da criança e do adolescente**. Blumenau: Nova Letra, 2008, p. 67-68

- a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial;
- b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;
- c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua;
- d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena;
- e) imbuir na criança o respeito ao meio ambiente.

Respeitando a Doutrina da Proteção Integral, o direito à educação previsto no artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente tem por objetivo seu pleno desenvolvimento, constituindo-se num instrumento de preparação da cidadania e qualificação para o trabalho, sendo que para isso lhes são assegurados:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – direito de ser respeitado por seus educadores;
- III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Seguindo ainda a ordem constitucional do princípio da primazia absoluta e a premissa maior do Estatuto da Criança e do Adolescente que, em seu artigo 1º elenca o enunciado da proteção integral da criança e ao adolescente como sentido a se seguir, o direito à educação na ordem estatutária deve ser garantida nos seguintes termos:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII – atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Há de se ressaltar que o direito à educação tanto no Estatuto quanto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em razão das disposições insertas no artigo 4º daquele e no artigo 227 desta, estabelecem a responsabilidade compartilhada entre a família, Estado e sociedade, portanto, ninguém pode se eximir de garantir que esse direito seja efetivamente cumprido, cabendo a cada um dos entes destacados nos dispositivos acima elencados a responsabilidade conjunta de proporcionar às crianças e adolescentes o direito à educação.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996<sup>116</sup>, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, também assevera em seu Título II, que trata dos princípios e fins da educação nacional, que a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Ora, para que haja solidariedade humana, também deve estar envolvida a sociedade como um todo, assim, a LDB, mesmo que não explicitamente, também aponta esse tripé de família, Estado e sociedade como responsáveis de forma solidária pelo cumprimento do direito à educação em sua plenitude.

---

<sup>116</sup> BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2018.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 consolidou a educação como um direito fundamental aos infanto-adolescentes e para superar o modelo até então existente, ela trouxe em seu capítulo III, Seção I (Da Educação), princípios e normas de proteção, delineando como deve se processar a atividade do Estado visando, tais como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...], gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, gestão democrática do ensino público<sup>117</sup>, além de outros, como garantia de padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública; autonomia universitária; educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

Neste sentido, a título exemplificativo, cita-se a seguinte jurisprudência do STF:

RECURSO EXTRAORDINÁRIO – CRIANÇA DE ATÉ CINCO ANOS DE IDADE – ATENDIMENTO EM CRECHE – EDUCAÇÃO INFANTIL – DIREITO ASSEGURADO PELO PRÓPRIO TEXTO CONSTITUCIONAL (CF, ART. 208, IV, NA REDAÇÃO DADA PELA EC Nº 53/2006) – COMPREENSÃO GLOBAL DO DIREITO CONSTITUCIONAL À EDUCAÇÃO – DEVER JURÍDICO CUJA EXECUÇÃO SE IMPÕE AO PODER PÚBLICO (CF, ART. 211, § 2º) – O PAPEL DO PODER JUDICIÁRIO NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PREVISTAS NA CONSTITUIÇÃO E NÃO EFETIVADAS PELO PODER PÚBLICO – A FÓRMULA DA RESERVA DO POSSÍVEL NA PERSPECTIVA DA TEORIA DOS CUSTOS DOS DIREITOS: IMPOSSIBILIDADE DE SUA INVOCAÇÃO PARA LEGITIMAR O INJUSTO INADIMPLEMENTO DE DEVERES ESTATAIS DE PRESTAÇÃO CONSTITUCIONALMENTE IMPOSTOS AO PODER PÚBLICO – SUCUMBÊNCIA

---

<sup>117</sup> MENDES, G. F; BRANCO, P. G. G., 2017, p. 686.



RECURSAL – MAJORAÇÃO DA VERBA HONORÁRIA – PRECEDENTE (PLENO) – NECESSÁRIA OBSERVÂNCIA DOS LIMITES ESTABELECIDOS NO ART. 85, §§ 2º E 3º DO CPC – AGRAVO INTERNO IMPROVIDO<sup>118</sup>.

Diante do que se expôs sobre o direito à educação, o sistema normativo tanto constitucional como infraconstitucional impõe aos governantes a concretização das regras estabelecidas para implementação do direito à educação, não cabendo aos gestores públicos oporem obstáculos ou se omitirem do cumprimento do ordenamento constitucional de garantir educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade; atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade, uma vez que esses direitos são -garantidos pela Doutrina da Proteção Integral que traz em seu bojo o princípio da prioridade absoluta à crianças e adolescentes.

Finalmente, destaca-se que o direito à alimentação está intimamente ligado com a dignidade humana, com o direito à saúde e especialmente e essencialmente com o direito à vida. Constantemente assistimos noticiários sobre crianças buscando saciar sua fome em lixões e nas ruas, sendo que, apesar desse fato ser mais comum nas grandes cidades, não se resume apenas a esses centros, sendo também perceptível em áreas urbanas menores.

O direito à alimentação consiste em se alimentar de forma digna, representando, dessa forma, para a criança e para o adolescente o respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e, como tais, sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis, conforme preconiza o artigo 15 do Estatuto, o qual deve ser, nos termos de seu artigo 4ª, assegurado com absoluta prioridade, se constituindo por isso num dever do Estado e também de responsabilidade da família e da sociedade.

Os mandamentos constitucionais expressos no artigo 1º, III e artigo 3º, III, representam que a todos, indistintamente, devem ser assegurados condições adequadas para uma existência digna, sendo que o direito à proteção integral da criança e do adolescente está também atrelado ao direito à alimentação. Não havendo do que se alimentar, não

---

<sup>118</sup> BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **RE 1076911 AgR**/ DF – Distrito Federal. Ag.Reg. no Recurso Extraordinário. Relator(a): Min. CELSO DE MELLO. Julgamento: 16/03/2018. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br>. Acesso em: 15 jan. 2018.

havendo condições de obter alimentos, de prover a família, não há que se falar em observância ao preceito da dignidade humana. “O princípio da dignidade humana identifica um espaço de integridade a ser assegurado a todas as pessoas por sua só existência no mundo. É um respeito à criação, independente da crença que se professe quanto à sua origem”<sup>119</sup>

A Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>120</sup>, promulgada, em Paris, em 10 de dezembro de 1948, pela Terceira Assembleia Geral das Nações Unidas, proclama em seu artigo XXV o seguinte:

1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar-lhe, e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.
2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio gozarão da mesma proteção social.

Apesar de já proclamado na DUDH desde 1948, somente em 2010, com a Emenda Constitucional nº 64, de 4 de fevereiro, é que a alimentação foi introduzida expressamente como direito social, apesar de que, por seus princípios, poder se concluir que já integrava o contexto da ordem constitucional.

Muitos são os desafios que ainda se apresentam, apesar de avanços consideráveis no reconhecimento dos direitos das crianças e adolescentes, mesmo após quase três décadas da sanção do Estatuto da Criança e do Adolescente, tais como: deficiências na educação, falta de qualidade nos serviços de saúde, falta de planejamento urbano, falta de acessibilidade, inclusão de forma equivocada, ausência de participação em políticas públicas, insuficiência no quantitativo de áreas de lazer, ausência de parques e áreas de recreações inclusivas e outros.

Todavia, a possibilidade do direito de participação nas definições de ações que lhes dizem respeito representa um grande passo na

---

<sup>119</sup> BARROSO, Luís Roberto. **Curso de direito constitucional contemporâneo**: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 252.

<sup>120</sup> ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.onu.org.br>. Disponível em 20 jan. 2018.

tentativa de alterar essa realidade, se constituindo ainda, num importante aprendizado de cidadania que ela levará para a vida adulta e reproduzirá posteriormente como membro ativo de uma comunidade que deseja o bem comum. Levar em consideração em todo esse processo de construção o que as crianças falam e propõem torna-se “indispensável a um planejamento que se queira verdadeiramente democrático. O diálogo entre o saber técnico do adulto e as propostas das crianças estabelece um processo virtuoso de criação de novos conhecimentos”<sup>121</sup>.

Uma vez reconhecida como sujeito de direitos, ativa no sentido de exercer sua cidadania, a criança “passa a integrar o rol de novos atores”<sup>122</sup> sociais, agasalhada por princípios insculpidos na Doutrina da Proteção Integral que visam 81rotege-la, 81rotege-la e 81rotege-la, dentre os quais se destacam o direito de voz e participação<sup>123</sup> tanto nas relações sociais envolvendo família e amigos, quanto junto às instituições, tornando-se sua fala “política e potencializadora de mudanças ao seu universo, sendo este um caminho para que suas necessidades e anseios sejam depreendidos e introjetados nas políticas”<sup>124</sup> futuras dos Estados e das organizações internacionais, além de influenciarem diretamente nas questões familiares. O princípio do direito à voz e participação apresenta relação com o princípio do superior interesse da criança, à medida que insere a criança nos debates que dizem respeito ao seu universo.

Assim, importante se destacar que cada um dos direitos elencados como integrantes da Doutrina da Proteção Integral para proteção, promoção e defesa da criança e do adolescente devem possuir eficácia plena e aplicação imediata, no intuito de que a prioridade absoluta não

---

<sup>121</sup> CECCON, Claudius. As crianças são o Brasil de hoje: elas não podem esperar. **Cadernos de trabalhos e debates**: avanços do marco legal da primeira infância. Brasília: Centro de Estudos e Debates Estratégicos – CEDES, 2016, p. 79.

<sup>122</sup> FALCÃO, Wanda Helena Mendes Muniz; VERONESE, Josiane Rose Petry. A criança como demandante no Comitê de Direitos da Criança da ONU. In: VERONESE, Josiane Rose Petry (Org.). **Direito da criança e do adolescente**: novo curso – novos temas. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 55.

<sup>123</sup> Cf., FALCÃO; VERONESE, 2017, p. 25: Os elementos que constituem o princípio de voz e participação são subdivididos em dois, o informal e o formal: o primeiro se volta para as relações entre familiares e amigos e o segundo encontra-se no seio de instituições, sendo que neste a criança tem mais dificuldade de se expressar porque se encontra rodeada de pessoas estranhas.

<sup>124</sup> VERONESE, Josiane Rose Petry; FALCÃO, Wanda Helena Mendes Muniz. A criança e o adolescente no marco internacional. In: VERONESE, Josiane Rose Petry (Org.). **Direito da criança e do adolescente**: novo curso – novos temas. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 26.

se constitua apenas em promessas, mas como medidas assecuratórias efetivamente implementadas, cumpridas e respeitadas.

### **1.3 A Doutrina da Proteção Integral como instrumento de garantia da inclusão social e escolar**

O contexto histórico das crianças, especialmente das crianças com deficiência é caracterizado por um árduo trajeto até a garantia de seus direitos fundamentais, sendo representado por episódios de crueldade, segregação, estigmas e paradigmas equivocados que levam ao preconceito e servem para propagar a discriminação.

A Doutrina da Proteção Integral representa uma diretriz principiológica com reflexos jurídicos e sociais e se destaca por ser uma importante normativa de garantia de inclusão social e escolar, estando prevista em diversos normativos nacionais e internacionais que trazem em seu conteúdo a prioridade absoluta no atendimento e atenção.

A prioridade pode ser gramaticalmente definida como sendo a “preferência dada a alguém relativamente ao tempo da realização de seu direito, com preterição do de outros; primazia”<sup>125</sup>. Por absoluto, segundo o nosso vocabulário, entende-se por aquilo que “não tem limites, sem restrições, irrestrito, incondicional, pleno. Limite que satisfaz a tendência totalizante e unificante do pensamento”<sup>126</sup>.

Portanto, é no sentido de algo pleno, incondicional, irrestrito, que se observa a prioridade absoluta externada no artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil e que se seguiu em outros ordenamentos infraconstitucionais brasileiro, alcançando as crianças com deficiência e a necessidade de lhes garantir o direito à educação inclusiva.

Antes de adentrar sobre a proteção da pessoa com deficiência na legislação nacional, cabe destacar que a Declaração de Salamanca<sup>127</sup> se constituiu em um importante instrumento internacional e que representou um marco à implementação da inclusão escolar. Para sua elaboração, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial,

---

<sup>125</sup> FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://www2.trt12.jus.br/aurelio/home.asp>. Acesso em: 03 fev. 2018.

<sup>126</sup> FERREIRA, A. B. H., **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**.

<sup>127</sup> UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial sobre necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.pt>. Acesso em: 4 fev. 2018.

representando 88 governos e 25 organizações internacionais se reuniram na cidade de Salamanca, Espanha, entre os 7 e 10 de junho de 1994, e reafirmaram o compromisso para com a educação para todos, reconhecendo a necessidade e urgência de se providenciar educação para as crianças, jovens e adultos com deficiência dentro do sistema regular de ensino.

Segundo esse relevante documento, “o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (artigo 7).

Assevera-se também que a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência representou um marco na questão relativa à proteção e garantia de direitos de abrangência mundial.

Nela, o superior interesse da criança com deficiência encontra-se expressamente previsto em seu artigo 7, o qual preconiza que em todas as ações que lhes dizem respeito elas receberão consideração primordial.

Ao reconhecer em seu preâmbulo a diversidade das pessoas com deficiência e a necessidade de promover e proteger os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência, inclusive daquelas que requerem maior apoio, ela possibilita maior amplitude ao exercício da cidadania.

Destaca-se ainda que, segundo a Convenção, a deficiência é um conceito em evolução, resultante da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com os demais, ou seja, são os obstáculos existentes que determinam a deficiência. Com essa evolução conceitual, a nova definição está atrelada a um conceito social, onde as limitações “passam a ser consideradas atributos das pessoas, atributos esses que podem ou não gerar restrições para o exercício dos direitos, dependendo das barreiras sociais ou culturais que se imponham aos cidadãos com tais limitações”<sup>128</sup>.

Com relação às crianças com deficiência, a Convenção traz ainda em seu artigo 7, as seguintes disposições:

---

<sup>128</sup> FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. **A ONU e seu Conceito Revolucionário de Pessoa com Deficiência**. Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Idosos e das Pessoas com Deficiência – AMPID. Disponível em: [http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/Onu\\_Ricardo\\_Fonseca.php](http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/Onu_Ricardo_Fonseca.php). Acesso em: 4 fev. 2018.

1. Os Estados Partes tomarão todas as medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, em igualdade de oportunidades com as demais crianças.

[...]

3. Os Estados Partes assegurarão que as crianças com deficiência tenham o direito de expressar livremente sua opinião sobre todos os assuntos que lhes disserem respeito, tenham a sua opinião devidamente valorizada de acordo com sua idade e maturidade, em igualdade de oportunidades com as demais crianças, e recebam atendimento adequado à sua deficiência e idade, para que possam exercer tal direito.

Ainda reconhece, em seu artigo 24, o direito das pessoas com deficiência à educação, dispondo que os Estados-Partes devem assegurar que não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.

As legislações nacionais relacionadas às pessoas com deficiência após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, trazem em seu contexto dispositivos que as remetem a observância da prioridade absoluta. A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre normas gerais para assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências e sua efetiva integração social, aponta em seu artigo 2º:

Ao Poder Público e seus órgãos cabe **assegurar** às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. (grifou-se).

A Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dispõe sobre o atendimento prioritário às pessoas com deficiência, aos idosos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, às gestantes, às lactantes, às pessoas com crianças de colo e aos obesos, reforça em seu artigo 2º o atendimento prioritário que deve ser dispensado a esse grupo de vulneráveis.

As repartições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos estão obrigadas a dispensar atendimento prioritário, por meio de serviços individualizados que assegurem tratamento diferenciado e atendimento imediato às pessoas a que se refere o art. 1º.

Seguindo a orientação de prioridade insculpida em nosso ordenamento jurídico, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu artigo 8º, ressalta a responsabilidade solidária do Estado, família e sociedade em assegurar a efetivação de direitos às pessoas com deficiências, assim estabelecendo:

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, **com prioridade**, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico. (grifou-se).

A prioridade no atendimento também vem novamente destacada no artigo 9º do Estatuto da Pessoa com Deficiência:

A pessoa com deficiência tem direito a receber atendimento prioritário, sobretudo com a finalidade de:

I - proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;

II - atendimento em todas as instituições e serviços de atendimento ao público;

III - disponibilização de recursos, tanto humanos quanto tecnológicos, que garantam atendimento

em igualdade de condições com as demais pessoas;

IV - disponibilização de pontos de parada, estações e terminais acessíveis de transporte coletivo de passageiros e garantia de segurança no embarque e no desembarque;

V - acesso a informações e disponibilização de recursos de comunicação acessíveis;

VI - recebimento de restituição de imposto de renda;

VII - tramitação processual e procedimentos judiciais e administrativos em que for parte ou interessada, em todos os atos e diligências.

§ 1º Os direitos previstos neste artigo são extensivos ao acompanhante da pessoa com deficiência ou ao seu atendente pessoal, exceto quanto ao disposto nos incisos VI e VII deste artigo.

§ 2º Nos serviços de emergência públicos e privados, a prioridade conferida por esta Lei é condicionada aos protocolos de atendimento médico.

A prioridade absoluta destacada no artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e no artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente constituem normas cogentes, as quais devem ser seguidas pelas legislações ora apresentadas relativas às pessoas com deficiência, principalmente nos temas que dizem respeito à infância e adolescência e, conseqüentemente, à inclusão.

Para evitar que os interesses de crianças e adolescentes, inclusive os com deficiência, sejam tratados da mesma maneira que os das demais pessoas é que a Doutrina da Proteção Integral impõe que todos os serviços públicos e de relevância pública devam estar preparados para executar atendimento especial e preferencial, com ordem de prioridade absoluta, devendo a criança e o adolescente com deficiência serem atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação, conforme artigo 11, § 1º do Estatuto da Criança e do Adolescente, com a redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016.

A primazia absoluta garantida pela Doutrina da proteção Integral também se estende nos casos de adoção, sendo que, a partir de 2014,



com a sanção da Lei nº 12.955<sup>129</sup>, foi incluído o § 9º ao artigo 47 do Estatuto da Criança e do Adolescente, para constar que “terão prioridade de tramitação os processos de adoção em que o adotando for criança ou adolescente com deficiência ou com doença crônica”.

Esse Direito da Criança e do Adolescente no Brasil apresentado após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, trouxe consigo princípios e normas garantidores do melhor interesse de todas as crianças e adolescentes, a regras de atinentes à prioridade absoluta foram se irradiando às legislações infraconstitucionais, assumindo a Doutrina da Proteção Integral “a relevante função de instrumentalizar a sua aplicação, explicitando os direitos, estabelecendo as responsabilidades e procedimentos, visando a realização de suas prescrições e à concretização dos direitos atribuídos aos seus destinatários”<sup>130</sup>.

Com isso, verifica-se que a Doutrina da Proteção Integral representa importante papel na inclusão social e escolar, desvelando a todos que deve ser assegurado atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, ou seja, é vedada a exclusão das pessoas com deficiência do sistema educacional geral sob o pretexto de sua deficiência.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prescreve que a educação é uma obrigação da família e do Estado, com o objetivo de proporcionar o pleno desenvolvimento do educando, devendo ser inspirada princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, demonstra sua preocupação inclusive com a inclusão social, já que visa a qualificação de todos, sem exceção, para o trabalho, refletindo o preâmbulo da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência que reconhece a importância da autonomia e independência individuais, inclusive da liberdade a essas pessoas, para fazer as próprias escolhas.

A inclusão social das pessoas com deficiência deve ocorrer desde o momento em que ela veio a se somar a outras crianças na tarefa de iluminar o mundo, ou seja, desde o seu nascimento, porém, caso essa

---

<sup>129</sup> BRASIL. Lei nº 12.955, de 5 de fevereiro de 2014: estabelece prioridade de tramitação aos processos de adoção em que o adotando for criança ou adolescente com deficiência ou com doença crônica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 10 fev. 2018.

<sup>130</sup> VERONESE, Josiane Rose Petry; SANCHES, Helen Crystine Corrêa. A Proteção Integral e o direito fundamental de crianças e adolescentes à convivência familiar. In: VERONESE, Josiane Rose Petry (Autora e Org.). **Direito da criança e do adolescente: novo curso, novos temas**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 137.

inclusão ainda não tenha sido efetivada na comunidade em que a criança está inserida, esse ensino inclusivo acaba propiciando também essa inclusão social a partir do início da vida escolar, onde todas as crianças, com suas diferenças e especificidades acabam aprendendo umas com as outras, já que esse convívio pode vir a tornar realidade a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, com respeito à dignidade e sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, conforme objetivo fundamental prevista constitucionalmente para o nosso país.

Faz imperioso que cada indivíduo, membro de uma coletividade, desenvolva a sua capacidade de interação com o outro, neste outro que é diferente de si próprio, de sua cultura, de sua realidade socio econômica.

[...]

Enfim, a valorização, o respeito, o resgate e a inclusão dos diferentes situa-se como importantíssimo na luta contra todo tipo de desigualdade e discriminação. Somos diferentes uns dos outros, no entanto, temos em comum a necessidade de pertencimento. Pertencemos e nos constituímos no grande mosaico da família humana, de uma humanidade fraterna.<sup>131</sup>

A Doutrina Jurídica da Proteção Integral e sua determinação de prioridade absoluta para a infante-adolescência atua também como norma constitucional garantidora da inclusão social e escolar, possibilitando o cumprimento dos preceitos estabelecidos no artigo 3º, I e IV da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, já que o convívio com a diferença e sua valorização favorecem para com que a diversidade seja reconhecida como característica inerente de todas as pessoas o que torna a deficiência, neste caso, um detalhe na humanidade. Essa constante construção de uma sociedade inclusiva em todos os seus aspectos, visa a tornar a deficiência um detalhe, já que todas as pessoas, indistintamente, são diferentes umas das outras, porém cada uma tem um dom, uma capacidade a compartilhar com o outro e

---

<sup>131</sup>VERONESE, Josiane Rose Petry; MENDES, Rita Verônica. A inclusão escolar da criança e do adolescente frente ao estatuto da pessoa com deficiência e a fraternidade. *In*: OLIVEIRA, Francisco Cardoso; VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Olga Maria Boschi de Aguiar (Orgs.). **Direitos da criança e do adolescente e direitos da juventude: o olhar da fraternidade**. Curitiba: Prismas, 2017, p. 168.

torná-lo diferente em sua maneira de agir, de pensar e de construir uma sociedade melhor.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 desvelou um Direito da Criança e do Adolescente que traz consigo princípios e normas garantidoras do melhor interesse de todas as crianças e adolescentes, sem distinção, o que importa dizer que o atendimento prioritário previsto no artigo 9º do Estatuto da pessoa com deficiência deve observar a primazia absoluta quando o destinatário deste atendimento for uma criança com deficiência, uma vez que o paradigma inserido na Doutrina da Proteção Integral

[...] assume a relevante função de instrumentalizar a sua aplicação, explicitando os direitos, estabelecendo as responsabilidades e procedimentos, visando a realização de suas prescrições e à concretização dos direitos atribuídos aos seus destinatários<sup>132</sup>.

Conforme visto anteriormente, o artigo 7º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, em seu item 2, reitera o paradigma da proteção integral, estabelecendo que “em todas as ações relativas às crianças com deficiência, o superior interesse da criança receberá consideração primordial<sup>133</sup>”. Ela veio a reforçar para as crianças com deficiência o disposto na Doutrina da Proteção Integral prevista na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, onde a infância deve ter primazia absoluta e imediata, sendo dirigida a ela uma consideração especial que coloca a criança num patamar de garantia integral, na qual as políticas e diretrizes de cada país devem priorizar os seus interesses, numa perspectiva de reconhecimento como sujeito de direitos, em um envolvimento integrado entre o Estado, a sociedade e a família, nos termos do artigo 8º do Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Já a Convenção sobre os Direitos das Crianças acentua que, em razão de sua situação de vulnerabilidade, as crianças e adolescentes

---

<sup>132</sup> VERONESE, Josiane Rose Petry; SANCHES, Helen Crystine Corrêa. A Proteção Integral e o direito fundamental de crianças e adolescentes à convivência familiar. In: VERONESE, Josiane Rose Petry (Org.). **Direito da criança e do adolescente**: novo curso, novos temas. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 137.

<sup>133</sup> BRASIL. **Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 20 fev. 2018.

necessitam de cuidados e proteção especiais; enfatiza a importância da família, para que a criança desenvolva sua personalidade num ambiente de felicidade, amor e compreensão. Diante de toda essa proteção, pode-se concluir que:

Em que pese a Convenção não ter mencionado de modo explícito a categoria 'proteção integral', este novo modelo fica explícito frente ao enorme rol de direitos por ela reconhecidos, que em seu conjunto, suscita um sistema segundo o qual não se poderia falar em proteção sem que se garanta, não um direito específico, isolado, mas todos os direitos necessários ao pleno desenvolvimento da criança<sup>134</sup>.

A Convenção representou “uma ruptura com o que se constituiu historicamente a essência da relação entre adultos e crianças, transformando as suas necessidades ou interesses em direitos humanos internacionalmente reconhecidos e protegidos<sup>135</sup>”, elencando quatro princípios básicos: o superior interesse da criança; a não-discriminação; a vida e seu desenvolvimento; direito de voz e participação; e reafirma o princípio do interesse superior da criança e a conjuga com a nova posição da criança como protagonista de seus direitos. Essa Proteção integral exige conceder a máxima prioridade às crianças, ou seja, pode haver algo urgente, mas não tão importante quanto à prioridade à vida e ao desenvolvimento da infância.

Acerca da primeira premissa, o interesse superior da criança é concebido como princípio reitor da CDC, uma vez que põe as necessidades reais e as singularidades das crianças como norte para os Estados enquanto legislador, juiz e administrador, isto é, nas atividades de proposição de normas, na hermenêutica e aplicação destas e, na implementação e execução de políticas públicas<sup>136</sup>.

---

<sup>134</sup> VERONESE, Josiane Rose Petry; FALCÃO, Wanda Helena Muniz. A criança e o adolescente no marco internacional. In: VERONESE, Josiane Rose Petry (autora/org.). **Direito da criança e do adolescente**: novo curso, novos temas. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 35.

<sup>135</sup> SANCHES, H. C. C.; VERONESE, J. R. P., 2016, p. 101.

<sup>136</sup> Idem, 2017, p. 23.

Assim, diante do que propõe a Doutrina da Proteção Integral é que se busca na inclusão a igualdade de condições em educação, a fim de que a criança com deficiência possa alcançar o seu melhor desenvolvimento.

Quando a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabeleceu, em seu artigo 227, as bases constitucionais para a Doutrina da Proteção Integral, prescreveu que era necessário um trabalho em rede entre os diversos integrantes da família, dos variados segmentos da sociedade e suas entidades representativas, bem como dos órgãos e agentes públicos corresponsáveis, no intuito de assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, seus direitos fundamentais, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Essa responsabilidade compartilhada forma um sistema de rede, onde cada membro: família, sociedade e Estado, possui o compromisso com o objetivo da Proteção Integral, porém todas essas responsabilidades estão associadas entre si e, essa mutualidade de comprometimento é imprescindível à eficácia do sistema de garantias de Direitos da Criança e do Adolescente,

O sistema de Garantia de Direitos e a rede de Proteção Integral da criança e do adolescente permitem enfrentar as dificuldades da realidade brasileira profundamente marcada pela exclusão e desigualdade social e pela perversidade no que concerne à distribuição de serviços aqui gerados, dando-lhes condição de participar não apenas dos direitos já existentes, mas de tornarem-se sujeitos-cidadãos, porque capazes de afirmar e de fazer reconhecer seus direitos<sup>137</sup>.

A família, a sociedade e o Estado são elementos fundamentais de articulação desse processo de formação da identidade, de proteção e de socialização da criança e do adolescente com deficiência, onde todos, apesar de possuírem atribuições específicas a desempenhar, têm responsabilidade mútua na solução dos problemas existentes relativamente a esse público, formando uma rede de apoio social e afetiva com “diálogo e transparência nas ações dos atores envolvidos na

---

<sup>137</sup> VIEIRA, Cláudia Maria Carvalho do Amaral; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Crianças encarceradas: a proteção integral da criança na execução penal feminina da pena privativa de liberdade.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 140.

resolução de um problema comum, ou que estejam trabalhando em conjunto de forma coordenada, organizada e horizontal<sup>138</sup>”.

Essa ação coordenada em rede dá movimento ao sistema de garantia de direitos, no qual estão envolvidos, de forma intersetorial ou interinstitucional, os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, “criados nos três níveis de governo, pelos órgãos que compõem o Poder Judiciário, pelo Ministério Público, pela Defensoria Pública, pela Segurança Pública, pelos órgãos de Assistência Social, pelo Conselho Tutelar e por demais órgãos e instituições<sup>139</sup>” que estão aptos a agirem de forma direta ou indireta na prestação de cuidados com as crianças e adolescentes.

É fundamental que os diversos integrantes do Sistema de Garantias, independentemente do órgão que representam, tenham a qualificação profissional adequada e estejam imbuídos de um verdadeiro “espírito de equipe”, tendo compromisso com a proteção integral das crianças e adolescentes atendidos, bem como a consciência de que, agindo de forma isolada, por mais que se esforcem não terão condições de suprir o papel reservado aos demais, não podendo assim prescindir da atuação destes<sup>140</sup>.

O artigo 86 do Estatuto da Criança e do Adolescente, no título relativo à política de atendimento, estabelece que ela será realizada “através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios<sup>141</sup>” e, em seguida, em seu artigo 87, destaca que são linhas de ação da política de atendimento:

---

<sup>138</sup> LIMA, Fernanda da Silva; VERONESE, Josiane Rose Petry. Política pública para a criança e o adolescente no Brasil: uma trajetória de avanços e desafios. In: VERONESE, Josiane Rose Petry. **Direito da criança e do adolescente: novo curso, novos temas**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 570.

<sup>139</sup> *Idem, ibidem*, 2017, p. 569.

<sup>140</sup> DIGIÁCOMO, Murillo José. O sistema de garantias de direitos da criança e do adolescente e o desafio do trabalho em rede. **Revista Criança e Adolescente do Ministério Público do Paraná**. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br>. Acesso em: 25 fev. 2018.

<sup>141</sup> BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

- I - políticas sociais básicas;
- II - serviços, programas, projetos e benefícios de assistência social de garantia de proteção social e de prevenção e redução de violações de direitos, seus agravamentos ou reincidências;
- III - serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão;
- IV - serviço de identificação e localização de pais, responsável, crianças e adolescentes desaparecidos;
- V - proteção jurídico-social por entidades de defesa dos direitos da criança e do adolescente.
- VI - políticas e programas destinados a prevenir ou abreviar o período de afastamento do convívio familiar e a garantir o efetivo exercício do direito à convivência familiar de crianças e adolescentes;
- VII - campanhas de estímulo ao acolhimento sob forma de guarda de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar e à adoção, especificamente inter-racial, de crianças maiores ou de adolescentes, com necessidades específicas de saúde ou com deficiências e de grupos de irmãos.

A gestão compartilhada entre atores de uma rede traz como consequência positiva resultados coletivos que visam beneficiar uma determinada categoria de pessoas. Essa interação permite a troca de experiências e sugestões e, tendo em vista que “a gerência não ocupa um lugar central, pois tal função é desempenhada, em geral, por um coletivo, um colegiado, cujos representantes são legitimados por uma coletividade mais ampla<sup>142</sup>” e, dessa forma, inegável que “são permeadas por conflitos, alianças, polarizações e tensões<sup>143</sup>”.

A representação gráfica a seguir traz uma demonstração do funcionamento do Sistema de Garantias, onde os diversos órgãos que o compõem estão representados por engrenagens do mesmo tamanho para demonstrar que os órgãos possuem a mesma importância e que devem funcionar de forma articulada, conforme previsto no artigo 86 do

---

<sup>142</sup> LIMA, F. S.; VERONESE, J. R. P., 2017, p. 569.

<sup>143</sup> SANICOLA, L. *As dinâmicas da rede e o trabalho social*. Tradução Durval Cordas. São Paulo: Veras, 2008.

Estatuto da Criança e do Adolescente, com ações conjuntas e integradas de todos que compõem o Sistema de Garantias, no sentido de alcançar o objetivo maior, ou o produto final da máquina (representada pela torneira desenhada na parte inferior direita), que é a proteção integral da criança e do adolescente prevista no artigo 1º da Lei nº 8.069/1990.

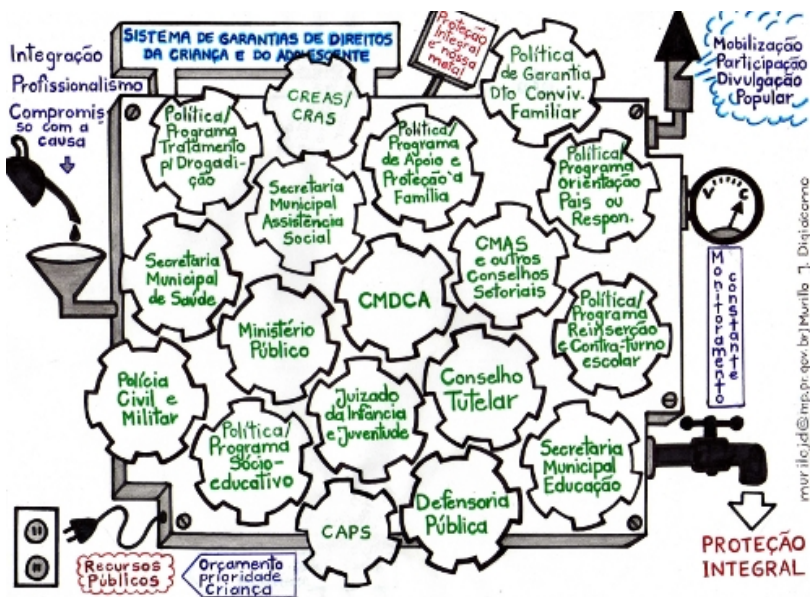


Figura 1<sup>144</sup>.

A colocação das engrenagens de forma aleatória demonstra que todos os órgãos são importantes para o Sistema de Garantias, não havendo hierarquia entre eles, sendo a própria relação de órgãos, entidades, programas e serviços meramente exemplificativa, na medida em que outros podem (e devem) se integrar ao referido Sistema, por este motivo uma das engrenagens está representada por um “etc”.

Verifica-se que o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA, propositalmente colocado no "centro" da "máquina", dada sua função elementar de deliberar sobre a política de atendimento à criança e ao adolescente no município e de promover a articulação de todos os demais órgãos e entidades que integram o

<sup>144</sup> Representação gráfica do Sistema de Garantias extraída da *home page* do Ministério Público do Paraná.



"Sistema de Garantias".

O Manômetro colocado na máquina serve para lembrar da necessidade de monitoramento constante sobre o adequado funcionamento do Sistema de Garantias, no sentido de garantir o alcance satisfatório dos objetivos delineados nos programas e serviços existentes, de modo que estes estejam disponíveis para o atendimento do público alvo a que foram criados, independentemente de sua idade ou do problema que apresentam.

O alarme possui a finalidade de alertar quando determinado órgão, entidade ou programa não está funcionando de forma adequada, ou quando é necessário criar determinada estrutura ainda inexistente no município, a partir de uma análise crítica das demandas e dos programas e serviços existentes.

Finalmente, a representação por uma máquina do Sistema de Garantias também permite atentar-se ao fato de que para seu funcionamento é necessária uma fonte de energia (figura esquerda inferior), a qual deve ser proveniente do orçamento dos diversos órgãos públicos encarregados da execução das políticas públicas, cujas ações, programas e serviços destinados à criança e ao adolescente, em razão da Doutrina Jurídica da Proteção Integral, deve possuir prioridade absoluta, com precedência de atendimento nos serviços públicos e de relevância pública, na referência na formulação e na execução das políticas sociais públicas e na destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e juventude, conforme preceituam os artigos 227 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Na parte superior esquerda da figura aparece o desenho de um funil de lubrificação para demonstrar que a integração, profissionalismo, empenho e compromisso em defender e proteger os direitos relativos à população infanto-adolescente é que permite o correto funcionamento do Sistema de Garantias, proporcionando às crianças e adolescentes a “proteção integral”.

As diferentes medidas de proteção previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente restam consolidadas por meio do Sistema de Garantia de Direitos, delineando as linhas de ação e a diretrizes políticas de atendimento visando a Proteção Integral na perspectiva da prioridade absoluta.

O sistema educacional inclusivo e de qualidade é um direito assegurado pelo artigo 27 e parágrafo único do Estatuto da Pessoa com Deficiência, que deve ser solidariamente de responsabilidade do Estado,

família, comunidade escolar e sociedade que, por força do disposto no artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, deve ser tratado com prioridade absoluta.

No Brasil, proteger integralmente a criança e o adolescente significa, assim, conferir-lhes uma posição jurídica de titulares de direitos subjetivos aptos a exigir determinada atuação do Estado, ou seja, obrigações positivas, no intuito de melhorar sua condição de vida, garantindo-lhes os pressupostos materiais necessários para o exercício de sua liberdade.<sup>145</sup>

Neste campo de prioridade absoluta, é importante para a inclusão escolar e social que a aplicação dos direitos fundamentais seja uma realidade necessária, já que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece ser também um dever da sociedade e do Poder Público a efetivação de tais direitos. Esse entendimento é o que se extrai dos fundamentos do processo de AG. REG. No Recurso Extraordinário com Agravo nº 1.008.625 – São Paulo, tendo como Relator o Ministro Luiz Fux:

As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata, não havendo bloqueio constitucional quanto à irradiação de efeitos dos direitos fundamentais às relações jurídicas de direito privado, tem-se que as normas definidoras de direitos e garantias fundamentais têm campo de incidência em qualquer relação jurídica, seja ela pública, mista ou privada, donde os direitos fundamentais assegurados pela Carta Política vinculam não apenas os poderes públicos, alcançando também as relações privadas<sup>146</sup>.

<sup>145</sup> VIEIRA, C.M.C.A.; VERONESE, J.R.P., 2016, p. 120.

<sup>146</sup> AGRAVO INTERNO NO RECURSO EXTRAORDINÁRIO COM AGRAVO. CIVIL. DIREITO DE ASSOCIAÇÃO. RECUSA. REQUISITOS ASSOCIATIVOS. NECESSIDADE DE REEXAME DO CONJUNTO FÁTICOPROBATÓRIO CARREADO AOS AUTOS E DO ESTATUTO SOCIAL DA ASSOCIAÇÃO. INCIDÊNCIA DAS SÚMULAS 279 E 454 DO STF. EFICÁCIA HORIZONTAL DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS. AGRAVO INTERPOSTO SOB A ÉGIDE DO NOVO CÓDIGO DE PROCESSO CIVIL. HONORÁRIOS ADVOCATÍCIOS. SUCUMBÊNCIA RECÍPROCA RECONHECIDA PELO TRIBUNAL DE ORIGEM.

No mesmo sentido foi a decisão proferida pelo Ministro Gilmar Mendes, cuja parte da ementa transcreve-se a seguir:

EFICÁCIA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS NAS RELAÇÕES PRIVADAS. As violações a direitos fundamentais não ocorrem somente no âmbito das relações entre o cidadão e o Estado, mas igualmente nas relações travadas entre pessoas físicas e jurídicas de direito privado. Assim, os direitos fundamentais assegurados pela Constituição vinculam diretamente não apenas os poderes públicos, estando direcionados também à proteção dos particulares em face dos poderes privados.<sup>147</sup>

A essa aplicação dos direitos fundamentais nas relações privadas conceitua-se como teoria da eficácia horizontal dos direitos fundamentais e sua aplicação de forma mais intensa também deve ser observada por particulares, principalmente “quanto maior for a situação de desigualdade entre o indivíduo que tem seu direito fundamental violado e o ente privado agente desta violação”<sup>148</sup>.

Tal entendimento tem como premissa a ampla eficácia dos direitos fundamentais e, em razão disso, podem ser suscitados diretamente pelos particulares, independentemente de qualquer mediação legislativa, como forma de se atribuir ampla proteção a esses direitos”<sup>149</sup>.

Dessa forma, importante que a prioridade absoluta dos interesses das crianças e adolescentes com deficiência na busca pela inclusão social e escolar trazida à lume pela Doutrina da Proteção Integral e

IMPOSSIBILIDADE DE MAJORAÇÃO NESTA SEDE RECURSAL. ARTIGO 85, § 11, DO CPC/2015. AGRAVO DESPROVIDO. 1ª Turma. Julgado em 17-7-2017. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=12751877>. Acesso em: 3 de mar. 2018.

<sup>147</sup> Recurso Extraordinário 201.819-8 Rio de Janeiro. Julgado em 11-10-2005. 2ª Turma. Relator Ministro Gilmar Mendes. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=388784>. Acesso em: 3 mar.2018.

<sup>148</sup> ALVES, Cristiane Paglione. *A eficácia horizontal dos direitos fundamentais. In: Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XV, n. 100, maio 2012, p. 1. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br> Acesso em: 20 mar. 2018.

<sup>149</sup> KLOSTER, Ângelo Marcio. *A eficácia horizontal dos direitos fundamentais. Revista Virtual da AGU*, N. 98, 2010. Disponível em: [www.agu.gov.br](http://www.agu.gov.br). Acesso em: 20 mar. 2018.

também por outros documentos internacionais em se tratando de pessoas com deficiência, de igual modo, seja observada por particulares, principalmente por haver uma intensa situação de desigualdade entre estes sujeitos quando na violação de seu direito fundamental e o ente privado agente desta violação.

Seguindo tal preceito, o STF, assim se pronunciou na Ação Direta de Inconstitucionalidade<sup>150</sup>, com pedido de medida cautelar, proposta pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino - CONFENEN, em face do § 1º do artigo 28 e artigo 30, caput, da Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência), especialmente pela presença neles do adjetivo “privadas”.

ACÇÃO DIRETA DE  
INCONSTITUCIONALIDADE. MEDIDA  
CAUTELAR. LEI 13.146/2015. ESTATUTO DA  
PESSOA COM DEFICIÊNCIA. ENSINO  
INCLUSIVO. CONVENÇÃO  
INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DA  
PESSOA  
COM DEFICIÊNCIA. INDEFERIMENTO DA  
MEDIDA CAUTELAR.  
CONSTITUCIONALIDADE DA LEI  
13.146/2015 (arts. 28, § 1º e 30, caput, da Lei nº  
13.146/2015). 1. A Convenção Internacional sobre  
os Direitos da Pessoa com Deficiência concretiza  
o princípio da igualdade como fundamento de  
uma sociedade democrática que respeita a  
dignidade humana. 2. À luz da Convenção e, por  
consequência, da própria Constituição da  
República, o ensino inclusivo em todos os níveis  
de educação não é realidade estranha ao  
ordenamento jurídico pátrio, mas sim imperativo  
que se põe mediante regra explícita. 3. Nessa  
toada, a Constituição da República prevê em  
diversos dispositivos a proteção da pessoa  
com deficiência, conforme se verifica nos artigos  
7º, XXXI, 23, II, 24, XIV, 37, VIII, 40, § 4º, I,  
201, § 1º, 203, IV e V, 208, III, 227, § 1º, II, e §

---

<sup>150</sup> BRASIL. **Supremo Tribunal Federal**. ADI nº 5357 MC-Ref/ DF – Distrito Federal. Referendo na Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade. Rel. Min. Edson Fachin, julgamento em 08-06-2016. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br>. Acesso em: 10 mar. 2108.

2º, e 244. 4. Pluralidade e igualdade são duas faces da mesma moeda. O respeito à pluralidade não prescinde do respeito ao princípio da igualdade. E na atual quadra histórica, uma leitura focada tão somente em seu aspecto formal não satisfaz a completude que exige o princípio. Assim, a igualdade não se esgota com a previsão normativa de acesso igualitário a bens jurídicos, mas engloba também a previsão normativa de medidas que efetivamente possibilitem tal acesso e sua efetivação concreta.

Extrai-se da referida decisão que a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) veio para atender, no âmbito nacional, ao compromisso constitucional e internacional de proteção e ampliação progressiva dos direitos fundamentais e humanos das pessoas com deficiência, não trazendo qualquer impedimento para que os estabelecimentos privados também prestem o serviço público educacional. Nessa gestão democrática educacional adotada pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o direito fundamental à educação traz como pressuposto que escolas públicas e particulares assumam o compromisso ético de acolhimento e pluralidade para cumprimento da ordem constitucional de uma sociedade que deve promover o bem-estar sem preconceitos.

Ao Estado cabe, portanto, não só respeitar, mas, ainda, assegurar a observância da Doutrina da Proteção Integral “por todos aqueles potencialmente capazes de violar tais direitos, uma vez que, nos dias atuais, não só o Estado, mas também entidades podem igualmente, como detentores do poder social, violar a esfera de liberdade dos indivíduos”.<sup>151</sup>

Por constituir um sistema onde as crianças e adolescentes são titulares de direitos a serem observados e garantidos pela família, sociedade e Estado é que a Doutrina da Proteção Integral representa um importante fator nesse sistema interligado de interesses constitucionalmente assegurados como fundamentais ao desenvolvimento sadio de todas as crianças, tanto no campo social, como no cognitivo, psicológico, educacional e afetivo.

Reconhecer à criança e ao adolescente com deficiência a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento importa em acreditar que as particularidades presentes na inclusão escolar são necessárias à

---

<sup>151</sup> ALVES, C. P., 2012, p. 2

edificação da sua condição de cidadão, não havendo espaço para preconceito e discriminação, já que todos juntos, com suas especificidades e diferenças é que propiciam uma sociedade rica em humanidade e fraternidade, além de um ensino de qualidade que prepara para o exercício da cidadania, já que o convívio com a diferença e com o seu necessário acolhimento propicia a construção de uma sociedade justa, fraterna e solidária nos termos do artigo 3º, I, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

## 2 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR

### 2.1 Aspectos históricos destacados na inclusão

Analisar o direito à inclusão e à acessibilidade na perspectiva das crianças com deficiências físicas e sensoriais e sob o enfoque da Doutrina da Proteção Integral requer, além de uma análise histórica relatando as circunstâncias que acompanham esses sujeitos de direitos, também descrever sobre alguns conceitos determinantes na orientação do tema a ser estudado.

Neste sentido, ao se narrar sobre a criança, deve-se levar em consideração que a Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), em seu artigo 2º, considera como criança, para os efeitos da referida lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos. Por seu turno, a Lei n. 13.257/2016, estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância, cujo período abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança, por entender o legislador ser este período relevante no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano, todavia, independentemente do critério cronológico estabelecido nos ordenamentos jurídicos, ao se usar o termo criança conscientemente “estamos diante de um sujeito, um sujeito especial em face de sua condição de pessoa em desenvolvimento<sup>152</sup>”, um sujeito de direitos.

A deficiência é uma “condição complexa multideterminada, de limitação ou impedimento da participação do indivíduo na trama de relações que compõem sua existência real concreta<sup>153</sup>”, ocasionada por condição social ou arquitetônica, que impede a participação da pessoa com deficiência em todos os aspectos de sua vida, comprometendo seu desenvolvimento e a possibilidade de contribuir para uma sociedade mais rica em humanidade. Ressalta-se que as características da deficiência, quando destacadas em detrimento da pessoa, levam à segregação, à estigmatização negativa e à desvalorização como ser

---

<sup>152</sup> VERONESE, Josiane Rose Petry. O Estatuto da Criança e do Adolescente e a construção doutrinária da criança-sujeito. *In*: OLIVEIRA, Francisco Cardoso; VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Olga Maria Boschi. **Direitos da criança e do adolescente e direitos da juventude: o olhar da fraternidade**. Curitiba: Prismas, 2017, p. 42.

<sup>153</sup> ARANHA, 1995, p. 69

humano dotado de capacidade para também transformar o mundo que o cerca.

Quanto à deficiência física, o Decreto n. 3.298/1999<sup>154</sup>, em seu artigo 4º, inciso I, com a redação dada pelo Decreto n. 5.296/2004<sup>155</sup>, define como pessoa com deficiência física aquela que possui “alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física”, que acarretam dificuldades para o desempenho de funções. Já a deficiência sensorial subdivide-se em visual, auditiva e deficiência na fala. A deficiência visual para este trabalho engloba tanto a cegueira como a baixa visão, porque ambas as deficiências dificultam o processo de ensino/aprendizagem. Neste caso a pessoa apresenta perda total ou parcial da visão em tal grau que se faz necessário a utilização de métodos Braille como meio de leitura e escrita ou de outros métodos e recursos para auxiliá-la num grau que lhe permite ler textos impressos à tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação. O Decreto nº 3.298/1999, que regulamentou a Lei n. 7.853/1989<sup>156</sup>, em seu artigo 4º, inciso III define como deficiência visual a cegueira e a baixa visão ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. A deficiência auditiva define-se pela “perda bilateral, parcial ou total da capacidade de ouvir, dispondo o inciso II do Decreto n. 3.298/1999 os critérios de frequência necessários aferidos por audiogramas para a pessoa ser considerada com deficiência auditiva.

Dados os conceitos acima e, então, partindo para a análise histórica, impende destacar, num primeiro momento, que a questão relativa a deficiência ao longo da história sofreu mudanças tanto no aspecto do reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, quanto na própria definição do termo que denomina a pessoa com essa particularidade, sendo que esse percurso histórico foi, em sua maioria, percorrido pela via marginal, com relações sociais, familiares e

---

<sup>154</sup> Referido Decreto dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

<sup>155</sup> O Decreto n. 5.296/2004, regulamenta a Lei n. 10.098/2000 (Lei da Acessibilidade) e Lei nº 10.048/2000, que estabelece atendimento prioritário às pessoas com deficiência, aos idosos, às gestantes, as lactantes, as pessoas com crianças de colo e os obesos.

<sup>156</sup> A Lei n. 7.853/89, Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.



educacionais caracterizadas por paradigmas de negação, segregação e discriminação.

A inclusão social e escolar da criança com deficiência “é um produto de nossa história<sup>157</sup>” e estão atreladas “à análise sobre a concepção de deficiência vigente em cada momento histórico”<sup>158</sup>. A inclusão social significa que todos devem ter participação na sociedade em que inseridos, sem que haja barreiras, sejam elas físicas ou psicológicas, estas originadas por atitudes discriminatórias e preconceituosas. As diversidades devem ser respeitadas, até porque fazem parte do cotidiano das pessoas, já que todos somos diferentes por diversos aspectos. Neste contexto, “a ideia de inclusão pode ser caracterizada como o resultado de um processo criativo impulsionado pela necessidade de atender, reconhecer e, acima de tudo, valorizar as diversidades<sup>159</sup>”. Por seu turno, a inclusão escolar significa que a escola é para todos, sem exceção e que “as práticas educacionais devem incluir a diversidade das atividades e o olhar do professor deve ser ampliado, reconhecendo o potencial de cada aluno<sup>160</sup>”.

A inclusão escolar possibilita o aprendizado, a percepção e eleva a autoestima das crianças, buscando com isso a autonomia e independência. Na inclusão o sistema educacional é estruturado observando as necessidades dos alunos, sendo que seu objetivo “é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos”<sup>161</sup>.

Ao se referir sobre a pessoa com deficiência, diversas denominações já foram utilizadas pela sociedade e no ordenamento jurídico, tais como inválidos, incapacitados, incapaz, defeituosos, deficientes, excepcionais, pessoas deficientes, pessoas portadoras de deficiência, portadores de necessidades especiais e especiais, as quais

---

<sup>157</sup> ARANHA, Maria Salete Fábio. Integração social do deficiente: Análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, número 2, 1995, p. 64, disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a08.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

<sup>158</sup> *Idem*, 1995, p. 64.

<sup>159</sup> SILVA, Kátia Regina Xavier. Expressão da criatividade na prática pedagógica e a luta pela inclusão em educação: tecendo relações. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 48.

<sup>160</sup> FLEURY, Lígia. **Cidadania**. Blog educação com olhar. Disponível em: <http://educacaolharcomligiafleury.blogspot.com/2015/03/cidadania.html>. Acesso em: 15 abr. 2018.

<sup>161</sup> MANTOAN, M. T. E., 2015, p. 278

estavam sempre ligadas a um modelo médico onde a deficiência era vista como um problema inerente da pessoa e que poderia ser tratada, porém essa troca de terminologias sinônimas pode se dar por algo a mais que a retórica, ou seja, “essas diferentes maneiras de designar podem revelar que, para além de fatores biológicos, são os processos ideológicos, sociais e econômicos que constituem e atualizam os sentidos e o sujeito deficiente<sup>162</sup>”.

Esse quadro começou a mudar quando as Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência da ONU de nº 48/1996, de 20 de dezembro de 1993, adaptadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas, trouxe um novo termo, ao destacar em seu contexto a terminologia “pessoas com deficiência<sup>163</sup>”, já salientando a pessoa em primeiro plano.

Porém foi com a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinada em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, que o conceito passou a seguir um modelo social, sem estigmatizar a deficiência em si como o problema e apontando que as barreiras existentes no ambiente físico e social é que impedem ou dificultam a participação da pessoa com deficiência em todos os aspectos da vida em igualdade de oportunidades com as demais pessoas<sup>164</sup>. Isso posto, ao se substantivar o indivíduo como pessoa com deficiência, estar-se-á reforçando a pessoa acima de suas restrições, não a rotulando por sua característica física, visual, auditiva ou intelectual.

---

<sup>162</sup> MARQUEZAM, Reinoldo. **O deficiente no discurso da legislação**. Campinas/SP: Papirus, 2009, p. 152.

<sup>163</sup> A resolução da ONU nº 48/96, de 20 de dezembro de 1993, sobre as Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, consiste de requisitos, normas e medidas de implementação para a igualdade de participação em acessibilidade, educação, emprego, renda e seguro social, vida familiar e integridade pessoal, cultura, recreação e esportes e religião, informação e pesquisa, políticas de planejamento, legislação, políticas econômicas e outros temas pertinentes, já em sua introdução reconhece nos seus itens 1 e 2 que “existem pessoas com deficiências em todas as partes do mundo e em todas as camadas sociais. O número de pessoas com deficiências no mundo é grande e continua a aumentar. Tanto as causas como as consequências da deficiência variam de uma parte para outra do mundo. Essas variações são resultado de diferentes condicionalismos sócio-econômicos e das diversas medidas adaptadas pelos Estados em prol do bem-estar dos seus cidadãos”. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6>. Acesso em: 16 abr. 2018.

<sup>164</sup> A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, reconhece no item “e” de seu preâmbulo que “a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”.

Em 2008, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU, por meio do Decreto Legislativo nº 186<sup>165</sup>, de 09 de julho de 2008.

Art. 1º Fica aprovado, nos termos do § 3º do art. 5º da Constituição Federal, o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

Parágrafo único. Ficam sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que alterem a referida Convenção e seu Protocolo Facultativo, bem como quaisquer outros ajustes complementares que, nos termos do inciso I do caput do art. 49 da Constituição Federal, acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional.

Pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, em seu artigo 1º, o Governo brasileiro regulamentou, em seu artigo 1º, que “a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, apensos por cópia ao presente Decreto, serão executados e cumpridos tão inteiramente como neles se contém”.

Desde a ratificação pelo Brasil da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de acordo com o MEC<sup>166</sup>, em 2012, 76% das crianças com necessidades especiais em idade escolar estão matriculadas no ensino regular, representando um crescimento de mais que o triplo em relação a 2003, quando as matrículas somavam 28%. Em 2013, 28 mil escolas tinham projetos arquitetônicos para acessibilidade.

Existem ainda muitos problemas que impedem que a educação inclusiva atinja o objetivo desejado, onde se destacam os despreparo dos professores, recursos físicos e didáticos inadequados e insuficientes.

Prosseguindo no contexto histórico, as crianças e, em especial, as com deficiência, vêm desenvolvendo seu processo de reconhecimento como sujeitos de direitos e “a infância enquanto construção social

---

<sup>165</sup> BRASIL. **Decreto Legislativo 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

<sup>166</sup> Dados disponíveis em GGN – O Jornal de Todos os Brasis. Disponível em: <https://jornalgnn.com.br/noticia/os-desafios-para-uma-real-educacao-inclusiva-no-brasil>. Acesso em: 30 out. 2018

perpassa por mudanças e nuances, tendo na criança o seu protagonismo e a necessidade que se observe suas singularidades<sup>167</sup>”, já que ocorria o contrário, elas não eram percebidas e nem ouvidas, não tinham direito de expressar seus sentimentos e vontades, ou seja, não eram consideradas no meio social e jurídico como detentoras de direitos inerentes a sua condição etária.

A conjuntura histórica de fortalecimento dos direitos humanos a partir da metade do século XX, impulsionou esse reconhecimento, porém com momentos de retrocesso que nos levam a observar adultos tomando decisões sobre o que interessa às crianças sem ao menos indagá-las e sem considerar os efeitos dessas decisões em seu desenvolvimento. Mesmo assim, diversas ações negativas de desrespeito ao público infanto-adolescente ainda são observadas, tais como: crianças com deficiências sendo segregadas, sendo-lhe concedida apenas a participação em atividades escolares e sociais integrativas e não inclusivas, sem terem o direito de protagonizarem as atividades; crianças sendo abandonadas; passando fome; agredidas fisicamente e psicologicamente em guerras e combates por motivos étnicos, religiosos e econômicos, que impõem migrações forçadas e resultam, a título de exemplificação, a morte por fome ou afogamento durante as fugas, a separação de seus familiares, a escravização e a exploração sexual, numa total desconsideração à sua condição de fragilidade.

Essa onda de violência e de desrespeito à dignidade da pessoa humana afeta de modo drástico também as crianças com deficiência que por não poderem se comunicar amplamente ou se locomoverem livremente, muitas vezes são deixadas à mercê da sorte, tal qual ocorria em tempos passados, nem aparecendo em noticiários ou estatísticas, como se não existissem como sujeito social<sup>168</sup>.

---

<sup>167</sup> VERONESE, Josiane Rose Petry; FALCÃO, Wanda Helena Mendes Muniz. O lugar global dos direitos da criança a partir da construção das imagens da infância. In: REIS, Antero Maximiliano Dias dos; DAMINELLI, Camila Serafim; HERMANN, Nathália Jonaine (Orgs.). **Jornada de histórias de infâncias e juventudes**. Florianópolis: Editora UDESC, 2018, p. 178

<sup>168</sup> Para OLIVEIRA, Cristina Borges de. Infância e deficiência no Brasil: Uma história de ocultação e silenciamento. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, nº 19, junho de 2011, p. 4-5, “A escassez de dados demográficos sobre a criança brasileira é expressiva da ocultação das crianças no contexto da vida social, política e econômica do País. O uso destes termos revela que as crianças não foram objeto de atenção por parte das políticas de identificação demográfica, o que se alia ao fato da histórica mudez das crianças. Isto é, as crianças são duplamente ocultadas na história social do Brasil: elas não foram percebidas nem ouvidas. Nem falavam, nem delas se falava”.

Assim traçando-se um paralelo entre o atual momento histórico e o que se via outrora em relação aos cuidados com as crianças e, em especial, das crianças com deficiência, verifica-se que o reconhecimento de seus direitos como pessoas em situação de vulnerabilidade foi sendo conquistado a passos lentos e com muita luta e perseverança, seja da família, de segmentos da sociedade e até mesmo de pessoas com deficiências que sofreram com a falta de condições adequadas em sua infância e, por isso, foram à luta para mudar a história no intuito de que, as crianças com deficiência na atualidade, pudessem sofrer menos com os impactos causados tanto pela inércia do Estado em promover políticas públicas efetivas; como pelo preconceito dentro da família e da sociedade; ou pela discriminação no ambiente escolar, que culminam na segregação social, alijando-as do convívio com outras crianças.

Ainda se está distante do reconhecimento pleno dos direitos das crianças com deficiência a uma acessibilidade efetiva e a uma inclusão social e escolar verdadeira, porém, observa-se neste paralelo histórico que houve uma evolução na disponibilização dos elementos ensejadores à acessibilidade e à inclusão e que muito há que se construir para que as pessoas com deficiência física ou sensorial, principalmente as crianças, possam ter acesso a todos os bens e serviços de forma independente e que consigam, assim, ter a seu alcance uma escola inclusiva, uma vez que “para as pessoas com deficiência, a oportunidade de ter acesso a todos os espaços torna-se base para que outros direitos e liberdades sejam exercidos, além da convivência em outras situações<sup>169</sup>”.

Reconhecendo que a atual política reflete a evolução registrada no decorrer dos últimos duzentos anos, as Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, no item 4 de sua introdução, destacam que relativamente à deficiência, inúmeras “circunstâncias específicas influenciaram as condições de vida das pessoas que dela padecem: a ignorância, a negligência, a superstição e o medo constituem fatores sociais que, ao longo da história, têm vindo a isolar as pessoas com deficiências e a atrasar o seu desenvolvimento<sup>170</sup>”.

Esta segregação e marginalização afetou diretamente o processo educacional das crianças com deficiência, já que muitas não estudavam, pois viviam encarceradas em suas próprias casas, vítimas de vergonha

---

<sup>169</sup> LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva**: indagações e ações nas áreas da educação e da Saúde. São Paulo: Avercamp, 2010, p. 56.

<sup>170</sup> Resolução da ONU nº 48/96, de 20 de dezembro de 1993, sobre as Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, no item 4 de sua introdução. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6>. Acesso em: 20 abr. 2018.

da família e de preconceitos da sociedade, cujas humilhações e desrespeitos as afetavam psicologicamente de forma direta, principalmente por estarem ainda em processo de desenvolvimento.

Ainda mais ocultada, ainda mais silenciada, a criança que possui algum tipo de deficiência enquanto sujeito social praticamente inexistiu, em grande parte da história brasileira, enquanto objeto de afeto, conhecimento e investimento social e político. No contexto das políticas públicas, essa ocultação é expressiva das concepções e representações presentes na sociedade brasileira sobre deficiência, contribuindo para a construção social do estigma relacionado às pessoas deficientes. Nessa concepção, a deficiência aparece sempre em associação com a improdutividade e à incapacidade de aprendizagem, de elaboração intelectual e intervenção sobre a realidade<sup>171</sup>.

Intensos debates aconteceram na história recente culminando com o reconhecimento das crianças com deficiência como sujeito de direitos, ensejando uma transformação positiva, porém admite-se que há muito o que se aplicar, se aprender e a ensinar neste processo de mudança do sistema que culmina com a inclusão integral na escola e na sociedade, a fim de que tenham, independentemente de suas diferenças, oportunidades de ocupar o mesmo espaço de lazer, educação e trabalho, numa sociedade que ainda necessita de um novo olhar para as diferenças, acreditando nas qualidades e potencialidades de todos, sem distinção, e com respeito às limitações.

Feitas essas considerações, é importante ressaltar que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 reforça o previsto na Convenção sobre os Direitos das Crianças, reconhecendo a elas a prioridade absoluta em todos os níveis de atendimento no sentido de que pudessem ter seus direitos fundamentais garantidos, já que possuem a peculiar situação de pessoas em desenvolvimento e, portanto, têm o direito a um crescimento de forma saudável, tanto física quanto psiquicamente, onde todos devemos colocar os “olhos e o coração nas meninas e meninos do mundo, como símbolos de inocência e de ternura, e, mais ainda, como esperança de uma manhã luminosa, vencedor das

---

<sup>171</sup> OLIVEIRA, C. B., 2011, p. 5.

angústias e da violência<sup>172</sup>”, para que no futuro tenhamos uma sociedade feliz, harmônica e fraterna.

A história da criança com deficiência se confunde com a própria história de todas as crianças, ou seja, eram tratadas como objetos passivos, sem qualquer direito de opinião, de escolha, vista como seres inferiores, dispensando-se a estas um tratamento segregacionista que não era exclusividade do Brasil, mas acontecia a nível mundial e que lhes causavam efeitos prejudiciais. Muitas vezes exploradas de forma cruel ou ignoradas como sujeitos, tinham sua imaginação, sonhos e alegrias tolhidos de tal forma que sua alma infantil não se revelava, uma vez que não contavam, na essência, com o período de infância reconhecido<sup>173</sup>.

A não definição no decorrer da história sobre um conceito de infância e de clareza temporal quanto ao término deste período de existência também foi um fator prejudicial ao reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeito de direitos, retardando em muito a criação de normativos protetivos ou, quando existentes, seu cumprimento.

Na sociedade medieval não existia a consciência de que a criança era diferente do adulto e que necessitava de atenção especial. Naquela época, criança era apenas aquele sujeito que necessitava viver sobre o constante cuidado de sua mãe, sendo que as que ultrapassavam este período já faziam parte da sociedade dos adultos<sup>174</sup>.

Já no século XVII, deu-se início à vida escolar, com regimes disciplinares de origem religiosa e com controles disciplinares rígidos, porém, apesar de persistir a “atitude medieval de indiferença à idade<sup>175</sup>”, não havia aquele salto da idade infantil para a adulta enquanto a criança

---

<sup>172</sup> VIEIRA, Cláudia Maria Carvalho do Amaral; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Crianças encarceradas**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016, p. 81.

<sup>173</sup> Cfe. VERONESE, 2013, p. 162-163: Quando lançamos o nosso olhar sobre a infância na tentativa de compreendermos o que construímos para nossas crianças, ficamos circunspectos: meninos e meninas historicamente esquecidos ou o que é ainda pior, que serviam ao mundo adulto, ora através da exploração de seus corpos, seja nos trabalhos penosos, seja nas inúmeras circunstâncias em que eram vitimizados sexualmente, ora através da exploração de suas almas, em que todas as fantasias, brinquedos, o espaço dos sonhos, eram suprimidos, portanto uma infância na qual se acorrentava a alma infantil, desencadeando o processo de sua negação”.

<sup>174</sup> Cfe, VERONESE, 2015, p. 23:” Antes do século XVII o infante representava uma parte insignificante do contexto familiar, era desvalorizado, não passava por etapas até chegar a uma suposta maioridade, simplesmente ‘pulava’ de criança a adulto”.

<sup>175</sup> ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2016, p. 126.

estivesse na escola, ou seja, para esses a vida escolar prolongou esse período, todavia, para os que ficavam pouco tempo na escola ou não a frequentavam não havia mudança e o ciclo da infância logo se misturava com o da vida adulta<sup>176</sup>.

Outro ponto que de convergência de história dessas com as crianças com deficiência na Idade Média, é que ambas eram abandonadas, sendo que muitas eram enviadas ainda recém-nascidas a outras famílias, enquanto as crianças com deficiências eram abandonadas por seus pais. Esse “sentimento de desconsideração para com a criança perdurou por toda a Idade Média e início dos tempos modernos, apenas sendo modificado parcialmente no século XVII<sup>177</sup>”.

Nesse período, as crianças tinham uma sobrevivência incerta, com altos índices de mortalidade, já que lhes faltavam um tratamento diferenciado, sendo a morte da criança um acontecimento comum. Assim, “se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria<sup>178</sup>”.

Conforme já apontado, o início da escolarização das crianças deu-se com um regime disciplinar rígido, com a liberdade da criança sendo reprimida e aconteciam em ambientes que representavam internatos, os quais tinham “como função enclausurar e retirar o pouco de liberdade existente nesta confusa etapa da vida<sup>179</sup>”.

O século XVIII foi marcado por nova alteração no conceito de infância, desta vez com a família dando mais atenção à criança, havendo assim, preocupação com a higiene e saúde física<sup>180</sup>”. Por seu turno, o século XIX, “a reflexão sobre a infância e os direitos da criança era realizada mediante reuniões de classes de profissionais e congressos internacionais com vinculação à temática<sup>181</sup>”.

Já o século XX, com as grandes guerras mundiais, conflitos étnicos-religiosos e outros momentos de atrocidades que representaram verdadeiros genocídios e que tiveram reflexos nefastos às crianças, obrigou a elaboração de Convenções e Tratados no campo dos Direitos

<sup>176</sup> Cfe. ARIÈS, 2016, p. 125: “Nem todo mundo, porém, passava pelo colégio, nem mesmo pelas pequenas escolas. Nesses casos de meninos que jamais iam ao colégio, ou que nele haviam permanecido muito pouco tempo (um ou dois anos), os antigos hábitos de precocidade persistiam como na Idade Média. Continuava-se no domínio de uma infância muito curta. Quando o colégio não prolongava a infância, nada mudava”.

<sup>177</sup> *Idem*, 2015, p. 27.

<sup>178</sup> *Idem*, 2016, p. 10.

<sup>179</sup> *Ibidem*, p. 27.

<sup>180</sup> *Ibidem*, p. 105

<sup>181</sup> VERONESE, J. R. P.; FALCÃO, W. H. M. M, 2018, p. 175.



Humanos e da Criança e do Adolescente com o “objetivo de regular as relações sociais no âmbito da infância. Tal período histórico foi intitulado por certo número de estudiosos(as) da temática como “Século da Infância”<sup>182</sup>.

Retrocedendo e contextualizando a história das pessoas com deficiência, no intuito ainda de demonstrar que a narrativa dos acontecimentos históricos da criança e da criança com deficiência em muito se assemelham, observamos alguns outros períodos marcantes. O primeiro relacionado à condição de nem sequer serem consideradas como pessoas, porque não estavam enquadrados no referencial de normalidade física destinado ao grupo social a que pertenciam. O segundo, devido à condição de marginalizados e segregados com que eram tratados e, portanto, destinados à exclusão social e, em consequência, o afastamento total de qualquer participação política e social. Num terceiro momento, podemos destacar a luta das pessoas com deficiência por reconhecimento de seu valor como pessoa, culminando com a conquista de direitos como a inclusão social e escolar, a acessibilidade a espaços públicos e privados, de ser ouvida e de poder opinar nas questões de seu interesse e do interesse da coletividade e, principalmente, de ter uma vida digna.

A percepção social da deficiência evoluiu de forma lenta, mas gradual, se considerarmos a história da humanidade. Seguindo a linha do tempo, o percurso passou do extermínio à integração, entremeado por diversas etapas de segregação<sup>183</sup>.

A trajetória das pessoas com deficiência e, em especial, das crianças com deficiência, nos remete a atos repugnantes e cruéis que poderiam ser entendidos dada a realidade histórica e social de cada época, porém trouxeram reflexos negativos que torna difícil a luta das pessoas com deficiência pelo reconhecimento ao direito de exercer sua cidadania com dignidade.

---

<sup>182</sup> *Idem*, 2018, p. 160.

<sup>183</sup> BONFIM, Symone Maria Machado. A luta por reconhecimento das pessoas com deficiência: aspectos teóricos, históricos e legislativos. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, p. 100. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/12496?show=full>. Acesso em: 20 abr. 2018.

Aliás, os grupos dos vulneráveis por questões étnicas, sexual, religiosa, econômica, social, deficiência, idade, dentre outros, sempre foram discriminados e relegados a um plano que nem se pode chamar de secundário, já que às vezes eram esquecidos, portanto, não tiveram a necessária atenção ao longo da história e, ganhar este espaço perdido é uma árdua batalha contra costumes arraigados socialmente e praticados sem levar em consideração as necessidades das pessoas que compõem esses grupos.

Nos povos primitivos, devido a ausência de registros e considerando que os habitantes viviam da caça, sem abrigo e em condições rudimentares, tudo indica que as pessoas com deficiência não sobreviviam a hostilidade daquela época, ou seja, “a sobrevivência de uma pessoa com deficiência nos grupos primitivos de humanos era impossível porque o ambiente era muito desfavorável e porque essas pessoas representavam um fardo para o grupo”<sup>184</sup>, sendo uma das alternativas o “extermínio das pessoas com deficiência, pois representavam uma dificuldade para a sobrevivência do grupo”<sup>185</sup>, já que naquela época somente os mais fortes sobreviviam.

Diversos outros exemplos de atos impiedosos contra crianças com deficiência podem ser destacados, tal qual o que ocorria em Esparta, onde “os imaturos, os fracos e os defeituosos eram propositalmente eliminados. Consta que os romanos descartavam-se de crianças deformadas e indesejadas<sup>186</sup>”. A Lei das XII Tábuas autorizava o patriarca a “matar ou abandonar seus filhos recém-nascidos que apresentassem defeitos, havendo, porém, uma exigência a ser cumprida: a de apresentá-los a um grupo de cinco pessoas, que deveriam atestar sua anormalidade”<sup>187</sup>. Apesar de expressa autorização, “o infanticídio legal não foi praticado com regularidade<sup>188</sup>”, todavia as crianças com deficiência eram abandonadas às margens do Rio Tibre.

---

<sup>184</sup> GUGEL, M. A., 2003, p. 2.

<sup>185</sup> CUSTÓDIO, André Viana; HAMMES, Leila Viviane Scherer. **Políticas públicas de atendimento à criança e ao adolescente com deficiência**: estratégias de articulação intersetorial dos conselhos de direitos no Vale do Taquari-RS. Curitiba: Multideia, 2017, p.13

<sup>186</sup> ARANHA, Maria Saete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**: Marília, 2001, v.11, n.21, p.161.

<sup>187</sup> MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **História da educação de pessoas com deficiência**: da antiguidade ao início do século XXI. Campinas/SP: Mercados das Letras, 2015, p. 14.

<sup>188</sup> SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada**. São Paulo: CEDAS, 1987, p. 92.

A esmola em Roma era um negócio rentável e, por isso, crianças eram raptadas muito novas “para serem mutiladas ou deformadas a fim de se tornarem pedintes nos templos, nas praças e nas ruas de Roma e das outras importantes cidades do vasto Império Romano”<sup>189</sup>. Além disso serviam para “divertimento da corte ou de ricos senhores”, como se fossem objeto de um espetáculo, uma atração circense e, em razão disso, também eram atribuídos a eles um valor mercantil. Diante dessas histórias trágicas, os pais que tinham filhos com deficiência passaram a utilizar da prerrogativa legal “para eliminar a vida desses recém-nascidos, não correndo mais eles o risco de se tornarem mendigos e de terem seus corpos deformados”<sup>190</sup>.

Registra-se que nas cidades gregas, especialmente em Esparta, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram abandonadas em locais considerados sagrados, “deixadas à própria sorte ou, segundo crença da época, ao desejo dos deuses”<sup>191</sup>. Assim, acabavam morrendo por inanição ou então atacadas por animais ferozes.

Esparta ficou conhecida pela dedicação de seu povo à guerra, à proteção de suas fronteiras em relação às invasões dos bárbaros, assim, “por seus costumes os nascidos com deficiência eram eliminados, só os fortes sobreviviam para servir ao exército de Leônidas”<sup>192</sup>.

Em Esparta e Atenas crianças com deficiências física, sensorial e mental eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação e abandono. Tal prática era coerente com os ideais atléticos, de beleza e classistas que serviam de base à organização sócio-cultural desses dois locais. Em Esparta eram lançados do alto dos rochedos e em Atenas eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos.<sup>193</sup>

---

<sup>189</sup> *Idem*, 1987, p. 92.

<sup>190</sup> SILVA, O. M., 1987, p. 92

<sup>191</sup> DICHER, Marilu; TREVISAM, Elisaide. A jornada história da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana. **Direitos fundamentais e democracia III**. Florianópolis: CONPEDI, 2014, p. 259.

<sup>192</sup> GUGEL, M. A., 2003, p. 4

<sup>193</sup> RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente . In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Org). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru : MEC/FC/SEE, 2008, p. 7.

Na sociedade espartana, conhecida também pelo culto à beleza e à perfeição, não havia “espaço social para sujeitos incompletos. Essa prática era resultante da interpretação do discurso religioso baseado no conhecimento sobre a criação do homem [...]. Sendo Deus perfeito e sendo o homem a sua semelhança, a perfeição é uma condição de ser”<sup>194</sup>. Dessa forma, sendo a perfeição uma condição do homem, uma vez que o homem representava a imagem e semelhança de Deus, as pessoas consideradas imperfeitas, ou seja, com deficiência, eram excluídas, reforçando e justificando práticas segregacionistas e de violência física e social contra os indivíduos que tinham essa condição.

Com o surgimento do Cristianismo propagou-se a doutrina da caridade, do amor ao próximo, do perdão, da humildade e da bondade, sendo, portanto, combatida “dentre outras práticas a eliminação dos filhos nascidos com deficiência. [...] Nesse período é que surgiram os primeiros hospitais de caridade que abrigavam pessoas com deficiência”<sup>195</sup>. As crianças com deficiência “ganharam alma e, eliminá-las ou abandoná-las significava atentar contra os desígnios da divindade”<sup>196</sup>.

Os princípios do Cristianismo permitiram uma visão diferenciada em relação não só aos deficientes, mas a todos que se encontravam marginalizados, já que o conteúdo da doutrina cristã começou a ser difundido por homens simples e que não faziam parte da nobreza romana. O avanço e a solidificação do Cristianismo proporcionaram uma importância divina a todos os indivíduos, beneficiando as pessoas com deficiência que antes eram “considerados como mero pecadores ou pagadores de malefícios feitos em vidas passadas, inúteis, possuídos por maus espíritos”<sup>197</sup> e por isso eram eliminadas ao nascer; mas a partir daquele momento, foram consideradas como um ser criado por Deus.

Já na Idade Média as “crianças que nasciam com seus membros disformes tinham pouca chance de sobreviver, devido às crenças e às histórias fantásticas transmitidas pelas mulheres que praticavam a função de curiosas ou aparadeiras”<sup>198</sup>. Após nascerem elas “cresciam separadas das demais e eram ridicularizadas ou desprezadas”<sup>199</sup>.

Nesse tempo a própria Igreja Católica passou a adotar comportamentos discriminatórios e de perseguição, substituindo a

---

<sup>194</sup> MARQUEZAN, R., 2009, p. 88.

<sup>195</sup> GUGEL, M. A., p. 5.

<sup>196</sup> Idem, 2008, p. 8.

<sup>197</sup> SILVA, O. M., 1987, p. 110

<sup>198</sup> Idem, *ibidem*, p. 157.

<sup>199</sup> Idem, *ibidem*, p. 157.

caridade pela rejeição às pessoas que não seguiam um padrão de normalidade física. Novamente difundiu-se o costume e a prática de eliminar crianças que nasciam com membros disformes, “principalmente porque esta condição passou a estar diretamente associada às crenças negativas e de punição divina. Aqueles que sobreviviam eram, na sua maioria, ridicularizados ou desprezados<sup>200</sup>”.

Essas histórias estavam relacionadas a feitiços ou maldições e, por isso, seu destino era a segregação ou morte. Sua existência muitas vezes era relacionada a algo maléfico ou vexatório, sendo que, em dado momento da história medieval, passaram a ser utilizados como objeto de diversão em diversas cortes, o que se pode verificar por pinturas e filmes que retratam esta época e relacionam o mal a pessoas com alguma deformidade em contraponto ao sublime (beleza)<sup>201</sup>. Foi um período foi marcado por epidemias que deixaram sequelas em parte da população que, devido ao aumento da pobreza, a eles era reservada a segregação.

Aliás, representando o fim da época medieval destaca-se na literatura a obra “O Corcunda de NotreDame”, de Victor Hugo, a qual representa a barreira social e atitudinal que atinge a pessoa com deficiência, neste caso, representado pelo personagem “Quasímodo”, que sofre com a dificuldade da sociedade em lidar com as diferenças e com o preconceito devido sua aparência, o que demonstra que este problema vem desde tempos remotos e permanece nos dias atuais.

Essa dificuldade coletiva de lidar com as desigualdades e a ambivalência entre a aceitação e negação da pessoa com deficiência não se resume ao passado, estando presente em muitos momentos da atualidade.

Se pudermos verificar, esta ambiguidade também se faz presente em nossas práticas cotidianas com a criança, pois ao mesmo tempo em que aceitamos as suas diferenças, a excluimos em sua inferioridade; a caracterizamos como sendo dóceis e angelicais, devido sua suposta pureza, ao mesmo tempo em que agressivas e irracionais, devido a

---

<sup>200</sup> GARCIA, Vinícius Gaspar. **Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho: histórico e contexto contemporâneo**. Tese de Doutorado para a Universidade Estadual de Campinas, no curso de Economia. Campinas/SP, 2010, p. 18. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/286387?mode=full>. Acesso em: 05 mai. 2018.

<sup>201</sup> Cfe. GARCIA, 2010, p. 18: “Essa conotação diferente e misteriosa dada aos deficientes durante boa parte da Idade Média tinha, sem dúvida, com os olhos de hoje, um caráter vexatório e cruel. De maneira geral, acreditava-se que um corpo deformado somente poderia abrigar uma mente também deformada”.

sua suposta deficiência.

O mesmo ocorre na relação estabelecida com a pessoa com deficiência nos espaços pedagógicos. Apesar de todo o discurso, politicamente correto, da inclusão escolar, reproduzimos, com muita frequência, o olhar de negação na relação com o diferente. O que vale considerar é que esse posicionamento é construído socialmente, num contexto cultural, tendo implicações consideráveis sobre a formação psíquica dos sujeitos que sofrem o estigma<sup>202</sup>.

Interessante que muitos desenhos animados, filmes e ilustrações de hoje em dia ainda relacionam ou descrevem o personagem malvado<sup>203</sup> com alguma deformidade física o que também contribui para a disseminação do preconceito e discriminação em um momento da história em que as pessoas com deficiência lutam por reconhecimento.

Retornando ao período medieval, ele também foi representado por incoerências quanto aos cuidados dispensados às pessoas com deficiência, já que alguns recebiam tratamento e outros eram relacionados com manifestações demoníacas.

Enquanto alguns anormais recebiam algum tipo de tratamento, muitos outros eram identificados como bruxos ou bruxas e levados às fogueiras. Assim, o anormal passou a ser temido. Esses temores, associados aos terrores da Santa Inquisição, levaram as famílias a abandonar os membros anormais à própria sorte<sup>204</sup>.

Por seu turno, o Renascimento marcou uma transformação social, tanto pelo avanço da ciência quanto pela cultura, culminando em novas formas de se pensar a sociedade e de se ver o homem, rompendo com a

---

<sup>202</sup> SOUZA, Fernanda Cristina de. LEITE, César Donizetti Pereira. Literatura e diferenças: uma leitura sobre o “papa dos loucos” na obra O Corcunda de Notre-Dame, de Victor Hugo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.34, jun.2009 - ISSN: 1676-2584, p. 494.

<sup>203</sup> Dentre filmes e desenhos animados, podem ser citados o personagem Capitão Gancho do filme ou desenho animado do Peter Pan; o Exterminador do desenho animado Jovens Titãs, que é um vilão cego; e a Dr.<sup>a</sup> Veneno, em Mulher Maravilha, que com sua face desfigurada representa o mal.

<sup>204</sup> MARQUEZAN, Reinoldo. **O deficiente no discurso da legislação**. Campinas: Papyrus, 2009, p. 58.

ideia de castigo divino e de superstição disseminados na Idade Média. Assim, começaram a ser empreendidos esforços no sentido de compreender melhor os problemas que afetavam as pessoas com deficiência que, por séculos, foram marginalizadas.

Essa incipiente valorização ensejou estudos também relativos à educação das pessoas com deficiências e sensoriais, destacando-se também no século XVI o trabalho do médico francês Laurent Joubert, cujos fundamentos deste estudo era o seguinte:

A habilidade existia em toda e qualquer criança, mesmo nas nascidas surdas ou que mais tarde viriam a se tornar surdas. O mestre dessas crianças deveria agir com paciência e cuidado, pois da mesma forma como uma criança aprende uma língua estrangeira poderá aprender a se comunicar em seu próprio ambiente se ela for surda. Devia o mestre começar por palavras simples e pequenas reforçando sempre as expressões faciais<sup>205</sup>.

Apesar de certo avanço no tratamento, “a relação da sociedade com a pessoa com deficiência, a partir desse período passou a se diversificar, caracterizando-se por iniciativas de institucionalização total, de tratamento médico e de busca de estratégias de ensino”<sup>206</sup>.

A Revolução Industrial também trouxe impactos à vida das crianças com deficiência, reforçando a utilização da internação, uma vez que “aqueles que habitualmente cuidavam das pessoas com deficiência tiveram de sair à procura de trabalho para compensar a diminuição da renda familiar”. Além disso, diante da exploração do trabalho infantil, muitas crianças sofreram acidentes nos parques fabris que derivaram em sequelas físicas, sensoriais e psicológicas permanentes.

Com o Iluminismo vieram ideias novas com relação ao tratamento das pessoas com deficiência, sendo que neste período “também se torna objeto de preocupação social a educação e a reabilitação do deficiente, embora essa incipiente integração tenha permanecido, em grande medida, no plano teórico<sup>207</sup>”.

---

<sup>205</sup> SILVA, O. M. da., 1987, p. 164.

<sup>206</sup> *Idem, ibidem*, 2001, p. 166.

<sup>207</sup> *Idem, ibidem*, 2009, p. 29

Para o iluminismo a vida de uma sociedade deveria estar associada à sua realidade e não subordinada a valores e prioridades transcendentais. Suas teorias defendiam o acesso universal dos melhores bens para todos os cidadãos, e o caráter desumano de muitos aspectos da vida pública também foi criticado<sup>208</sup>.

A eclosão de reconhecimento de direitos humanos que vieram à tona com a Revolução Francesa, serve de sustentação, nos dias atuais, para o reconhecimento da criança com deficiência física ou sensorial à acessibilidade e à inclusão social e escolar. O final do século XVIII e início do século XIX, foram marcados pelos avanços científicos que refletiram na área médica, porém isso contribuiu para a expansão do tratamento de forma institucionalizada e segregada, já que a deficiência passou a ser vista

O século XIX, “ainda com os reflexos das ideias humanistas da Revolução Francesa, ficou marcado na história das pessoas com deficiência. Finalmente se percebia que elas não só precisavam de hospitais e abrigos, mas, também, de atenção especializada<sup>209</sup>”.

Nesse período houve atenção especial às pessoas que sofreram mutilações nas guerras e aos que ficaram com deficiências sensoriais. Apesar de que no século XIX não se pensasse ainda na integração da pessoa com deficiência à sociedade em geral, foi nessa época que as organizações que prestavam assistência começaram a realizar estudos para definir formas mais adequadas de atuação para com essas pessoas.

O século XX foi sublinhado por fatos determinantes relacionados a todos as pessoas com deficiência, tais como as Guerras Mundiais e a Declaração dos Direitos Humanos. O fim da 2ª Guerra Mundial trouxe como consequência negativa, além da necessidade de reconstrução das cidades, uma grande legião de crianças órfãs que necessitavam de cuidados básicos e adultos com sequelas que precisavam de tratamento médico e reabilitação. Em razão das consequências trágicas decorrentes das atrocidades cometidas durante as guerras, a Declaração Universal se constituiu num documento que agregou valores éticos e de proteção aos

---

<sup>208</sup> VERONESE, J. R. P; OLIVEIRA, O.M. B. A. de, 2011, p. 48.

<sup>209</sup> GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e das Pessoas com deficiência – AMPID. São Luís – MA, 2003 p. 12. Disponível em: [http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD\\_Historia.php](http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php). Acesso em: 27 abr. 2018.



direitos humanos alcançando a todos, porém, “a vulnerabilidade de certos grupos sociais demanda que a proteção seja propiciada em razão de suas peculiaridades e particularidades, contexto que insere a deficiência na perspectiva dos direitos humanos<sup>210</sup>”.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu preâmbulo, além de outros tópicos, reconhece “que o desconhecimento e o desprezo dos direitos do Homem conduziram a actos de barbárie que revoltam a consciência da Humanidade<sup>211</sup>”. Referido documento internacional faz uma pequena menção à pessoa com deficiência destacando, em seu artigo 25, o direito à segurança em caso de invalidez, ao mesmo tempo que reconhece que a infância e a maternidade têm direito a cuidados especiais.

Registra-se ainda nesse período avanços significativos para as pessoas com deficiência, tanto na conscientização de seus direitos, nos estudos sobre o tema, e com relação a ajudas técnicas que deram início a uma incipiente “integração”.

Também no século XX foram aprovados vários documentos de carácter universais relacionados às pessoas com deficiência e que serão abordadas adiante, tais como a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, a Convenção da Guatemala, Declaração de Salamanca, Declaração de Washington, Declaração de Montreal, dentre outras. No Brasil, registra-se a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996), a Lei de Acessibilidade (Lei n. 10.098/2000), e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015).

A partir da segunda metade do século XX, o modelo social da deficiência foi ganhando espaço em relação ao modelo biomédico e, neste caso, a deficiência começou a ser enfrentada como uma questão pública, com a responsabilidade do Estado em realizar ações e criar instrumentos legais que permitam a construção de uma proteção social a essas pessoas, por meio de políticas e ações de inclusão social e escolar.

Segundo o modelo social, “a lesão seria uma característica corporal, como seria o sexo ou a cor da pele, ao passo que deficiência seria o resultado da opressão e da discriminação sofrida pelas pessoas em função de uma sociedade que se organiza de maneira pouco sensível

---

<sup>210</sup> *Idem, ibidem*, 2009, p. 38.

<sup>211</sup> **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, p. 13. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

à diversidade”<sup>212</sup>.

A leitura sobre deficiência é vista a partir desse período por diversos outros ângulos, coexistindo o modelo metafísico<sup>213</sup>, o médico, o educacional, o modelo da determinação social e, “aparecendo neste final do século, o modelo sócio-construtivista ou sócio-histórico. A origem do fenômeno, portanto, permanece sendo de natureza sócio-político-econômica, embora sua leitura seja feita em diferentes dimensões, aparentemente desvinculada desta realidade<sup>214</sup>”.

No Brasil, a trajetória das crianças com deficiências não foi muito diferente do que ocorreu na história mundial já aqui relatada, com maus-tratos, exclusão, segregação, desrespeito e discriminação, deixando rótulos de inferiorização que a acompanhavam pela vida.

Dentre as populações indígenas que existiam no território que viria a ser o Brasil, parece ter predominado, portanto, uma prática de exclusão das crianças e abandono daqueles com deficiência. Tais costumes não diferem muito daqueles também observados em outros povos da História Antiga e Medieval, onde a deficiência, principalmente quando ocorria no nascimento de uma criança, “não era vista com bons olhos”, mas sim entendida como um mau sinal, castigo dos deuses ou de forças superiores<sup>215</sup>.

Depois veio o período da escravidão, no qual presume-se que filhos de escravos que nasciam com deficiência também sofriam atos de crueldade, por não serem produtivos.

Já no século XIX, em decorrência do aumento dos conflitos militares internos e externos, muitos soldados sofreram mutilações e despertou com isso, o interesse no tratamento dessas pessoas.

O início do século XX foi marcado pelo fortalecimento das escolas especiais paralelas à rede de ensino e na área pública foram

<sup>212</sup> SANTOS, Wederson Rufino dos. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. Rio de Janeiro: *Physis Revista de Saúde Coletiva*, 2008, p. 506. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 29 abr. 2018.

<sup>213</sup> Segundo o modelo metafísico a deficiência possui uma interpretação espiritual, tendo 3 ações sociais principais como consequência: a intolerância manifestada na inquisição que tinha a deficiência associada à manifestação do pecado; a criação de instituições para cuidar de pessoas com deficiência e o incentivo à caridade.

<sup>214</sup> ARANHA, 1995, p. 66.

<sup>215</sup> GARCIA, V. G., 2010, p. 25.

desenvolvidas políticas assistencialistas, dentre as quais cita-se as Sociedades Pestalozzi<sup>216</sup> e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais<sup>217</sup> (APAE). Segundo MAIOR<sup>218</sup>, após a Segunda Guerra Mundial, apareceu no Brasil uma forte epidemia de poliomielite que afetou muitas crianças, resultando no surgimento dos primeiros centros de reabilitação.

Desenvolveram-se políticas assistencialistas relacionadas com o modelo biomédico ou de integração que associava a deficiência a um problema médico, sendo, portanto, tratada em ambientes hospitalares e assistenciais, não levando em consideração as potencialidades dessas pessoas.

Ao final de 1970 e início de 1980, com o crescente movimento político/social das pessoas com deficiência, seus direitos começaram a ser reconhecidos, tendo como pontos marcantes a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pelo Brasil.

Ainda nesse período observamos o desenvolvimento e o fortalecimento da Doutrina da Proteção Integral, que considera a criança

---

<sup>216</sup> O início do Movimento Pestalozziano no Brasil se deu em 1926 na cidade de Porto Alegre com a criação do Instituto Pestalozzi de Canoas, hoje Associação Pestalozzi de Canoas, no Estado do Rio Grande do Sul, pelo Professor Thiago Würth. O Instituto foi transferido três anos após para a cidade de Canoas e foi criado com foco no atendimento das pessoas com dificuldades de aprendizagem. Em 1929 chega ao Brasil, a Educadora Russa Helena Antipoff, a convite do Governo do Estado de Minas Gerais, trazendo o legado de informações e aprendizagem obtido com Johann Heinrich Pestalozzi enfatizando o trabalho na reabilitação e na formação de recursos humanos no atendimento à pessoa com deficiência. Após são implantadas as Associações Pestalozzi em Minas Gerais, no Rio de Janeiro e em São Paulo. Disponível em: <http://www.fenapestalozzi.org.br/como-criar-uma-associao-pestalozzi>. Acesso em: 30 abr. 2018.

<sup>217</sup> A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae ) nasceu em 1954, no Rio de Janeiro. Caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla. A Rede Apae destaca-se por seu pioneirismo e capilaridade, estando presente em mais de 2 mil municípios em todo o território nacional.

<sup>218</sup> Cfe., MAIOR, “as pessoas com deficiência física (antes chamadas “deficientes físicos”) eram ligadas à área da saúde, em centros de reabilitação, mantidos por iniciativa não governamental. Esses centros surgiram a partir da epidemia de poliomielite nos anos 1950 e 1960, adotando terapias instituídas a partir da II Guerra Mundial. Na área pública no século XX, desenvolveram-se políticas assistencialistas, divorciadas da inserção social”. MAIOR, Izabel. **Breve trajetória histórica do movimento das pessoas com deficiência**. 2010. p. 1–10. Disponível em:

<http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto2.pdf>.

como prioridade absoluta, reconhecendo-a como sujeito de direitos, determinando que o foco das ações deve necessariamente atender aos interesses da criança, sendo a família, a sociedade e o Estado responsáveis de forma compartilhada para que os direitos atinentes a esses sujeitos não venham a ser violados, mas devidamente respeitados e atendidos de forma premente. Nesse sentido, a Doutrina da Proteção Integral “assume a relevante função de instrumentalizar a sua aplicação, explicitando os direitos, estabelecendo as responsabilidades e procedimentos, visando a realização de suas prescrições e à concretização dos direitos atribuídos aos seus destinatários”<sup>219</sup>.

O século XXI teve como referenciais determinantes às pessoas com Deficiência no Brasil, o movimento pela inclusão, que culminou em leis como a da Acessibilidade (Lei nº 10.098, de 19 de dezembro 2000) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015).

Conforme já destacado, a questão da deficiência passou por diversos significados nas diferentes épocas sociais, do discurso místico até a compreensão moderna como patologia ou manifestação da diversidade humana, sendo evidente que os movimentos sociais de defesa vieram a permitir que as pessoas que experimentam a deficiência passassem a ter melhores instrumentos de reivindicação para a garantia de seus direitos.

Foram séculos de absenteísmo até que o paradigma da institucionalização fosse revelado como ineficaz e ineficiente na preparação ou recuperação das pessoas com deficiência a uma convivência social; e a segregação em escolas especiais também fosse tido como ineficiente para o aprendizado e para a inclusão social e escolar dessas crianças.

Historicamente, o conceito de deficiência é sinônimo de incapacidade e vulnerabilidade. O estigma da inferioridade na relação com pessoas não deficientes acompanha e constitui o imaginário social e institucionaliza práticas sociais que segregam e marginalizam. Com essas representações, a pessoa com deficiência precisa permanentemente provar suas potencialidades.

---

<sup>219</sup> VERONESE, Josiane Rose Petry; SANCHES, Helen Crystine Corrêa. A Proteção Integral e o direito fundamental de crianças e adolescentes à convivência familiar. In: VERONESE, Josiane Rose Petry (Org.). **Direito da criança e do adolescente**: novo curso, novos temas. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 137.

Com certeza, o longo percurso entre o início na educação básica à conclusão no ensino superior tem marcas de muita luta e superação<sup>220</sup>

Observa-se, portanto, por meio da análise da evolução do processo histórico como a sociedade tem percebido essas pessoas ao longo do tempo, trazendo uma noção de como a visão sobre a deficiência e seus particularidades e especificidades foi construída. A questão da deficiência passou por diversos significados nas diferentes épocas sociais, do discurso místico até a compreensão moderna como patologia ou manifestação da diversidade humana. Os movimentos sociais de defesa vieram a permitir que as pessoas que experimentam a deficiência passassem a ter melhores instrumentos de reivindicação para a garantia de seus direitos, todavia, a batalha contra a discriminação, o preconceito e pelo reconhecimento do direito à inclusão social e escolar é árdua e complicada.

## 2.2 A inclusão social e escolar: considerações gerais

Neste tópico, apresenta-se os aspectos gerais da inclusão social e escolar, suas diferenças e a relação que há entre ambas. Além disso, salienta-se seus conceitos, importância no desenvolvimento da pessoa com deficiência, a legislação sobre o tema, bem como a relevância da Doutrina da Proteção Integral para uma inclusão integral.

### 2.2.1 Inclusão Social

A palavra inclusão vem do latim, do verbo *includere*<sup>221</sup> e significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço”, “entrar num lugar até então fechado”. É a junção do prefixo *in* (dentro) com o verbo *cludo* (*cludere*), que significa “encerrar, fechar, clausurar”. Considerando a terminologia apresentada, nota-se que o vocábulo inclusão vem do verbo incluir e assim, então, corresponde a fazer-se presente, estar junto, fazer parte de um todo. A inclusão permite que todos façam parte dos

---

<sup>220</sup> CAIADO, Kátia Regina Moreno; BERRIBILLE, Gabriela Ruiz; SARAIVA, Luiz Amaral. Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama. In: CAIADO, Katia Regina Moreno. **Trajetórias escolares de alunos com deficiências**. São Carlos: EduFSCar, 2013, p. 25.

<sup>221</sup> CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, 2005, vol.35, n.124, pp.11-32. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 4 mai. 2018.

mesmos grupos, tenham os mesmos direitos e igualdade de oportunidades, uma igualdade pela diversidade. Por intermédio da inclusão<sup>222</sup> reconhecemos no outro as habilidades e dificuldades que nos diferenciam e que possibilita, dessa forma, um respeito mútuo.

Registra-se que ninguém nasce excluído, a pessoa assim se torna por um aspecto da vida que compreende a uma situação relacionada a classe social, etnia, religião e, no caso do tema aqui proposto, à deficiência, estando, por assim dizer, que a inclusão está associada a uma sociedade exclusiva.

Importante se destacar que, por ser a inclusão um conceito e uma prática relativamente recente, ainda podemos perceber que a exclusão e a segregação não atingem, nos dias atuais, apenas as pessoas com deficiência, mas diversos grupos de fragilizados que, constantemente, são relegados a um plano secundário e, por essa razão, não são abrangidos pela gama de serviços disponíveis a outros segmentos. Pode-se dizer que na inclusão social todos têm participação na sociedade em que inseridos, mas para isso é necessário que não existam barreiras de qualquer origem, sejam elas físicas, psicológicas ou comportamentais, e que as atitudes pessoais tenham por objetivo atender, reconhecer e, acima de tudo, valorizar as diversidades, contribuindo para uma participação plena e efetiva de todos nas questões sociais. SASSAKI ao destacar que o movimento pela inclusão pressupõe a construção de uma sociedade para todas as pessoas, destaca que ela é inspirada nos princípios de “celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias e cidadania com qualidade de vida”<sup>223</sup>.

Uma sociedade inclusiva<sup>224</sup> necessita adaptar-se para poder incluir, de uma forma ampla, nos seus mais diversos organismos e

---

<sup>222</sup> A Psicopedagoga Lígia Fleury, ao falar sobre inclusão em seu blog, ressalta que a “inclusão é a possibilidade de reconhecermos no outro as habilidades e dificuldades que nos diferenciam uns dos outros, respeitando-nos mutuamente em um convívio saudável, enriquecedor e respeitoso”. Disponível em: <http://educacaolharcomligiafleury.blogspot.com/2016/10/inclusao.html>. Acesso em: 5 mai. 2018.

<sup>223</sup> SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010, p. 17.

<sup>224</sup> SASSAKI, 2010, p. 172, destaca que “uma sociedade inclusiva vai bem além de garantir espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias”.

sistemas, as pessoas com deficiências e outras com condições atípicas e que estejam afastadas desse contexto por quaisquer dificuldades externas, no intuito de assumirem suas responsabilidades, compromissos, exercendo seus direitos e exercitando seus papéis nessa sociedade. Não há condições para a prática da inclusão, ela é incondicional. Não há espaços para individualismos<sup>225</sup> na inclusão, sendo que o que afeta a uns afeta a todos.

O crescimento em um meio social inclusivo valoriza a participação da criança com deficiência nas decisões do grupo e isso cria nela um empoderamento, um respeito mútuo, um comprometimento e responsabilidade que ela leva consigo ao longo da vida, tendo reflexos positivos na vida adulta. Por seu turno, um meio social preconceituoso, sem interação com as demais crianças, representa uma segregação e resulta no afastamento das atividades cotidianas e, geralmente, ocasiona consequências negativas no futuro.

Sobre a importância da convivência em sociedade, de forma livre e sem segregação, ORRÚ destaca:

É no social que a inclusão se constitui, em meio às diferenças que a todo tempo se diferenciam e não se institucionalizam. E é no espaço provocado pela inclusão que a aprendizagem permanente e duradoura se torna possível não apenas para alguns, mas sim para todos, sem ilusões de padrões uniformes, porém disformes em sua incompletude<sup>226</sup>.

A sociedade precisa entender que para a criança com deficiência e adultos que tenham essa condição especial terem acesso aos bens e serviços de forma igual é necessário que se respeitem as vagas destinadas em vias, shoppings, escolas, mercados e outros, porque se aquela vaga está livre naquele momento, é porque a qualquer instante alguém com alguma necessidade especial irá precisar e quando isso acontecer, nada mais irritante, desrespeitoso, afrontoso aos direitos conquistados do que saber que naquele local alguém que não precisava estacionou seu veículo por entender que seu tempo, sua vida, sua

---

<sup>225</sup> Para WERNECK, 2009, p. 165, a inclusão e individualismo são posturas incompatíveis, sendo que para o individualismo ser combatido a humanidade deve perceber que a deficiência é uma questão humana.

<sup>226</sup> ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017, p. 74.

necessidade é mais importante do que o de uma pessoa que não pode caminhar uma distância longa e por calçadas irregulares sem depender de muletas, cadeiras de roda, guias ou bengalas e que também tem a mesma pressa que o outro, as mesmas prioridades e com o agravante da dificuldade de locomoção.

A inclusão social participativa está diretamente vinculada com a inclusão escolar, pois lá que se inicia seu processo relacional com outras crianças, requerendo novo olhar da comunidade em geral e do Estado, dando-lhes acesso à educação, saúde e ao lazer e, quando na época oportuna, também ao trabalho.

Faz-se necessário que as pessoas compreendam que a deficiência ou as diferenças fazem parte de todos os seres humanos e que essas novas realidades trazem diversos benefícios que refletem positivamente na construção do sujeito como um ser transformador em busca de uma realidade verdadeiramente inclusiva, por isso, importante a participação efetiva das crianças nesse processo de desenvolvimento de uma nova postura, já que a criança não particulariza a deficiência, ela quer apenas, com sua peculiar curiosidade e ingenuidade, experimentar o modo diferente de seu amigo agir, sentir, de se movimentar ou de se expressar e, assim aprender com aquela interação que a vida está lhe permitindo. Concomitantemente, para a criança com deficiência, essa convivência faz ela conhecer e interagir com suas limitações e dificuldades, criando-lhe desafios que servirão para a construção de sua identidade, valorização de sua autoestima e confiança em suas habilidades.

As diferentes oportunidades que surgem com a inclusão são relevantes para o convívio social, sendo que a interação das pessoas com suas diversidades proporciona a criação de ambientes potencializadores de superações, não sendo benéfica apenas para a pessoa com deficiência, mas a todos os envolvidos, já que a sociedade, numa efetiva inclusão, se constitui na diferença de seus membros e, para se desenvolver essa cultura inclusiva são importantes a conscientização<sup>227</sup> e o respeito, pois somente assim, se evitará a exclusão, a marginalização e a discriminação, decorrentes do preconceito.

Não dá para apontar a inclusão apenas como um movimento educacional, já que possui também viés social e político. Numa

---

<sup>227</sup> WERNECK, ao descrever trechos da V Conferência Internacional de Síndrome de Down, realizada em Orlando, EUA, em 1993, destaca que Emily Kingsley, ao proferir sua palestra afirmou que “se queremos oferecer uma vida mais independente às pessoas com deficiência, é preciso pensar em suas habilidades e não em suas limitações”. WERNECK, Cláudia. **Muito prazer, eu existo**: um livro sobre as pessoas com síndrome de Down. Rio de Janeiro: WVA, 1993, p. 49.



construção paradigmática de que a sociedade é para todos, devendo, portanto, ela se adaptar às pessoas em suas mais variadas especificidades, a inclusão tem por escopo que todos os indivíduos participem, “de forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros”<sup>228</sup>.

Segundo a UNESCO<sup>229</sup>, existem no mundo mais de um bilhão de pessoas com alguma forma de deficiência, sendo que destas quase 93 milhões são crianças. No Brasil, são 45,6 milhões de pessoas, que representam quase 24% da população brasileira com algum tipo de deficiência, por isso a inclusão é tão importante e representa o acesso e empoderamento<sup>230</sup> para pessoas com as mais diversas habilidades.

Apesar do progresso relativo à efetivação da inclusão, constata-se ainda que as pessoas com deficiência vivenciam diariamente desigualdades e sofrem com falta de oportunidades de acesso a uma educação de qualidade e de estar num meio social inclusivo, correspondendo, dessa forma, a um dos grupos mais marginalizados na atualidade. Por isso, é necessário que a inclusão social esteja integrada no sistema escolar, no cotidiano da escola, a qual desempenha importante papel na promoção de condições que possibilitem a autonomia das pessoas com deficiência na sociedade, representando um espaço de ação e de interação que busca o reconhecimento dos direitos dessas pessoas.

Esse processo de reconhecimento não tem sido fácil, até porque, na maioria das vezes, se compreende a inclusão pela exclusão. A sociedade acaba criando regras, estabelece padrões físicos, emocionais e comportamentais e define o que é o correto ou normal, porém, essa padronização exclui os que não se enquadram em tais padrões e, neste caso, a própria sociedade tenta criar formas de inserção e não de inclusão, vindo a estigmatizar, dessa forma, os diferentes.

Essa dificuldade de reconhecimento tem origem nos modelos ou conceitos de deficiência adotados no transcurso da história, ou seja,

---

<sup>228</sup> FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**. Vol. XVI, n. 1. Lisboa: Faculdade de Ciências, 2008, p.5.

<sup>229</sup> UNESCO. **Pessoas com deficiência no Brasil**. Representação da UNESCO no Brasil. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/inclusive-education/persons-with-disabilities/>. Acesso em: 8 mai. 2018.

<sup>230</sup> Cfe. SASSAKI, 2010, p. 37, o empoderamento é a utilização do poder pessoal inerente à condição da pessoa, que possibilita a ela “fazer suas escolhas e tomar decisões, assumindo assim o controle de sua vida”. Destaca o autor, ainda, que frequentemente a sociedade não tem consciência de que a pessoa com deficiência possui esse poder e, por tal razão, faz escolhas e toma decisões por ela.

como a pessoa com deficiência foi considerada e incluída dentro da realidade social de cada época, sendo que tais conceitos oscilaram entre biológicos, físicos, morais e até mesmo metafísicos, conforme já descrito no capítulo referente ao contexto histórico da inclusão, chegando na primeira metade do século XX a um modelo biomédico<sup>231</sup>, que a interpretava como uma incapacidade a ser superada, com foco nas limitações ocasionadas pela deficiência e prevalecendo, atualmente, o modelo social, o qual aponta que os problemas das pessoas com deficiência estão na sociedade, uma vez que não consegue eliminar as barreiras incapacitantes<sup>232</sup> que causam desvantagem no desempenho de sua função social, necessitando assim, que hajam mudanças no comportamento da sociedade e no ambiente, realizando transformações nesse círculo social restritivo e na atitude dos indivíduos, com práticas comportamentais que visem o bem estar dessas pessoas. Por Seu turno, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência representou uma mudança de paradigma no tocante à compreensão da deficiência, que deixa de ser entendida como um aspecto intrínseco à pessoa, para concebê-la como “uma limitação duradoura que se agrava pela interação dos impedimentos naturais com as barreiras sociais, institucionais e ambientais, excluindo ou dificultando a participação do sujeito no meio social”<sup>233</sup>.

Mencionada Convenção passou a verificar a deficiência por uma abordagem multidisciplinar, interpretando-a pelo viés de um modelo social, valorizando a diversidade humana com suas especificidades.

---

<sup>231</sup> Izabel Maior ao falar sobre o conceito biomédico da deficiência destaca que “este paradigma tem como foco as limitações funcionais que se encontram na pessoa, desconsiderando as condições do contexto social”, ou seja, os esforços de participação na sociedade são desenvolvidos pela pessoa e sua família, sem que haja mudanças na sociedade. **História, conceito e tipos de deficiência**, 2015, p. 1. Disponível em: <http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto1.pdf>

<sup>232</sup> Sasaki, 2010, p. 45, destaca que a sociedade cria problemas às pessoas com deficiência, causando-lhes incapacidade no exercício de papéis sociais devido aos seguintes componentes excludentes de participação: “seus ambientes restritivos; suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferenças; seus discutíveis padrões de normalidade; seus objetos e outros bens inacessíveis do ponto e vista físico; desinformação sobre deficiências e sobre os direitos das pessoas com deficiência; práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana”.

<sup>233</sup> BEZERRA DE MENEZES, Joyceane. O direito protetivo no Brasil após a convenção sobre a proteção da pessoa com deficiência: impactos do novo CPC e do Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Civilista.com**. Rio de Janeiro, a. 4, n. 1, Jan.-Jun./2015, p. 5. Disponível em: <http://civilista.com/o-direito-protetivo-no-Brasil/>. Acesso em: 11 mai. 2018.

Nessa linha, o Estatuto da Pessoa com Deficiência não esqueceu de assegurar que é dever do Estado, da sociedade e da família promover, proteger e assegurar o respeito à dignidade, assim como o exercício equitativo de todos os direitos humanos e liberdades individuais indispensáveis a uma cidadania plena, para que possam exercer seus direitos gerais de participação nas diversas áreas que frequentam, que transitam, ou seja, na comunidade, na escola, no trabalho, no lazer, nas entidades de classes, instituições religiosas, atividades políticas e outras tantas, já que não há limite quando não se impõe barreiras.

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência trouxe grandes avanços ao reconhecer que a autonomia<sup>234</sup> possibilita ao sujeito sua independência<sup>235</sup> e, com isso, sua participação plena e efetiva na sociedade, o que se alcançará com a eliminação das barreiras visíveis ou invisíveis impostas pelo meio social; e que ela reforça a pessoa acima de suas restrições, reconhecendo-a, dessa forma, como sujeito de direitos, destacando que a interação do indivíduo com as barreiras é que podem vir a impedir sua participação ativa no meio social em que inserida.

A história demonstra que a relação social entre os diferentes é importante para o desenvolvimento da sociedade. As sociedades que “recusam toda diversidade, que negam a igualdade ao estrangeiro ou a quem pertence a uma minoria que é marginalizada ou rejeitada como inferior”<sup>236</sup>, dificilmente combinam igualdade e diferença, dificilmente aceitam a inclusão. Considerando-se que a diversidade faz parte da identidade do ser humano, o que pode vir a impedir a inclusão é a própria sociedade, já que esta sim é quem está deficiente, uma vez que planeja e constrói fisicamente tudo de forma egoísta, sem se preocupar que as barreiras irão impedir a autonomia e independência das pessoas com deficiência, deixando ela própria, a sociedade, de evoluir, já que, é na essência das diferenças que as pessoas evoluem em humanidade.

A inclusão social das crianças com deficiência permite sua preparação para participação de decisões que lhes dirão respeito enquanto cidadãos, ou seja, a inclusão as capacita para “que tenham falas próprias e não mais sejam ouvidos através dos chamados normais,

---

<sup>234</sup> Para Sasaki, 2010, p. 35, a “autonomia é a condição de domínio no ambiente físico e social, preservando-se ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que a exerce”.

<sup>235</sup> Cfe. Sasaki, 2010, p. 35, a independência consiste na “faculdade de decidir sem depender de outras pessoas, tais como: membros da família, profissionais especializados ou professores”.

<sup>236</sup> TOURRAINE, Alain. **Igualdade e diversidade**: o sujeito democrático. Trad. Modesto Florenzano. Bauru: EDUSC, 1998, p. 93.

como se dependessem sempre de guarda e caridade alheia<sup>237</sup>”, já que é o próprio sujeito que sabe de suas necessidades e saber os caminhos para supri-las é uma questão de autonomia.

Ressalta-se também que a inclusão social deve se dar em diversas áreas sociais como por exemplo: trabalho, lazer, turismo, esportes e recreação. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 8º, destaca a responsabilidade compartilhada do Estado, da sociedade e da família, com prioridade, na efetivação de direitos relativos ao trabalho, cultura, desporto, turismo, lazer dentre outros que garantam o bem-estar pessoal e social das pessoas com deficiência, no intuito de garantir sua inclusão social e cidadania<sup>238</sup>.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, vem a estabelecer o valor do trabalho como fundamento do Estado Democrático de Direito, ao lado da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III e IV), como direito fundamental individualmente exercitável (art. 6º), como fundamento da ordem econômica (art. 170, VIII). A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seus artigos 34 e 35, elenca o trabalho como um direito fundamental, garantindo à pessoa com deficiência um trabalho de sua livre escolha e aceitação, exercido num ambiente saudável e acessível (art. 34), sendo que as políticas públicas devem promover e garantir condições de acesso e de permanência desses sujeitos no trabalho (art. 35).

O trabalho está atrelado diretamente a existência de uma vida digna, uma vez que está relacionado como um elemento de satisfação das necessidades humanas, de desenvolvimento corporal e emocional e até mesmo de reconhecimento da pessoa, por isso, representa uma fonte extremamente importante de inclusão social à pessoa com deficiência. Todavia, no local de prestação do trabalho necessita que sejam observados alguns cuidados<sup>239</sup> para que este trabalho não represente

---

<sup>237</sup> SOUZA, Sonia Maria Colli. A inclusão escolar e suas implicações. In: **Livro do 6º simpósio nacional sobre distúrbios de aprendizagem**. São Paulo: Ajir Editora, 2002, p. 366.

<sup>238</sup> O artigo 1º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), dispõe que referida lei foi sancionada com o fim de “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania”.

<sup>239</sup> Farias, Cunha e Pinto, 2016, p. 130, destacam que entende-se por ambiente de trabalho acessível aquele que “não impõe qualquer espécie de barreira ao deficiente, seja, por exemplo, de ordem arquitetônica a frustrar sua liberdade de locomoção, seja de cunho tecnológico, a impedi-lo de ter acesso a conhecimentos técnicos científicos. Deve-se privilegiar, ainda, a promoção de um ambiente de trabalho inclusivo, isto é, algo que o inclua em seu ambiente de trabalho, ao invés de segregá-lo a locais específicos”.

apenas uma integração ou resulte numa segregação e dentre essas cautelas destaca-se a adequação do espaço físico, de aparelhos, ferramentas e equipamentos, do próprio fluxo de trabalho, de programas de capacitação e de interação relacional e outros elementos que se fizerem necessários. Além disso, importante que o setor de recursos humanos esteja preparado para saber escutar, ter um olhar sensível e cheio de humanidade, para não somente analisar as dificuldades e limitações da pessoa com deficiência, mas verificar seu potencial, ter o cuidado<sup>240</sup> de perceber seus propósitos e expectativas com a atividade profissional que irá exercer

Outros pontos de inclusão social, afora o trabalho, dizem respeito ao lazer e à recreação. Quanto a esses muito há ainda de ser construído, ou melhor, adaptado, e isso porque no decorrer da história, infelizmente, o momento de prazer e felicidade que o lazer e a recreação proporcionam era sonogado às pessoas com deficiência e, em especial, às crianças com essa particularidade que, conforme visto anteriormente, tiveram momentos de absoluta invisibilidade seguida de uma semiliberdade, já que somente podiam sair acompanhadas dos pais ou outras pessoas. Porém, no momento atual, em que possuem maior independência, se deparam com diversas barreiras, principalmente arquitetônicas, que ainda não foram suprimidas. São praias sem acessos adequados que impedem o encanto de sentir as ondas; são trilhas sem qualquer acessibilidade física e comunicacional que possibilite o caminhar entre a natureza e a ouvir o canto dos pássaros; são shoppings, galerias e restaurantes com informações apenas visuais, sem qualquer mapa tátil, cardápio acessivo ou funcionários que conheçam a linguagem dos sinais. Os parques e praças urbanas são referenciais de lazer e recreação e além de representarem um ponto de encontro social desenvolve nas crianças sua imaginação e a descoberta do mundo em que ela vive, suas limitações, suas diferenças e as diferenças existentes entre todos que compartilham desse espaço lúdico, portanto, além de um espaço de diversão é um ambiente de socialização.

Por isso, parques e praças deveriam estar providos de brinquedos inclusivos, onde crianças com deficiência e as demais possam compartilhar os mesmos brinquedos, sem qualquer segregação, ao

---

<sup>240</sup> No sentido da palavra humanidade, Veronese, 2017, p. 114, destaca que o cuidado se aproxima em seu âmago do zelo, sendo ele indispensável a nossa condição, sendo que “a essência da nossa humanidade é trilhar o caminho do zelo. Mas para tudo isso é preciso equilíbrio. Afinal, o que se pretende com a nossa existência, senão um caminho árduo, mas iluminado e tendo um olhar diferenciado sobre o cuidado.

menos no percentual mínimo determinado pela Lei de Acessibilidade<sup>241</sup>, com a alteração dada pela Lei nº 13.443, de 11 de maio de 2017, a qual estabeleceu a obrigatoriedade de, no mínimo de 5%, da oferta em espaços de uso público, de brinquedos e equipamentos de lazer adaptados para utilização por pessoas com deficiência, inclusive visual ou com mobilidade reduzida.

Já no esporte, outro elemento de inclusão social, podemos observar que os avanços nessa área muito se deram com a difusão na mídia dos jogos paralímpicos. O esporte, além de ser um importante vetor para a prática de exercício pelas pessoas com deficiência, também é considerado uma ferramenta de inclusão social e de independência, principalmente quando falamos de crianças com deficiência, pois através do esporte ela irá desenvolver formas de vencer barreiras, sentir o drama das derrotas e, acima de tudo, acreditar em seu potencial.

Relativamente ao turismo, o qual também se destaca como agente de inclusão, observa-se ainda dificuldades em estações rodoviárias ou ferroviárias, aeroportos e portos, devido a existência de barreiras comunicacionais, arquitetônicas e atitudinais, as quais vão desde os agentes de viagens a atendentes despreparados para se comunicar em libras; à ausência de rampas e informações em Braille, isso para mencionar apenas algumas estruturas básicas. Percebe-se ainda que os pontos turísticos não sofreram adaptações e não há mapas turísticos ou panfletos que possibilitem a leitura em Braille ou até mesmo pela tecnologia QR Code, que poderia fazer a leitura e dar as informações a partir de aplicativo de smartphone. O turismo é para estar ao alcance de todos e, em razão da atividade turística, os acessos aos principais pontos de uma cidade deveriam ser facilitados, bem como as atividades culturais e artísticas serem apresentadas de tal forma que pudessem ser compreendidas com naturalidade e com qualidade, para que todos pudessem usufruir das belezas e encantos que a atividade turística pode proporcionar. Assim, além da necessidade da cidade se tornar acessível com a desobstrução de barreiras arquitetônicas, também é importante

---

<sup>241</sup> A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 200, chamada de Lei da Acessibilidade, estabelece em seu artigo 4º, que “as vias públicas, os parques e os demais espaços de uso público existentes, assim como as respectivas instalações de serviços e mobiliários urbanos deverão ser adaptados, obedecendo-se ordem de prioridade que vise à maior eficiência das modificações, no sentido de promover mais ampla acessibilidade às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida”. Já o seu parágrafo único dispõe que: “no mínimo 5% (cinco por cento) de cada brinquedo e equipamento de lazer existentes nos locais referidos no **caput** devem ser adaptados e identificados, tanto quanto tecnicamente possível, para possibilitar sua utilização por pessoas com deficiência, inclusive visual, ou com mobilidade reduzida”.

haver pessoas habilitadas à comunicação com as pessoas com deficiência auditiva e materiais informativos acessíveis aos cegos.

O turismo<sup>242</sup> é importante para que as pessoas com deficiência não fiquem reclusas e para que as crianças e adolescentes nessa situação possam visitar qualquer local quando em viagem com seus pais ou sozinhas sem se sentirem constrangidas, experimentando os ambientes e as sensações relacionadas com o passeio turístico e, assim, concretizarem seu direito ao lazer em igualdade de oportunidades.

Na busca de se estabelecer ações concretas contra a pobreza, proteção do planeta, a fome, assegurar uma educação inclusiva, garantir paz e prosperidade a todas as pessoas, entre outros assuntos, os países membros da ONU (Organização das Nações Unidas), têm orientado suas decisões seguindo uma agenda composta por 17 itens, denominada Agenda 2030, cujos temas devem ser implementados por todos os países até 2030 e se constituem em Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), também conhecidos como Objetivos Globais, onde sucesso de um ODS envolve o combate a temas que estão associados a outros objetivos, visando sempre uma melhor qualidade de vida, de forma sustentável, para a atual e futuras gerações.

Nesse sentido, a inclusão das pessoas com deficiência nas diversas áreas de participação social é importante para o cumprimento do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 10<sup>243</sup>, já que nos itens 10.2 e 10.3 as metas são as seguintes:

10.2 Até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra

10.3 Garantir a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades de resultados, inclusive por meio da eliminação de leis, políticas e práticas discriminatórias e da promoção de legislação, políticas e ações adequadas a este respeito.

---

<sup>242</sup> SASSAKI, 2010, p. 101, destaca que “o turismo, numa sociedade que se diz defensora da equiparação de oportunidades para todos, precisa ser adequado às necessidades especiais de um expressivo número de pessoas com deficiência a fim de que todos possam curtir a vida como turistas de vez em quando e/ou que alguns possam ser funcionários em atividades turísticas”.

<sup>243</sup> ONU. **Agenda 2030**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 1 nov. 2018.

Como visto, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável fazem parte da Agenda 2030, que é um “plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade. Ela também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade, [...] concretizar os direitos humanos de todos e alcançar a igualdade<sup>244</sup>”. Os temas da Agenda 2030 estão divididos em quatro dimensões principais: social, relacionada às necessidades humanas, de saúde, educação, melhoria da qualidade de vida e justiça; ambiental, que trata da preservação e conservação do meio ambiente; econômica, que trata da utilização consciente dos recursos naturais, produção de resíduos, o consumo de energia, entre outros; e institucional, relacionada à capacidade de colocar em prática os ODS.

Isso posto, empoderando e provendo a inclusão social das pessoas com deficiência e garantindo-lhes a igualdade de oportunidades, seja por ações sociais, educação ou viabilizando meios de acessibilidade, todos os atores sociais (família, sociedade e Estado) estão contribuindo para o cumprimento do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 10 (ODS-10), referente as suas metas 10.2 e 10.3.

Diante das várias atividades e possibilidades destacadas em que a inclusão necessita ser trabalhada: cultura, trabalho, educação, desporto, lazer e turismo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 92, determinou a criação do Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Cadastro-Inclusão), que se constitui por registro público eletrônico, administrado pelo Poder Executivo Federal, com o fim de coletar e sistematizar informações, cujos dados visam permitir a identificação e a caracterização socioeconômica da pessoa com deficiência, bem como das barreiras que impedem a realização de seus direitos.

Assim, no intuito de regulamentar o dispositivo legal acima mencionado, foi expedido o Decreto nº 8.954/2017<sup>245</sup>, de 10 de janeiro, que instituiu o Comitê do Cadastro Nacional da Pessoa com Deficiência e da Avaliação Unificada da Deficiência, vinculado ao Ministério da Justiça e Cidadania e coordenado pela Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência do referido Ministério, tendo por finalidade “criar instrumentos para a avaliação biopsicossocial da deficiência e estabelecer diretrizes e procedimentos relativos ao Cadastro Nacional de

---

<sup>244</sup> ONU. **Agenda 2030**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 1 nov. 2018.

<sup>245</sup> BRASIL. **Decreto 8.954**, de 10 de janeiro de 2017. Institui o Comitê do Cadastro Nacional da Pessoa com Deficiência e da Avaliação Unificada da Deficiência. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 16 jul. 2018.



Inclusão da Pessoa com Deficiência - Cadastro-Inclusão” (Art. 1º), com o objetivo de avaliação das políticas de promoção dos direitos das pessoas com deficiência, especialmente aquelas referentes às barreiras que impedem a realização de seus direitos, dentre outros objetivos elencados no artigo 3º e incisos desse Decreto.

Esses dados poderão possibilitar a implementação de ações que auxiliem na inclusão das crianças com deficiência, seja social ou escolar, sempre observando que a Doutrina da Proteção Integral impõe como dever da sociedade, com absoluta prioridade, a respeitar, cuidar, a zelar pelo bem-estar das crianças, principalmente das que necessitam cuidados especiais, devido sua condição de vulnerabilidade que, por omissão ou negligência, passam a se sentir constrangidas, desprestigiadas e desconsideradas.

### 2.2.2 A Inclusão Escolar

Em uma breve pesquisa léxica<sup>246</sup>, veremos que a palavra incluir possui como significados as locuções: abranger, fazer parte, compreender, pertencer. Segundo SARTORETTO<sup>247</sup>, “existe em grego uma palavra que significa a possibilidade de ver a analisar uma figura de todos os seus lados, sob todos os ângulos. A palavra é *épora*. Este termo está sendo usado para definir a concepção essencial da inclusão escolar”. Isso porque, na inclusão, se deve refletir sobre o papel da escola em todas as suas compreensões.

Ao se traçar um percurso das transformações no processo educacional das crianças com deficiência até se chegar ao modelo atual de inclusão que tem por base um entendimento das relações entre igualdade e diversidade, observaremos que os movimentos sociais tiveram uma importância expressiva na mudança de foco da política relativa à educação.

Registra-se que o desenvolvimento da educação de pessoas com deficiência se iniciou no século XIX, por sujeitos que, de forma isolada e em caráter particular, tomaram iniciativas no sentido de organizar e

---

<sup>246</sup> FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://www2.trt12.jus.br>

<sup>247</sup> SARTORETTO, Maria Lúcia. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler (Org). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 77.

implementar ações no intuito de ensinar pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais, sem qualquer relação com o Governo<sup>248</sup>.

A preocupação com a educação das pessoas com deficiência no Brasil ligada ao Governo teve como marcos históricos fundamentais o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), posteriormente denominado Instituto Benjamin Constant<sup>249</sup> (IBC); e do Instituto dos Surdos-Mudos (1857), hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES<sup>250</sup>, ambos criados na cidade do Rio de Janeiro, durante e por iniciativa do governo imperial. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos tem sua instalação relacionada com o brasileiro José Álvares de Azevedo, que nasceu cego e foi estudar em Paris, no Real Instituto dos Meninos Cegos de Paris. Ao retornar, após seis anos de estudo, resolveu difundir a leitura em Braille e a ensinar outras pessoas cegas a ler e escrever, tornando-se o primeiro cego a exercer a função de professor no Brasil. Os alunos que estudavam no Instituto tinham o direito de ali trabalhar como professores da instituição<sup>251</sup>, sendo que,

---

<sup>248</sup> Cfe. MANTOAN, “o desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil inicia-se no século 19, quando os serviços dedicados a esse segmento de nossa população, inspirados por experiências norte-americanas e européias, foram trazidos por alguns brasileiros que se dispunham a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão Escolar.** LEPED/UNICAMP. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em: 20 jul. 2018.

<sup>249</sup> Atualmente, o Instituto Benjamin Constant é mais do que uma escola que atende crianças e adolescentes cegos, surdocegos, com baixa visão e deficiência múltipla; é também um centro de referência, a nível nacional, para questões da deficiência visual, capacitando profissionais e assessorando instituições públicas e privadas nessa área, além de reabilitar pessoas que perderam ou estão em processo de perda da visão. Ao longo dos anos, o IBC tornou-se também um centro de pesquisas médicas no campo da Oftalmologia, possuindo um dos programas de residência médica mais respeitados do País. Através desse programa, presta serviços de atendimento médico à população, realizando consultas, exames e cirurgias oftalmológicas. O Instituto é comprometido também com a produção e difusão da pesquisa acadêmica no campo da Educação Especial. Através da Imprensa Braille, edita e imprime livros e revistas em Braille, além de contar com um farto acervo eletrônico de publicações científicas. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/o-ibc>.

<sup>250</sup> O Instituto Nacional de Educação de Surdos, atualmente, é um órgão do Ministério da Educação, tem como missão institucional a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o território nacional, bem como subsidiar a Política Nacional de Educação, na perspectiva de promover e assegurar o desenvolvimento global da pessoa surda, sua plena socialização e o respeito às suas diferenças. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ines>.

<sup>251</sup> JANUZZI, 2012, p. 11, descreve que “o IBC dava a seus alunos a possibilidade de serem ‘repetidores’, e após o exercício de dois anos nessa função, o direito de

posteriormente, abriram-se as portas das escolas secundárias e universidades aos alunos cegos que saíam do IBC aptos a prosseguir nos estudos.

Quanto ao Instituto dos Surdos-Mudos, este também teve influência francesa, sendo que Edouard Hüet, educador francês com surdez congênita, foi incumbido pelo imperador de organizar o primeiro educandário de surdos. Ambos os institutos atuavam em regime de internato, e sofreram algum tempo depois um processo de deterioração, tendendo basicamente a atuarem como abrigo aos chamados inválidos, isso porque a educação popular, e muito menos a das pessoas com deficiência não era considerada relevante, muito menos um motivo de preocupação, já que em razão da “pouca necessidade de utilização deste tipo de mão de obra, pois uma economia baseada na monocultura para exportação não exigia a utilização dessa população pelo incipiente mercado de trabalho”.<sup>252</sup>

Nesse período, a educação de pessoas com deficiência se restringia a poucas iniciativas, seguindo modelos que tinham caráter assistencialistas, com visão segregativa e por tratar as deficiências de forma segmentada, o que influenciou a história da educação especial, colocando a formação escolar e a via social das crianças e jovens com deficiências num mundo à parte dos demais alunos, conforme destaca BUENO:

O fato de, através de uma política de favor, terem sido criadas instituições que, pelo menos, ofereciam abrigo e proteção a essa parcela da população, cumpriam a função de auxílio aos desvalidos, isto é, àqueles que não possuíam condições pessoais para exercer sua cidadania. Também, na medida em que se prenderam a iniciativas isoladas, deixaram de fora a maior parte dos surdos e cegos, ao mesmo tempo que, como internatos, retiraram do convívio social indivíduos que não necessitavam ser isolados pelo incipiente processo produtivo.<sup>253</sup>

Em seguida à Proclamação da República surgiram novas entidades privadas para atendimento às pessoas com deficiência, foram

---

trabalharem como professores. Havia até certa proteção do aluno considerado apto para a função, pois mesmo quando completo o número de ‘repetidores’, o governo poderia manter o aluno com o respectivo vencimento”.

<sup>252</sup> BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011, p. 100.

<sup>253</sup> BUENO, J. G. S., 2011, p. 101.

reestruturados o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. As entidades criadas possuíam, em sua maioria, caráter filantrópico assistencial, o que contribuiu para que “a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública, impedindo assim que as suas necessidades se incorporassem ao rol de direitos de cidadania”.<sup>254</sup>

A partir de 1920, ressalta-se que a rede pública de ensino, atendeu, inicialmente, somente às pessoas com deficiência mental, tendo se sistematizado e organizado para isso, com a criação de normas e a centralização do atendimento. Segundo ARANHA, havia determinação para que “as crianças com deficiência mental fossem encaminhadas à educadora sanitária, a qual devia assegurar que a escola só as aceitasse se não atrapalhassem o bom andamento da classe”<sup>255</sup>.

Em 10 de dezembro de 1948, foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, com ideais a serem partilhados por todos os povos e nações, destacando em seu conteúdo que cada pessoa e cada órgão da sociedade deve se esforçar, por meio do ensino e da educação, em promover o respeito aos direitos e liberdades nela proclamados, uma vez que, conforme seu artigo 26, a instrução é um direito de todo ser humano. Alçada a um direito humano fundamental, a educação representa uma ponte a construir caminhos para que as novas gerações possam enfrentar os desafios que lhes são ou serão impostos.

Ao estabelecer o direito à educação como direito humano, os autores da Declaração Universal de 1948 não estavam simplesmente preocupados com uma educação destinada a preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Daí se destacar, na segunda parte do mesmo Artigo 26, que a educação: “[...] será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais”<sup>256</sup>.

Após a Segunda Guerra Mundial houve uma ampliação e um crescimento no número de entidades privadas relacionadas às pessoas com deficiência e também um aumento de atendimento dessas pessoas

---

<sup>254</sup> *Idem, Ibidem*, p. 105.

<sup>255</sup> ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005, p. 29.

<sup>256</sup> VIEIRA, Oscar Vilhena. **Direitos Humanos. Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999, p. 15.

pela rede pública. Em 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE<sup>257</sup>, no Rio de Janeiro, as quais se multiplicaram por todo o país. BUENO<sup>258</sup> registra, ainda, o surgimento de entidades de atendimento das crianças com deficiência física e diversos institutos educacionais relacionados à área da deficiência auditiva, como a Escola Epheta de Curitiba, em 1950; o Instituto Nossa Senhora de Lourdes, no Rio de Janeiro, em 1950; o Instituto Cearense de Educação dos Surdos, em Fortaleza, no ano de 1968. Na área da deficiência visual, citam-se a Escola Luiz Braille, em Pelotas, no ano de 1952; a Escola dos Cegos do Maranhão, em São Luís, em 1964; e a Associação dos Cegos do Piauí, em 1967, na cidade de Teresina.

No ano de 1961, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional daquela época, no título “Da Educação de Excepcionais”, estabelecia o seguinte:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.<sup>259</sup>

Posteriormente, a Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, veio a fixar as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional e alterou a LDBEN de 1961, definindo em seu artigo 9º, que deverão receber tratamento especial os alunos “que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”<sup>260</sup>, porém referida lei não

---

<sup>257</sup> Cfe. MARTINS, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, fundada no Rio de Janeiro, no ano de 1954, teve como principal incentivadora a Srª Betrice Bemis, procedente dos Estados Unidos, membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de uma criança com Síndrome de Down. MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **História da educação de pessoas com deficiência**: ao início do século XXI. Campinas: Mercado das Letras, 2015, p. 89.

<sup>258</sup> BUENO, J. G. S., 2011, p. 110

<sup>259</sup> BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm). Acesso em: 3 ago. 2018

<sup>260</sup> BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em: 3 ago. 2018.

conseguiu promover a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acabou reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

No ano de 1971, o Ministério de Educação e Cultura – MEC constituiu o Grupo-Tarefa de Educação Especial e juntamente com o especialista James Gallagher, que veio ao Brasil a convite desse Grupo, foi apresentada a primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira.

Em 1973 foi criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP<sup>261</sup>, responsável pela gerência da educação especial no Brasil e que conduziu ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, utilizando-se de um modelo integracionista formatado por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado, resultando na ausência de política pública de acesso universal à educação, sendo que a temática relativa à educação de alunos com deficiência era tratada sob a concepção de políticas especiais, com um padrão organizacional de educação paralela à educação comum entendido como mais apropriado para atender aos alunos com deficiência e que traz reflexos práticos aos dias atuais, mesmo com todo o desenvolvimento de estudos inerentes à inclusão, com mudanças de conceitos, legislações e práticas educacionais visando uma educação inclusiva.

Ao se referir sobre a educação especial até o fim da década de 1970, BUENO<sup>262</sup> destaca que ela foi desenvolvida carregada de assistencialismo, perpassando toda a política social. Ressalta ainda que diversos elementos serviram para demonstrar que o percurso histórico

---

<sup>261</sup> MARTINS, L. A. R., 2015, p. 102.

<sup>262</sup> Cfe. BUENO, J. G. S., 2011, p. 115, a educação especial brasileira respondeu a uma série de interesses que podem ser assim sintetizados: “crescente privatização, seja do ponto de vista do número de atendimentos oferecidos, seja pela influência que essas instituições têm exercido; legitimação da escola regular no que tange à imputação do fracasso escolar às características pessoais da criança ou ao seu meio próximo, contribuindo para a manutenção de política educacional que dificulta o acesso ao conhecimento pelos membros das classes subalternas; incorporações de concepções sobre conhecimento científico [...] que trazem, no âmbito da educação especial, consequências nefastas, pois analisam as possibilidades dos deficientes ou excepcionais somente pela via de suas dificuldades específicas; educação especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais para os que fogem da normalidade, na medida em que não desvela determinantes socioeconômico-culturais que subjazem às dificuldades de integração do aluno diferente, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação de sua segregação”.

da educação para crianças com deficiência atenderam a uma série de fatores que contribuíram para a legitimação da segregação.

O período referente ao desenvolvimento urbano-industrial<sup>263</sup> acentuou a desigualdade social, destacando, dessa forma, a importância do trabalho para a pessoa com deficiência e familiares, já “que poderia aumentar seu poder e de sua família como consumidores”<sup>264</sup>, ressaltando-se ainda mais a relevância do desenvolvimento da educação para esses indivíduos que tinha como objetivo, na época, preparar os educandos para o desenvolvimento de um ofício.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Elegeram como fundamentos da República, a cidadania e a dignidade da pessoa humana (artigo 1º, incisos II e III) e traz como um dos objetivos fundamentais da República “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (artigo 3º, IV).

Diferentemente das anteriores, contempla o direito à educação das pessoas com deficiência no capítulo destinado à educação, reconhecendo a importância desse direito fundamental para esse grupo de sujeitos. Detalha, em seu artigo 205, no capítulo III, sob o título Da educação, da cultura e do desporto, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O inciso III do artigo 208 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, possui como finalidade dispor que o atendimento educacional especializado deve ser realizado pela rede regular de ensino e, segundo BATISTA e MANTOAN, “oferecido em

---

<sup>263</sup> Segundo ARANHA, 1995, p. 69, no capitalismo a organização da produção na sociedade “cria parâmetros de avaliação dos indivíduos, a partir de suas necessidades para estabilização e continuidade. O parâmetro básico é representado pela capacidade produtiva do sujeito. Neste sistema são estabelecidas exigências de produção iguais para todos. Aqueles que dentro das limitadas condições de sua existência puderem atender a essas exigências, são apropriados pelo sistema; os que não se adequem ao sistema de relações (detentor da produção x produtor) passam a ser vistos como desvios, dos quais um deles é a condição social de deficiência”.

<sup>264</sup> JANUZZI, G. M., 2012, p. 141.

horários distintos das aulas das escolas comuns, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais”<sup>265</sup>. Como exemplos de ações complementares, as autoras citam as seguintes práticas de atendimento educacional: “para os alunos com deficiência auditiva o ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, de Português, como segunda língua, ou para os alunos cegos, o ensino do código ‘Braille’, de mobilidade e locomoção, ou o uso de recursos de informática e outros”<sup>266</sup>.

Contudo, verifica-se a ocorrência de interpretações equivocadas a esse dispositivo, concluindo-se muitas vezes como não representando uma compulsoriedade a frequência do aluno com deficiência na rede regular de ensino, mas sim uma preferência e, portanto, não coberta de imperiosidade. Segundo MANTOAN<sup>267</sup>, “o ‘preferencialmente’ refere-se ao atendimento educacional especializado, ou seja, o que é diferente no ensino para melhor atender as especificidades dos alunos com deficiência”. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, ao garantir a todos o direito à educação e o acesso à escola ela está a determinar que toda a escola deve atender a esse princípio constitucional, não podendo excluir nenhuma criança ou adolescente com deficiência, pois assim estará ofertando “uma possibilidade real de atuar como protagonista na construção de sua condição especial de ser humano em desenvolvimento”<sup>268</sup>. Ao se estabelecer que a escola é para todos, estar-se-á referindo-se a “uma escola que não segregue, não rotule e não expulse alunos com problemas; uma escola que enfrente, sem adiamentos, a grave questão do fracasso escolar e que atenda à diversidade de características de seu alunado”<sup>269</sup>.

Apesar da legislação ser explícita quanto à obrigatoriedade das escolas em acolher todas as crianças que buscam se matricular, é importante se destacar que “esse acolhimento não seja meramente formal e que o aluno com deficiência tenha condições efetivas de

---

<sup>265</sup> BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Égler. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC, SEESP, 2006, p. 9.

<sup>266</sup> *Idem, Ibidem*, p. 9.

<sup>267</sup> MANTOAN, M. T. E., 2015, p. 39.

<sup>268</sup> VERONESE, Josiane Rose Petry; VIEIRA, Clevertton Elias. A educação básica na legislação brasileira. **Seqüência**: Estudos Jurídicos e Políticos, Florianópolis, p. 124. jan. 2003. ISSN 2177-7055. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br>

<sup>269</sup> CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva**: a reorganização no trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 96.



realizar integralmente suas potencialidades”<sup>270</sup>. Assim, é importante que as escolas estejam providas, além das estruturas físicas necessárias, de pessoal especializado para o atendimento a esses alunos, como: fisioterapeutas, fonoaudiólogos, professores de Libras e Braille, corpo docente, gerencial e auxiliares capacitados para lidarem com essas diversidades.

O Ministério Público de Santa Catarina tem se posicionado em seus pareceres<sup>271</sup> de que a inclusão do estudante com deficiência no ensino regular é regra, estando dispensados de matrícula apenas os casos de severos comprometimentos e baixa funcionalidade. Destaca a garantia constitucional e a previsão legal insertas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para a garantia de matrícula do estudante com deficiência no ensino regular, com o atendimento educacional especializado (arts. 208 da CRFB e 58 a 60 da Lei n. 9.394/96).

Conforme o normativo estadual, os educandos diagnosticados com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista, que possuam baixa funcionalidade, poderão frequentar exclusivamente Centros de Atendimento Educacional Especializados ou instituições conveniadas, caso tenham laudo emitido por equipe multiprofissional prescrevendo que a permanência no ensino regular importa em graves prejuízos ao aluno, ouvido este, sua família e equipe pedagógica da escola, devendo a Fundação Catarinense de Educação Especial aprovar esse entendimento (artigo 5º, Resolução CEE/SC 100/2016).

No cenário da inclusão o Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizado na rede regular de ensino, segundo normativos atinentes à matéria, deve ser realizado em turno diverso do qual o aluno está matriculado na escola regular, uma vez que seu objetivo é o de complementar ou suplementar o processo de aprendizagem dos educandos com deficiência, não podendo ser configurado como ensino substitutivo.

Ressalta-se que as escolas especiais possuem importante papel, uma vez que, em ação complementar ao ensino regular, elas também podem oferecer atendimento educacional especializado, o que é diferente da educação especial. Nesta, o oferecimento do serviço era realizado “de maneira segregada em ambiente especializado e com

---

<sup>270</sup> LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006, p. 37.

<sup>271</sup> SANTA CATARINA. **Pesquisa nº 0033/2015/CIJ Solicitação de Apoio nº 05.2015.00018559-0**. Ministério Público de Santa Catarina.

características de tratamento”<sup>272</sup>, resultando na existência de sistemas educacionais distintos: o regular e o especial. Já aquele, o atendimento educacional especializado, possui o objetivo de assegurar “aos alunos com deficiências especiais a possibilidade de aprenderem o que é diferente do ensino comum e desenvolver aquelas atividades de que eles necessitam para poderem ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência”<sup>273</sup>.

Com a inclusão escolar registra-se um paradigma educativo, onde a educação especial deixa de ser um subsistema no contexto geral da educação para se tornar uma complementação ao ensino regular, sendo tão importante quanto este, no sentido de observar o aluno com deficiência de maneira global, aperfeiçoando-o nas dificuldades em que ele encontra no ensino regular.

O artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente nos remete ao direito universal à educação que, segundo o artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, deve ser garantido com prioridade absoluta à crianças e adolescentes. O inciso III do dispositivo em comento preconiza que é dever do Estado assegurar atendimento educacional especializado às crianças e adolescentes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. O Estatuto aponta ainda que o dever do Estado em relação à educação inclusiva de qualidade é concorrente com a família, a comunidade escolar e a sociedade, que também têm a obrigação de colocar a pessoa com deficiência a salvo de qualquer violência, negligência e discriminação.

O atendimento educacional especializado não se refere apenas ao acesso das crianças com deficiência ao ensino regular; ele está ligado à transformação das escolas regulares tanto na organização curricular quanto no trabalho pedagógico, para atender a todos, indistintamente<sup>274</sup>.

---

<sup>272</sup> SERRA, Dayse. Inclusão em ambiente escolar. In: SANTOS, Mônica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 33.

<sup>273</sup> SARTORETTO, M. L., 2013, p. 78.

<sup>274</sup> CRISPIM, Carlos Alberto; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado**: comentários jurídicos e sociais. In: VERONESE, Josiane Rose Petry; SILVEIRA, Mayra; CURY, Munir (Coords.). São Paulo: Malheiros, 2018, p. 417.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 58, com a alteração dada pela Lei nº 12.796<sup>275</sup>, de 4 de abril de 2013, refere-se a educação especial como sendo uma modalidade educacional e que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, sendo que, para a garantia do desenvolvimento dessa educação especial, referida lei, em seu artigo 59, estabelece como dever dos sistemas de ensino assegurar métodos, currículos, recursos e professores especialistas para desenvolverem um ensino adequado a essa população. (inciso I); terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (inciso II); professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (inciso III).

Dois anos antes de ser sancionada a Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, restou proclamada a Declaração de Salamanca (1994), considerada ao lado da Convenção sobre os Direitos da Criança (1988), um dos principais documentos a nível mundial que visam a inclusão. Ela representa o resultado da luta dos movimentos de direitos humanos pela desinstitucionalização para consolidar uma educação inclusiva de todas as crianças e possui o “objetivo de estabelecer uma política e orientar os governos, organizações internacionais, organizações de apoio nacionais, organizações não-governamentais e outros organismos, sobre Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais”<sup>276</sup>.

Mencionada Declaração traz como princípio orientador que as escolas devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras; e como princípio fundamental da escola inclusiva o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de suas

---

<sup>275</sup> Cfe., VERONESE e MENDES, 2017, p. 157, “a preocupação da Lei nº 12.796/2013, que também trouxe profundas alterações aos arts. 59 e 60, vai muito além de ver o espaço escolar como o lugar de mera apreensão de conhecimento formal, antes preocupa-se com a educação como um todos, o que exigirá a global adequação do sistema de ensino, com vistas a um sistema de profunda acessibilidade. Neste contexto, o papel de professores com formação adequada a este atendimento especializado é fundamental”.

<sup>276</sup> UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Disponível em: [http://redeinclusao.pt/media/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf)

dificuldades e diferenças, assegurando-lhes uma educação de qualidade e um currículo adequado à inclusão e adaptações organizacionais e pedagógicas, uso de recurso e parceria com as comunidades.

O artigo 3º da Convenção de Salamanca demanda que os governos deem prioridade política e orçamentária para melhoria dos sistemas educativos, a fim de que se tornem aptos a incluírem todas as crianças; adotem o princípio da educação inclusiva com força de lei ou política; desenvolvam projetos que incentivem experiências inclusivas; criem mecanismos de participação e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional, encorajando pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nesses processos de planejamento e na tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais; dediquem esforços para promover estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva e, garantam programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação.

Seguindo o pensamento de uma educação para todos, em abril de 2000, em Dakar, Senegal, ocorreu o Fórum Mundial de Educação, considerado um marco para a educação global, que tinha como meta “garantir que em 2015, todas as crianças, especialmente meninas, crianças em situações difíceis e crianças pertencentes as minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória, e possibilidade de completá-la”<sup>277</sup>, criando ambientes seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente supridos, que conduzam à excelência na aprendizagem e níveis de desempenho claramente definidos para todos. Infelizmente, passou-se o ano de 2015 e as metas definidas na Declaração de Dakar não foram realizadas na forma em que preconizadas, vindo, portanto, a serem renovadas na Declaração de Incheon que veremos a seguir. Assim colocado, verifica-se que se não houver um verdadeiro compromisso ético entre os Governos e uma sanção pelo descumprimento das obrigações assumidas, talvez cheguemos a 2030 (meta da Declaração de Incheon), sem que as metas sejam novamente alcançadas.

Discorrendo ainda nessa conjuntura histórica sobre a inclusão escolar, cumpre-se salientar também a Lei Brasileira de Inclusão que, em seu artigo 27 estabelece a educação como um direito da pessoa com deficiência e que o sistema educacional inclusivo deve lhe ser

---

<sup>277</sup> UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001, p. 18.

proporcionado ao longo de toda a vida, no intuito de que ela alcance o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Consoante essa normativa, a criança e o adolescente com deficiência possuem especial proteção contra toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante, pois são considerados singularmente vulneráveis (artigo 5º e § 1º).

No ano de 2015, foi realizado o Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, que terminou com a adoção pelos países signatários do qual o Brasil fez parte, de um documento intitulado Declaração de Incheon de Educação 2030, para implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, dentro da agenda Educação 2030, representando um compromisso dos signatários de transformar vidas por meio de uma nova visão da educação, a qual deve ser de qualidade e inclusiva. Essa nova visão é inteiramente captada pelo Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) e suas metas correspondentes, que prescreve que seja assegurado a todos uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

A Declaração de Incheon está arraigada na busca da inclusão dos excluídos, que são muitos, no desejo de educar para promover o desenvolvimento humano não apenas da comunidade local, mas da sociedade global, garantindo-lhes o gozo de uma vida digna, com liberdade, conhecimento e oportunidades. Portanto, incita seus signatários a comprometerem-se com as mudanças necessárias nas políticas educacionais e a concentrarem seus esforços ‘nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás’. (UNESCO, 2015).<sup>278</sup>

Em seu artigo 7º, a referida Declaração estabeleceu que a inclusão e equidade na educação e por meio desta “são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a

---

<sup>278</sup> NOZU, Washington Cesar Shoitii; ICASATTI, Albert Vinicius; BRUNO, Marilda Moraes. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, v. 11, n. 1, 2017, p. 29.

enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem”<sup>279</sup>. Para tanto, os representantes dos países reunidos reafirmaram a visão do movimento global Educação para Todos, comprometendo-se a concentrar esforços na população vulnerável, principalmente as com deficiência, realizando mudanças necessárias nas políticas de educação, com o intuito de que todos sejam incluídos no sistema educacional.

A Declaração de Incheon está alicerçada no comprometimento dos países relativamente ao investimento em educação, os quais se comprometeram de utilizar pelo menos 4% a 6% do Produto Interno Bruto (PIB) e/ou de pelo menos 15% a 20% do total das despesas públicas em educação, cujas ações deve ser direcionado com “prioridade aos mais necessitados: crianças, jovens e adultos desfavorecidos, bem como mulheres e meninas e pessoas em áreas afetadas por conflitos, têm, em geral, as maiores necessidades educacionais”<sup>280</sup>.

Dentre as metas do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, encontra-se a seguinte: “eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade”<sup>281</sup>.

Os princípios do Marco de Ação da Declaração de Incheon estão baseados em instrumentos e acordos internacionais e, dentre esses princípios a educação é vista como um direito humano fundamental que para ser realizado é necessário estar garantida universalmente e de forma igualitária, inclusiva e equitativa, de maneira gratuita e compulsória, não deixando ninguém de fora e visando o desenvolvimento completo da personalidade humana, assim como a promoção da compreensão mútua, a tolerância, a amizade e a paz.

Seu objetivo central se constitui em:

---

<sup>279</sup> UNESCO. **Declaração de Incheon. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.** Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 21 jul. 2018.

<sup>280</sup> *Idem, Ibidem*, p. 67.

<sup>281</sup> UNESCO. **Declaração de Incheon e marco de ação para implementação do objetivo de desenvolvimento sustentável 4.** Incheon, Coréia do Sul: UNESCO 2015, p. 21. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br> Acesso em: 30 set. 2018.

Garantir o acesso e a conclusão de uma educação de qualidade para todas as crianças e todos os jovens, com pelo menos 12 anos de escolarização primária e secundária gratuita, pública, inclusiva, equitativa e de qualidade – destes, pelo menos nove anos devem ser compulsórios –, bem como garantir acesso a uma educação de qualidade para crianças e jovens fora da escola por meio de uma gama de modalidades. Garantir, ainda, a oferta de oportunidades de aprendizagem de forma que todos os jovens e adultos adquiram uma competência funcional em leitura, escrita e matemática, de modo a incentivar sua participação plena como cidadãos ativos. A oferta de pelo menos um ano de educação pré-primária gratuita e compulsória de boa qualidade também deve ser incentivada<sup>282</sup>.

Realizada essa viagem legislativa, observa-se que a inclusão escolar significa que a escola é para todos<sup>283</sup>, sem exceção, com práticas educacionais que incluem a diversidade nas suas atividades, reconhecendo que cada aluno possui potencial diferenciado. A inclusão escolar possibilita o aprendizado, a percepção e eleva a autoestima das pessoas com deficiência, buscando com isso sua autonomia e independência. Na inclusão o sistema educacional é estruturado observando as necessidades dos alunos, sendo que seu objetivo “é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos<sup>284</sup>”.

A doutrinadora ORRÚ descreve entusiasticamente que “a inclusão é híbrida porque se funde com o ser humano e com a educação, que são híbridos fundamentalmente. Ela torna a aprendizagem fascinante, pois todos podem alcançá-la”.<sup>285</sup> Essa aprendizagem não diz

---

<sup>282</sup> *Idem, Ibidem*, p. 29.

<sup>283</sup> Cfe. Carneiro, 2013, p. 30, a escola inclusiva é a “instituição de ensino regular aberta à matrícula de todos os alunos indistintamente. Este conceito é a base de sustentação da compreensão de escola que, além de trabalhar o conhecimento universal nas suas manifestações contemporâneas, têm, também, a responsabilidade de objetivar processos de aprendizagem de acordo com as particularidades de cada aluno”.

<sup>284</sup> MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015, p. 28.

<sup>285</sup> ORRÚ, S. E., 2017, p. 66.

respeito apenas ao conteúdo lecionado, mas também na construção de valores e princípios que beneficiarão a todos. Mas nem sempre é isso o que grande parte da sociedade pretende, visto que numa visão capitalista de valores um acentuado número de instituições, principalmente de cunho particular, objetivam a preparação dos alunos para o mercado de trabalho e não conseguem encontrar um ponto de equilíbrio entre a inclusão e a institucionalização do ensino, muitas vezes, infelizmente, pressionados por pais que, egoisticamente, pensam apenas em seus pares e têm a falsa ideia de que, com o igual, se aprende melhor.

Nesse tipo de aprendizagem que institucionaliza comportamentos, mediante transmissão do ensino por técnicas de memorização, repetição e fixação, há pouco espaço para a inclusão, já que ela “demanda a miscigenação dos domínios de conhecimento, de profissionais das diferentes áreas, de aprendizes que se diferenciam, de espaços e de momentos de aprendizagem singulares”<sup>286</sup> que têm por objetivo a construção de uma sociedade melhor<sup>287</sup>.

Quanto ao espaço de socialização que acontece na escola e da necessidade de se mudar parâmetros sobre a produção do conhecimento, VIEIRA e VERONESE destacam que:

[...] o processo de socialização que ocorre na escola também pode ser concebido como ruptura do padrão hegemônico de estratificação social. Não se nega que as instituições de ensino atuem como reprodutoras dos modelos culturais e econômicos vigentes, porém, para além dessa função, atribui-se ao processo de ensino-aprendizagem a possibilidade de superar a mera reprodução para propiciar a transformação das estruturas sociais.<sup>288</sup>

---

<sup>286</sup> *Idem, Ibidem*, p. 66.

<sup>287</sup> ORRÚ, p. 47, “a inclusão reclama a probidade todo o tempo, o tempo todo. Ela está além da massificação do ensino por uma fabricação de trabalhadores para a sociedade de consumo. [...] A inclusão faz conexão maior com as possibilidades de aprendizagem de todas as pessoas, levando em conta as singularidades. Ela está acima da função social da escola que serve aos interesses do Estado”.

<sup>288</sup> VIEIRA, Cleverton Elias; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Limites na educação:** sob a perspectiva da Doutrina da Proteção Integral, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006, p. 165.



Todo esse arcabouço normativo evidencia a busca pela superação de barreiras que ainda impedem a universalização da educação, bem como atendimento às peculiaridades e necessidades dos alunos no processo de escolarização, com a adoção de estratégias, recursos e materiais que lhes oportunizem um ensino equitativo e inclusivo.

Pelo que foi apresentado até o momento, a Doutrina da Proteção Integral vem a exigir da comunidade escolar o cumprimento das regras insertas nos mais diversos ordenamentos jurídicos, a fim de que crianças e adolescentes com deficiência possam receber uma educação inclusiva de qualidade, num ambiente em que se sintam parte do todo (escola).

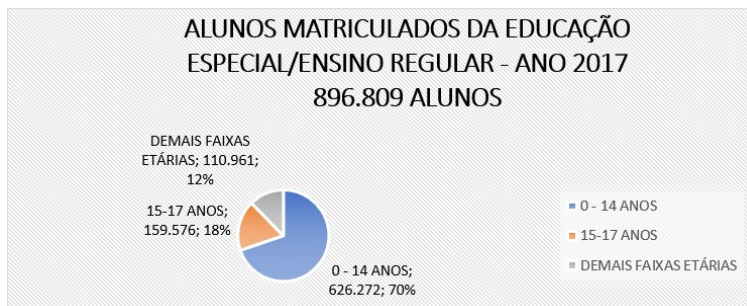
Relevante para isso é que sejam respeitadas as diversidades que se apresentam e utilizados todos os recursos disponíveis na construção conjunta do conhecimento. Neste contexto, a inclusão de crianças e adolescentes com surdez, com deficiência visual ou física necessita que escola observe algumas particularidades.

Segundo dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP<sup>289</sup>, no ano de 2017 ocorreram 48.608.093 (quarenta e oito milhões, seiscentos e oito mil e noventa e três matrículas na educação básica brasileira, sendo que dessas, 896.809 (oitocentos e noventa e seis mil, oitocentos e nove) matrículas foram na educação especial em classes comuns<sup>290</sup>. Desses alunos, 626.272 (seiscentos e vinte e seis mil, duzentos e setenta e dois possuem até 14 anos de idade; 159.576 (cento e cinquenta e nove mil, quinhentos e setenta e seis) alunos possuem entre 15 e 17 anos; e os demais representam as outras faixas etárias, constituindo no número de 110.961 (cento e dez mil, novecentos e sessenta e um aluno). Graficamente, ficaria assim representado:

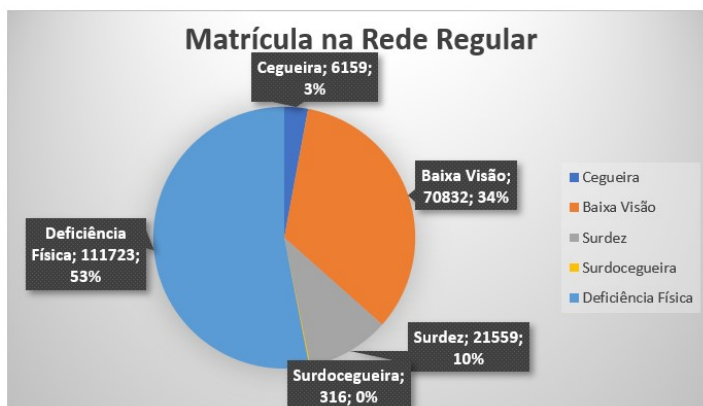
---

<sup>289</sup> O INEP é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que tem por missão apresentar indicadores com o fim de subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo.

<sup>290</sup> INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse I Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 1 nov. de 2018.

Figura 2<sup>291</sup>

Com relação ao tipo de deficiência, na Educação Básica, matriculados no ensino regular e/ou Educação de Jovens e Adultos - EJA, segundo dados do INEP relativos a 2017, o Brasil possui 6.159 alunos com cegueira total; 70.832 com baixa visão; 21.559 com surdez; 33.994 com deficiência auditiva; 316 estudantes com surdocegueira; 111.723 alunos com deficiência física; com outros tipos de deficiência (intelectual, múltipla, autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett; Transtorno Desintegrativa da Infância – TDI e altas habilidades/superdotação), que graficamente estão assim representados:

Figura 3<sup>292</sup>

<sup>291</sup> Gráfico elaborado pelo autor representando o número de alunos da educação básica matriculados no ensino regular no Brasil

<sup>292</sup> Gráfico elaborado pelo autor para representar os alunos da educação especial matriculados na rede de ensino básica brasileira por tipos de deficiência.

Além dos dados relativos às deficiências correspondentes ao objeto de estudo deste trabalho, verificou-se ainda que foram matriculados na rede regular de ensino no Brasil 585.672 alunos com deficiência intelectual; 51.773 com deficiência múltipla; 77.102 estudantes com autismo; 12.180 com Síndrome de Asperger; 2052 foram matriculados com Síndrome de Relt; 35.668 com Transtorno Desintegrativa da Infância – TDI; e 19.451 alunos com superdotação. Ressalta-se que do número total de alunos com deficiência matriculados no ensino regular, 55.472 estão na rede privada de ensino, correspondendo a 6.2% desses estudantes.

Esses expressivos valores numéricos demonstram o crescente número de alunos com deficiência matriculados no ensino regular, já que, segundo dados do próprio INEP, em 2007, portanto, dez anos antes dos indicadores acima informados, o Brasil contava com 304.882 estudantes com deficiência nas classes comuns. Esses números são importantes para a elaboração de políticas públicas e ações referentes às crianças e adolescentes com deficiência.

Quanto aos tipos de deficiência ora abordados, na inclusão de estudantes com surdez, verifica-se que sua aprendizagem tanto na sala de aula quanto no Atendimento Educacional Especializado, exige da escola a busca por meios que facilitem sua participação e aprendizagem, com implementações de ações destinadas ao aluno em geral e, portanto, possa ser compartilhada com os alunos com surdez.

A escola deve ser o espaço estimulador, que busque explorar a capacidade em todos os sentidos, que represente um desafio ao pensamento, por isso, é importante que essa estimulação seja realizada desde os primeiros anos de escolarização, a fim de evitar obstáculos na conquista da habilidade comunicativa escrita.

A aprendizagem de LIBRAS possibilita às crianças surdas maior rapidez e naturalidade na exposição de seus sentimentos, desejos e necessidades, desde a mais tenra idade. Possibilita a estruturação do pensamento e da cognição e ainda uma interação social, ativando consequentemente o desenvolvimento da linguagem. Logicamente seus pais devem ter também condições de utilizar semelhante recurso linguístico. Portanto, se os pais optarem pela aprendizagem e utilização de duas línguas pelos filhos surdos, devem sugerir que se inclua no atendimento um momento lúdico de absoluta

descontração, com um ou mais instrutores surdos, para que as crianças fiquem expostas também à LIBRAS e possam adquiri-la de forma espontânea e natural<sup>293</sup>.

A compreensão da língua de sinais não pode ser direcionada apenas aos alunos surdos ou aos seus professores, mas a toda a classe, e numa visão mais otimista, a todos da comunidade escolar que devem conhecê-la para que a comunicação se torne efetiva. Além disso, todos também devem compreender sobre a importância da comunicação orofacial e que eventuais vídeos disponibilizados ou utilizados como fonte de ensino, devem estar com legendas ou com tradutor de libras. Isso porque não haverá uma efetiva inclusão escolar e até social, se o aluno com deficiência auditiva não puder se fazer entender e interagir livremente com os demais participantes do sistema educacional.

Relativamente à inclusão escolar do aluno com deficiência visual, um dos obstáculos a ser superado é transmitir ao educando os conteúdos de obras didáticas escritas de forma que privilegiam imagens e apelos visuais permeados de gráficos, símbolos, números e letras, negligenciando a condição dos educandos com deficiência visual.

O Sistema Braille é um dos pontos primordiais de uma educação inclusiva, já que possibilita a comunicação e a socialização desses alunos com os demais educandos, facilita a comunicação e permite o acesso às informações. Porém, numa inclusão escolar não basta apenas a disponibilidade de livros em Braille, mas que as informações inseridas em cartazes e comunicados escritos também estejam disponíveis em Braille ou que ao menos seja comunicado verbalmente ao aluno com deficiência visual.

Atualmente há alguns métodos diversificados para que os alunos com deficiência visual aprendam e desenvolvam a escrita Braille. Ela pode ser ensinada utilizando reglete<sup>294</sup>, que é um dos primeiros instrumentos para tal fim, como também a máquina Braille e o

---

<sup>293</sup> Brasil. **Educação Especial**: a educação dos surdos. Giuseppe Rinaldi et al. (Coords.). Brasília: MEC/SEESP, 1997, p. 31.

<sup>294</sup> A reglete é um instrumento desenvolvido pelo próprio Louis Braille, para que as pessoas cegas possam ler e escrever. Apesar de ser um instrumento antigo, mesmo com as novas tecnologias, ainda é muito utilizado, seja por sua praticidade ou pela manutenção da tradição. Segundo apresentado no site [www.civiam.com.br](http://www.civiam.com.br), na utilização da reglete, “a escrita deve ser feita da direita para a esquerda, porque as palavras são lidas pelo relevo que é formado ao se afundar a punção no papel. Ou seja, primeiro se escreve a letra (se faz o relevo), depois se vira o papel para que o relevo fique na superfície e assim possa ser sentido/lido pela pessoa cega ao passar a mão sobre os pontos”.

computador com impressora Braille, livros didáticos falados ou devidamente adaptados e ilustrados de acordo com as normas e regras constituídas pela Comissão Brasileira de Braille e o sistema DOSVOX<sup>295</sup>. Outro recurso utilizado na educação dos educandos com deficiência visual, porém voltado para o ensino da matemática, é o sorobã ou ábaco, que se constitui num aparelho de cálculo, adaptado para esses usuários, ainda muito utilizados, apesar de já existirem calculadoras com avisos sonoros e que também são bastante empregadas.

Além do sistema DOSVOX, existem outras tecnologias que facilitam a educação dos estudantes com deficiência visual, tais como o Virtual Vision, adaptado ao sistema operacional Windows, que é um leitor de tela; o Jaws, também leitor de tela com sintetizador de voz; o Dolphin, que inclui um leitor de tela e um ampliador de tela; Slimware Window Bridge; que se trata de um programa de leitura de tela e Windows Eyes, que é um programa de leitura utilizado para facilitar o acesso à internet de pessoas com deficiência visual e tem como objetivo capturar as informações existentes na tela e transformá-las em áudio para serem enviadas em forma de som para o usuário<sup>296</sup>.

A inclusão escolar possibilitará à pessoa com deficiência visual sua autonomia, razão pela qual a importância dos pais, professores e demais profissionais da escola nesse processo de desenvolvimento cognitivo que tem por objetivo proporcionar uma melhor qualidade de vida é essencial. Para isso, além da capacitação dos professores, são imprescindíveis a disponibilidade de materiais didático-pedagógicos adaptados para o processo ensino-aprendizagem do educando e recursos tecnológicos<sup>297</sup>.

---

<sup>295</sup> O sistema DOSVOX, desenvolvido no Núcleo de Computação da UFRJ, permite que as pessoas com deficiência visual utilizem um computador comum para o desempenho de várias tarefas, como por exemplo o conteúdo curricular em tempo real, permitindo assim, sua participação e aprendizagem, ampliando as possibilidades para construção do conhecimento. “A cópia dos conteúdos do quadro pode ser feita da seguinte forma: a professora lê em voz alta a palavra que vai começar a escrever, de modo que, enquanto ela escreve a palavra no quadro, o aluno concomitantemente escreve no computador/notebook com DOSVOX em sala de aula”. Texto extraído do site [www.institutoitard.com.br](http://www.institutoitard.com.br).

<sup>296</sup> Dados extraídos do site [www.institutoitard.com.br](http://www.institutoitard.com.br), cuja equipe é formada por professores, tutores e consultores especializados em educação especial e educação inclusiva.

<sup>297</sup> Segundo MIRANDA, “para que a criança cega se desenvolva intelectualmente e se aproprie adequadamente de conceitos espontâneos e científicos, é necessário um trabalho sistematizado em que se privilegie a linguagem, a vivência de experiências pelas trocas, a mediação de professor especializado, recursos adequados e um ensino que estimule seu

Relativamente aos alunos com deficiência física, o processo de inclusão escolar passa primordialmente pela possibilidade de poderem transitar de maneira independente e autônoma por todos os espaços do ambiente escolar; utilização de equipamentos tecnológicos que lhe ajudem com a escrita quando necessário e outras adaptações físicas exclusivas ao tipo de deficiência do aluno, proporcionando-lhe, dessa forma, a participação efetiva nas atividades pedagógicas, recreativas e de cunho decisório escolar.

Segundo MATTOS, o processo de inclusão necessita da participação coletiva na luta contra processos de exclusões, os quais estão mascarados por ações paternalistas e assistencialistas que, tentando eliminar a exclusão, acabam por perpetuá-la. Nesse sentido o autor descreve que:

A inclusão em educação pretendida é aquela que valoriza qualquer diferença, que olha o aluno como ele é, que traz a cultura desse mesmo aluno para a sala de aula e, conseqüentemente, para o interior da escola, que estimula a criação de práticas em um agir comprometido com as maneiras de transpor o conteúdo e torná-lo crítico, reflexivo e criativo, que cria oportunidades de construir políticas de inclusão com novas formas de intervenção, garantindo a participação de todos. Não somente uma inclusão que segrega pessoas com necessidades especiais por chamar atenção para a deficiência, na tentativa de incluí-la no ensino dito regular<sup>298</sup>.

Assim, na concepção do que representa a Doutrina da Proteção Integral ao processo de inclusão escolar, o direito à educação deve ser proporcionado com absoluta prioridade às crianças e adolescentes, em igualdade de oportunidades e tratamento, visando, além da construção do conhecimento, o compartilhamento de um novo saber e de um novo

---

desenvolvimento". MIRANDA, Maria de Jesus Cano. Inclusão escolar e deficiência visual: trajetória e processo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 3. n. 1 e 2, p. 16. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2678>.

<sup>298</sup> MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 44, p. 217-233, jun. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/p.217/218>. Acesso em: 15 jul. 2018.

viver, onde uma vez na escola, o aluno se sinta e seja considerado parte integrante do sistema e, uma vez assim sendo, lhe seja oportunizado a participação em todas as atividades escolhidas previamente para serem utilizadas tanto pelos alunos com deficiência quanto pelo demais.

### *2.2.2.1 A criança com deficiência na escola*

A educação<sup>299</sup> se constitui num elemento primordial ao exercício da cidadania, razão pela qual a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 a propagou como um direito de todos. Para esse direito se efetivar plenamente a escola deve representar um local acolhedor e que fomenta no aluno o desejo de aprender, que o incentive a acreditar em suas potencialidades, que aceite todos os educandos independentemente de quaisquer diferenças, escutando-os e respeitando suas opiniões e valorizando suas produções, aplicando uma metodologia pedagógica que favoreça a aprendizagem.

Nessa escola inclusiva<sup>300</sup>, não são os alunos com deficiência que necessitam adequar-se aos meios educacionais, mas os estabelecimentos de ensino que precisam estar preparados e equipados para suprir as necessidades desses discentes, a fim de que possam estudar com dignidade, num verdadeiro respeito a sua condição de cidadão.

Reconhece-se que a escola pública possui uma série de adversidades, porém, nessa mesma escola com dificuldades ambientais, pedagógicas e tecnológicas, observam-se práticas, soluções e respostas positivas para problemas que se apresentam, fruto da criatividade, comprometimento e dedicação de gestores e professores.

Essas ações inovadoras que buscam superar obstáculos são observadas em escola “que se reconhece na diversidade, na luta contra os processos sociais excludentes, na aposta e na crença incondicional nos seus jovens alunos, sujeitos sociais, repletos de necessidades,

---

<sup>299</sup> VIEIRA e VERONESE, 2006, p. 80, afirmam que “a educação é concebida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente como um direito fundamental da população infanto-juvenil. Pelo modo como está disciplinada a matéria, pode-se verificar que houve uma preocupação em reforçar o que o constituinte de 1988 estabeleceu, tanto do ponto de vista dos objetivos da educação, quanto da obrigação do Estado em oportunizar o exercício do direito à educação”.

<sup>300</sup> Cfe., SARTORETTO, 2016, p. 78, “a escola inclusiva, que se preocupa em oferecer condições para que todos possam aprender, é aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda todos os alunos e compreenda a diversidade humana como um fator impulsionador de novas formas de organizar o ensino e compreender como se constroem as aprendizagens”.

desejos e sonhos”<sup>301</sup>, uma escola que se preocupa com o que acontece fora de seus muros.

A UNESCO<sup>302</sup>, no Relatório Internacional sobre a Educação no século XXI, apresenta como pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Destes, dois se destacam como relevantes na educação inclusiva:

**Aprender a conviver**, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

**Aprender a ser**, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (grifo nosso).

Esses pilares quando desenvolvidos têm por finalidade desenvolver o conhecimento a respeito do outro para que sejam realizados projetos educacionais com benefícios comuns; e contribuir para um desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos.

Diante disso, para que represente um espaço inclusivo a escola “precisa abandonar a condição de instituição burocrática, apenas cumpridora das normas estabelecidas pelos níveis centrais”<sup>303</sup>, construindo um bom clima escolar e, assim, constituindo-se num ambiente acolhedor. Para a construção desse ambiente favorável, a escola necessita passar por um trabalho pautado no combate às mais variadas formas de exclusão, tão presentes na sociedade; investir na valorização de professores e alunos, considerando suas opiniões,

<sup>301</sup> ABRAMOVAY, Miriam. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, Ministério da educação 2004, p. 25.

<sup>302</sup> DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: UNESCO, 2010, p. 31.

<sup>303</sup> GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal de. Escola como espaço inclusivo. In.: Ministério da Educação (Org.). **Educação Especial: tendências atuais**. Brasília: Secretaria de Educação à Distância, 1999, p. 45.



ouvindo as sugestões e oferecendo condições para o desenvolvimento do trabalho. Esse diálogo relativo aos processos decisórios, faz com que todos se sintam partes da engrenagem escolar, que se estabeleçam relações que propiciem que o grupo descubra como seus membros pensam e vivem. São novos olhares que se formam e possibilitam uma repercussão positiva na vida dos sujeitos envolvidos<sup>304</sup>.

É na escola que a criança com deficiência irá conviver com outras crianças, numa relação livre e descompromissada, participando de brincadeiras, das atividades escolares em grupos e até mesmo dos conflitos inerentes à idade e que servem de base, como já vimos, para preparação de sua independência.

Realmente é na relação descompromissada com outras crianças e na aceitação de suas diferenças que a criança com deficiência se sente em igualdade de condições, feliz e livre, numa sensação de bem-estar que a faz sonhar com um mundo melhor e sem barreiras ou preconceitos, que sente que aquele mundo também lhe pertence, que ela faz parte do todo e o todo a absorveu num abraço carinhoso e fraterno, num momento uníssono de amor, felicidade e cumplicidade.

A experiência da amizade pode ser estendida a todos em uma escola, em um bairro e em uma comunidade quando as pessoas trabalham juntas para criar oportunidades de entendimento, de apoio e de aceitação dos outros como eles são e do que estão dispostos a dar e receber<sup>305</sup>.

Além da convivência com outras crianças, as interrelações com os adultos na escola proporcionará à criança com deficiência perceber a amplitude de reações e sentimentos de ambos frente ao diferente. Neste

---

<sup>304</sup> Segundo O'Brien e O'Brien, os alunos das escolas inclusivas, desde a educação infantil até o ensino médio, que frequentemente relatam "estão a descoberta de pontos em comum com pessoas que superficialmente parecem e agem de maneira muito diferente; ter orgulho em ajudar alguém a conseguir ganhos importantes aparentemente impossíveis; ter oportunidades para cuidar de outras pessoas; agir consistentemente baseados em valores importantes, como a promoção da igualdade, a superação da segregação ou a defesa de alguém que é tratado injustamente, desenvolver habilidades na resolução cooperativa dos problemas, na comunicação, na instrução e na prestação de ajuda pessoal". O'BRIEN, John; O'BRIEN, Connie Lyle. A inclusão como uma força de renovação da escola. In.: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 53.

<sup>305</sup> BISHOP, Katryn D.; JUBALA, Kimberlee A.; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Promovendo amizades. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 198.

momento, fica perceptível os diversos tipos de tratamento que as pessoas e a convivência em sociedade dispensam: respeito, afeto, preconceito, discriminação, negligência e outros.

Observa-se que ao longo da vida acadêmica dificilmente se verifica um aluno com deficiência física, ou cego ou surdo-mudo sendo o representante de turma, participando de reuniões e de decisões, e podemos atribuir a isso alguns motivos relevantes: a) a própria história o coloca em situação de inferioridade em relação aos demais, estando numa posição de subalternidade, até mesmo e também por falta de incentivo familiar; b) as escolas não estão preparadas para que o aluno com deficiência seja o representante dos discentes, uma vez que direção e professores não conhecem língua de sinais e não estão aptos para condução de assembleias com presença de pessoas com deficiência visual; as reuniões são realizadas em locais considerados redutos dos gestores e sem qualquer acessibilidade aos alunos com deficiência física.

Diversas outras barreiras são impostas aos alunos com deficiência que os fazem desistir ou melhor, nem pensar em se candidatar a representar a turma nos conselhos que debatem os assuntos da classe e/ou da escola. São barreiras arquitetônicas que impedem livremente a mobilidade tanto no interior da escola quanto em seu entorno; barreiras comunicacionais que dificultam a compreensão de toda a reunião, já que esta deveria ser conduzida face a face para os que fazem leitura labial ou replicada em língua de sinais, no intuito de que nenhum assunto passasse sem compreensão; sem barreiras atitudinais, onde os demais membros da reunião reconhecem o estudante com deficiência como legítimo representante da turma ou dos alunos da escola, sem estigmas ou estereótipos.

A inclusão escolar significa a oportunidade de aprender competências básicas para uma vida com dignidade. Por isso, a importância do professor em todo esse processo de ensino-aprendizagem, pois ele está diretamente envolvido com a realidade do aluno e, sob o ângulo da Doutrina da Proteção Integral<sup>306</sup>, se constitui num agente motivador para o alcance dos objetivos de vida dos educandos, mostrando a esses as dificuldades que podem lhes aparecer, porém descortinando o estereótipo de que essas situações inconvenientes impedem as conquistas. Sendo ele responsável pelo

---

<sup>306</sup> Cfe., VIEIRA e VERONESE, 2006, p. 159, “na perspectiva da Doutrina da Proteção Integral, o professor deveria estar sensível à relação entre pensamento e ação, entre teoria e prática, permeando sua atuação por critérios éticos, dentre os quais se destaca a importância do testemunho, da coerência entre o falar e o fazer”.

incentivo à superação dos obstáculos, o professor estará dando relevância aos desejos da criança e do adolescente e, assim sendo, se transformando num elemento primordial na condução da vida desses sujeitos de direitos, fomentando a criatividade destes e conscientizando-os de que podem ser agentes transformadores do mundo que está ao seu redor. Nesse sentido SILVA destaca que “o professor é um agente de encantamento nestes tempos de desencanto. Suas ações e atitudes servem como um modelo, não a ser copiado, mas sim recriado por seus alunos”<sup>307</sup>, apresenta os limites, mas também desenvolve em seus alunos possibilidades criativas e inclusivas.

No processo de inclusão<sup>308</sup> o entusiasmo do professor, sua capacitação, o amor à profissão e ao próximo, bem como o interesse à causa são essenciais para o alcance do objetivo proposto. Aliados a esses fatores, são características relevantes ainda, o brilho nos olhos, a sede em ensinar e aprender, de ser um pesquisador incansável, ter a competência da comunicação, saber enxergar em cada aluno a possibilidade do aprender e instigar a curiosidade pelo aprender.

Segundo FREIRE, o conhecimento surge através de uma superação constante, não havendo educação sem amor. “O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita”<sup>309</sup>.

Destaca-se como relevante ao processo de inclusão que o docente, antes de tudo, ame sua profissão e se sinta realizado com o exercício de seu mister, seja dedicado e comprometido, pois muitas vezes aparecerão obstáculos que necessitarão ser enfrentados com criatividade e amor. Além disso, a formação continuada e o conhecimento sobre as deficiências e suas particularidades, conduzem ao aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem de todas as

---

<sup>307</sup> SILVA, Kátia Regina Xavier da. Expressão da criatividade na prática pedagógica e a luta pela inclusão em educação: tecendo relações. In.: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 55.

<sup>308</sup> SARTORETTO, 2016, p. 81, ao falar sobre o professor que atua em escola inclusiva, reconhece que o processo de sua formação envolve reflexão sobre a prática cotidiana, destacando que “o pano de fundo dessa nova postura, diante e com os alunos, deverá ser, necessariamente, o conhecimento de como o aluno aprende, a ousadia de acreditar em seus talentos e, acima de tudo – e apesar de tudo -, o gosto de ser professor”.

<sup>309</sup> FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 15. Disponível em:

[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_educacao\\_e\\_mudanca.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_educacao_e_mudanca.pdf)

partes envolvidas no processo educativo, esperançosos e confiantes em um mundo melhor.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança<sup>310</sup>.

O professor necessita acreditar em si como um agente transformador da sociedade e da vida de seus educandos. Muitas vezes, “mal se imagina o que pode representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo”<sup>311</sup>. Consciente disso, ele que poderá dar esperança, motivação e fazer com que o aluno com deficiência acredite em seu potencial, sendo um crítico à sociedade excludente que se apresenta e demonstrando a todos que a inclusão não se caracteriza como uma barreira para o ensino-aprendizagem e o convívio social, mas uma vitória da união e da igualdade em nossas diversidades, já que todos somos diferentes entre si, cômicos de que possuímos déficits, mas também muitas qualidades que devem ser ressaltadas.

No contexto do professor ainda há outro tópico de destaque na educação inclusiva que é o sistema de avaliação da aprendizagem, que se constitui num importante instrumento de compreensão das singularidades dos alunos e não um mecanismo de medida de avaliação de desempenho destes e, dessa maneira, contribui para o rompimento do processo educacional de homogeneização e para a construção de uma prática pedagógica inclusiva, uma vez que seu “objetivo é promover o crescimento do educando, ajudando o professor no diagnóstico e em

---

<sup>310</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 29.

<sup>311</sup> *Idem, Ibidem*, p. 19.

futuras tomadas de decisões visando o desenvolvimento cognitivo do aluno”<sup>312</sup>.

Isso posto, a prática da avaliação da aprendizagem mediante a aferição de resultados de desempenho não condiz com o “movimento que tem buscado considerar que a educação escolar pode ser (re)criada por meio de uma perspectiva de inclusão escolar, e é nesse contexto que essa prática vem se tornando cada vez mais desafiadora e complexa”<sup>313</sup>. Não se busca uma avaliação diferenciada, isolada para os alunos com deficiência, mas que a avaliação que possibilite a construção de estratégias de ação pedagógica pautadas na perspectiva da inclusão escolar. Para que isso se torne realidade CHRISTOFARI e BAPTISTA entendem que a avaliação assim entendida se constitui em “uma mudança na concepção de escola e sujeito. Nesta perspectiva, o erro deixa de existir tornando-se hipótese que, se resignificada, pode ser compreendida como aprendizagem”<sup>314</sup>.

Ainda dentro do contexto entre a criança com deficiência e a escola, destaca-se o Projeto Político Pedagógico da unidade e seu projeto curricular. O Projeto Político Pedagógico deve conter ações que viabilizam a construção do conhecimento e da aprendizagem de todos os alunos, indistintamente. Ele “representa a identidade da escola, sua filosofia de educação e, principalmente, as intenções que pretende concretizar”<sup>315</sup>, tendo como referência o aluno como sujeito desse processo-ensino-aprendizagem e suas diferenças individuais como diferentes características e necessidades pessoais as quais devem ser respeitadas de forma a se organizar o ensino objetivando uma inclusão qualitativa.

VIEIRA e VERONESE ressaltam que existem pontos de convergência entre a Doutrina da Proteção Integral e o paradigma pedagógico da unidade, asseverando que por serem sujeitos de direito e estarem em situação de vulnerabilidade, as crianças merecem especial

---

<sup>312</sup> BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida; PALHANO, Tânia Rodrigues; PEREIRA, Aline dos Santos. Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: um processo de exclusão ou um ato de amor. Revista on line de Política e Gestão Educacional, v.21, n. esp.2, p. 1335-1352, nov. 2017, p. 1350. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10174>. Acesso em: 23 jul. 2018.

<sup>313</sup> CHRISTOFARI, Ana Carolina; BAPTISTA, Claudio Roberto. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 383-398, set./dez. 2012 Santa Maria, p. 387. Disponível em: <https://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 22 jul. 2018.

<sup>314</sup> *Idem, Ibidem*, p. 393.

<sup>315</sup> CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 104.

proteção e prioridade no atendimento de seus interesses, portanto, “do ponto de vista pedagógico, a relação entre os sujeitos que compõem o processo de ensino-aprendizagem não pode se dar como se o educando fosse mero receptor do conhecimento previamente produzido pelos adultos”<sup>316</sup>.

Outro ponto a se destacar é a necessidade de interação entre a família com a escola, já que no seio familiar se encontram informações importantes que possam auxiliar no planejamento do desenvolvimento educacional do aluno.

A escola, por sua vez, precisa abrir suas portas às famílias, de fato e de direito, não alimentando uma relação hierárquica e autoritária ou assumindo papel de juiz ou cobrador da família, mas, sobretudo, ampliando o espaço de participação, respeitando o desejo desta e auxiliando-a a se informar para crescer numa relação mais igualitária. Pois, só com o estabelecimento de uma relação nesse nível é que as propostas educacionais, especificamente aquelas voltadas para as pessoas com necessidades educativas especiais, relativas à formação de cidadãos, poderão ser concretizadas<sup>317</sup>.

O Plano Estadual de Educação relativo ao decênio 2015-2024, aprovado pela Lei n. 16.794/2015, tem como diretrizes, além de outras, a universalização do atendimento escolar e a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

Promover a inclusão escolar significa que a deficiência seja olhada sob um outro ângulo, sem estigmas, preconceitos e acreditando na capacidade de evolução dos alunos, sem a colocação de alunos segregados em salas de aulas que se dizem supostamente inclusivas ou afastados de atividades recreativas e de práticas esportivas, até porque a inclusão é aquela em que o direito à educação é comum a todos com o ensino prestado, sempre que possível, nas escolas regulares, até porque

---

<sup>316</sup> VIEIRA, C. E.; VERONESE, J. R. P., 2006, p. 140.

<sup>317</sup> PORTELA, Cláudia Paranhos de Jesus; ALMEIDA, Célia Verônica Paranhos de Jesus. Família e escola: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educativas especiais. In: DÍAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Terezinha (Orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 158.

o processo de ensino e de aprendizagem consiste na troca de experiências e informações.

Assim, este entrelaçamento entre família e escola e, conseqüentemente, as constantes trocas de informações, fazem grande diferença no resultado final do processo de ensino/aprendizagem.

### 2.2.3 A criança com deficiência na família

A família exerce papel fundamental no desenvolvimento da criança com deficiência, podendo ser um instrumento de facilitação ou de impedimento para sua inclusão social e escolar, já que influencia diretamente na constituição da personalidade e no comportamento dos indivíduos que a compõem, uma vez que nela “estão inseridos relacionamentos íntimos, expressão de emoções e de sentimentos<sup>318</sup>”. É na família que a criança mantém seus primeiros relacionamentos interpessoais com pessoas significativas, estabelecendo trocas emocionais que funcionam como um suporte afetivo importante à vida adulta.

Dessa forma, é realizada pela família a socialização primária, ou seja, a formação inicial da identidade do indivíduo, isto é, a moldura de sua imagem pessoal e social. Num segundo momento, quando o sujeito começa a participar de outros grupos mais amplos, geralmente a partir da fase escolar, a criança terá novos ajustes - correspondendo esse período a uma socialização secundária -, sendo que a maneira como a pessoa se comportará no processo de inclusão dependerá em muito dessas fases formativas, as quais vão se moldando quando em contato com novas coletividades.

Na medida em que a criança com deficiência vai tomando consciência de suas dificuldades, é papel da família lhe esclarecer de forma clara e objetiva sobre a deficiência, sobre os enfrentamentos necessários numa sociedade em que confunde inclusão com integração<sup>319</sup>, e sobre tantas outras coisas necessárias ao seu

---

<sup>318</sup> PRATTA, Elisângela Maria Machado; SANTOS, Manoel Antônio dos. **Família e adolescência**: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. Revista Psicologia em Estudo, v. 12, n. 2, Maringá: mario/ago, 2007, p. 250.

<sup>319</sup> LIMA, 2006, p. 24, destaca que “tanto a integração quanto a inclusão são formas de inserção social, mas enquanto a primeira trata as deficiências como problema pessoal dos sujeitos e visa a manutenção das institucionais, a segunda considera as necessidades educacionais do sujeito como problema social e institucional, procurando transformar as instituições”.

desenvolvimento, já que “a criança não deve viver numa realidade paralela, mantida alienada dos acontecimentos”<sup>320</sup>

A existência de uma criança com deficiência pode afetar cada membro do núcleo familiar de forma distinta e com reações diferentes, sejam elas de aceitação ou negação da realidade. Esse comportamento poderá refletir sobremaneira em como a criança conviverá na sociedade e na escola, sendo também importantes para o alcance ou não da independência e autonomia dessa criança, já que a falta de incentivo e apoio familiar pode ocasionar reações de medo, incertezas e insegurança no enfrentamento de situações adversas, conduzindo ao isolamento da pessoa.

A família<sup>321</sup> tem um papel social extremamente importante para a criança com deficiência, já que ela determina os limites e normas comportamentais que a ajudará a crescer com sabedoria e alegria, a conviver e a ser, em uma sociedade, um fator de construção de um mundo justo e ético e, assim, estar preparada para lidar e combater atitudes discriminatórias que representam uma afronta à dignidade da pessoa humana e ainda persistem em existir na sociedade atual.

Essa rede de apoio familiar vem a se tornar, muitas vezes, um suporte que, como consequência positiva, tem o impacto de reduzir o estresse dos pais, isso quando os familiares estão dispostos a ouvir, aconselhar e até mesmo auxiliar nas tarefas, sem tecer críticas<sup>322</sup> que não

---

<sup>320</sup> VERONESE, Josiane Rose Petry; FERNANDES, Vanessa Kettermann. A vitória da infância: o pleno direito de ser criança. In: VERONESE, Josiane Rose Petry (Org.). **Olivas da autora: direito e literatura**. Florianópolis: EMais, 2018, p. 212.

<sup>321</sup> Segundo BUSCAGLIA, a família desempenha importante papel na determinação do comportamento humano, na formação da personalidade, no curso moral, na evolução mental e social, no estabelecimento da cultura e das instituições. Como influente força social, não pode ser ignorada por qualquer pessoa envolvida no estudo do crescimento, desenvolvimento da personalidade ou do comportamento humano (1993, p. 78).

<sup>322</sup> SÁ e RABINOVICH, 2006, P. 78, no artigo intitulado **compreendendo a família da criança com deficiência física**, ao falarem sobre os reflexos da deficiência na organização familiar e após fazer pesquisas com famílias de crianças com deficiência descreveu que “entre as oito famílias pesquisadas, a metade contava com uma rede de apoio familiar, embora apenas duas delas aceitassem a ajuda sem restrições. Observou-se, também, a importância dos vínculos familiares preestabelecidos, antes mesmo do nascimento da criança. Muitas vezes, os pais resistem a aceitar auxílio da família mais extensa para evitar críticas destes em relação às escolhas feitas por eles, em relação aos tratamentos ou ao próprio lazer. Muitas vezes ao sugerirem tratamentos, clínicas ou terapeutas, os parentes e amigos criam uma tensão adicional, pois as sugestões são interpretadas pela família como uma incapacidade nas escolhas corretas ou tomada de decisões adequadas”.



levam à solução de problemas e aumentam ainda mais a preocupação dos pais.

Os membros do grupo familiar que possuem uma relação mais próxima podem assumir e desempenhar importante papel no afastamento das nuvens pessimistas que são impostas pela sociedade, evitando apresentar rótulos negativos que perpetuam concepções equivocadas e, ao contrário disso, utilizarem uma linguagem respeitosa e criarem situações de pertencimento e confiança à criança com deficiência na família.

Essas atitudes de consideração e respeito podem ser expressadas nas confraternizações, brincadeiras, encontros familiares e reuniões de família, reforçando assim a semelhança entre todos ou enfatizando que todos são diferentes em sua maneira de ser, mas que pertencem igualmente a um mesmo núcleo familiar, com suas competências, habilidades, potencialidades e até mesmo fragilidades.

A pessoa com deficiência deve ser encorajada a participar daquilo que quiser. [...] Seja qual for a adaptação, estar presente no compartilhamento das informações mostra capacidade e exige respeito. Isso permite à pessoa aceitar mais prontamente sua deficiência, desestigmatizando-a.<sup>323</sup>

Quando as pessoas que constituem a família da criança com deficiência observam a deficiência como uma diferença e não como uma enfermidade e a tratam com afeto e não com piedade, suas atitudes geram efeitos favoráveis que influenciam diretamente e de forma benéfica no desenvolvimento dessas crianças no processo relacional que estabelece ao longo da vida, já que as primeiras relações e interações ocorrem dentro do núcleo familiar e depois, como já vimos anteriormente, na compreensão dos demais núcleos em que a pessoa vai se inserindo ao longo da vida. Essas ações positivas fazem com que as crianças possam avançar em suas expectativas, em suas resistências e na compreensão de suas próprias diferenças, passando a se sentirem seguras.

---

<sup>323</sup> WESSELS, Marilyn R.; SOMMERSTEIN, Lyne C. Conquistando e utilizando o apoio da e da comunidade para o ensino inclusivo. *In*: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 420.

A afetividade proporcionada pela rede de apoio familiar também favorece a formação de vínculos e estruturação da vida da criança com deficiência ampliando suas possibilidades de enfrentamento das dificuldades. Nessas relações de cuidado e atenção, a família transmite valores que irão corroborar “para um desenvolvimento adequado, especialmente quando os serviços sociais são inadequados e as políticas públicas insuficientes<sup>324</sup>”.

A família a qual pertence a criança com deficiência exerce importante papel contrapondo-se à sua marginalização. Tem a importante função de proporcionar a esta criança tornar-se sujeito desejante, uma pessoa que possa transformar seus impulsos em desejos, buscando realizá-los dentro do quadro de sua diferença e por meio dela. A rede de apoio familiar favorece a formação de vínculos e estruturação da vida da criança com deficiência física ampliando suas possibilidades a partir da auto-estima advinda da afetividade. Esta rede, não pode, portanto, ser ignorada no referente ao desenvolvimento e à socialização dessa criança<sup>325</sup>.

Como experiência própria, posso pontuar que as relações familiares são extremamente importantes para a compreensão do mundo da criança com deficiência, sendo que a figura dos irmãos merece destaque nessa relação afetiva que envolve carinho, amor, companheirismo, cooperativismo e até mesmo conflito e competição na busca do espaço de cada um, devido a similaridade de papéis que exercem no seio familiar, a proximidade e interação direta. Ali, ainda na infância, nas negociações com os irmãos, tive algumas das primeiras noções sobre divisão de materiais, competição, rivalidade e compromisso, bem como que não seria protegido demais por causa da seqüela de poliomielite. Eles me proporcionaram a participação ativa

---

<sup>324</sup> SÁ, Sumaia Midlej Pimental; RABINOVICH, Elaine Pedreira. Compreendendo a família da criança com deficiência física. **Revista Brasileira de Desenvolvimento Humano**: 2006, p. 70, v. 16, p. 69-84. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br>. Acesso em: 8 set. 2018.

<sup>325</sup> SÁ, Sumaia Midlej Pimental; RABINOVICH, Elaine Pedreira. Compreendendo a família da criança com deficiência física. **Revista Brasileira de Desenvolvimento Humano**: 2006, p. 70, v. 16, p. 69-84. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br>. Acesso em: 8 set. 2018.

nas atividades com outras crianças da comunidade, transmitiram a confiança necessária para poder participar de todas as brincadeiras, tais como futebol, natação em rio e mar aberto, jogos de tabuleiro, pega-pega, bolinhas de gude, soltar pipa e tantas outras atividades lúdicas. Isso com apenas com algumas adaptações físicas que visavam a igualdade de condições, sem que houvesse qualquer sentimento de inferioridade e até mesmo de proteção exacerbada. Eu era apenas mais uma criança naquela relação de intimidade e de felicidade, numa diversão de espírito que elevava a alma e me levava a sonhar que tudo era possível, que tudo podia estar ao alcance de nossas possibilidades e desejos. Isso nos leva a refletir que a inclusão deve mesmo começar na infância, que o contato com as diferenças desde cedo facilita a compreensão e a resolução de problemas atinentes ao tema.

Nessa relação com os irmãos, as atividades diárias, as brincadeiras, as responsabilidades devem ser igualmente compartilhadas com a criança com deficiência, porém sempre respeitando seus limites, mas não a protegendo ou fazendo distinções apenas pelo viés do sentimento de piedade. Fazendo-se assim, a criança crescerá sabendo seus limites e responsabilidades, fatos que influenciarão positivamente em sua vida adulta.

Ressalta-se que fazer a pessoa conhecer seus limites não pode ser um limitador de encorajamento para enfrentamento das adversidades, uma vez que as dificuldades podem ser superadas com a utilização de tecnologias ou com a eliminação de barreiras que acentuam as diferenças.

O ato de brincar, seja com os irmãos ou com colegas, é importante para a socialização, para o desenvolvimento da imaginação e para a capacidade de criar, pois representa uma oportunidade de aprendizado na divisão de espaços e compartilhamento de objetos ensina a lidar com as derrotas e com as vitórias, ou seja, a vivenciar de maneira lúdica a realidade que se apresenta. Desse modo, a criança cresce, amadurece e desenvolve habilidades imprescindíveis à sua formação emocional e intelectual que contribuirão na convivência com as demais pessoas, já que nessa interação, à medida que busca solucionar as dificuldades de acordo com suas percepções do mundo a qual pertence, ela vai adquirindo autoconfiança.

Essa relação da família com a criança com deficiência representa uma fundamental contribuição no sentido de se buscar uma nova realidade a esses sujeitos, cuja história é marcada por descasos, negligência, descompromisso e preconceito. Todos possuem responsabilidade e o compromisso em proporcionar ao próximo o

melhor para seu desenvolvimento, isso é uma questão de humanidade e não de piedade. Dessarte, a família tem um peso importantíssimo com relação à criança com deficiência, sendo de relevante importância a intervenção dos familiares para a superação das dificuldades e alcance de sua autonomia.

### *2.2.3.1 A importância e o papel dos pais na inclusão social e escolar*

Após a descrição da importância do grupo familiar para o desenvolvimento da criança com deficiência, impende destacar a importância do papel dos pais na inclusão social e escolar.

Os genitores passam ao longo da gravidez, ou até mesmo antes, imaginando como será seu filho, pensando sobre as brincadeiras que realizarão juntos; as primeiras palavras a serem ouvidas ou expressadas; o primeiro aceno; os primeiros passos, porém cabe destacar, inicialmente, que o nascimento de uma criança com deficiência pode passar dessa expectativa positiva a um drama inicial que, lentamente, vai se diluindo à medida que os pais começam a compreender que as diferenças fazem parte de todo ser humano; quando passam acreditar na potencialidade de seu filho e a buscar alternativas que possibilitem o seu pleno desenvolvimento<sup>326</sup>.

Então, importante que os pais estejam preparados para enfrentar eventuais dificuldades que desafiarão a si e a seu filho, em decorrência das condições ambientais ou sociais desfavoráveis, já que “a situação de deficiência na criança pode fragmentar a sensação de capacidade e confiabilidade dos pais, causando uma lenta e profunda ferida que demora a se recuperar<sup>327</sup>”.

Passamos por um processo de aceitação que não foi fácil. Sair do luto foi muito difícil para nós como deve ser para todas as famílias. Existe um

---

<sup>326</sup> Cfe., Lopes; Kato e Correa, 2002, p. 70, “atitudes como aceitação incondicional do filho com deficiência, amor equilibrado, demonstrações de afeto muito auxiliarão na reabilitação física, uma vez que é na família que as primeiras e mais importantes relações interpessoais são vivenciadas pela criança; bem como a busca de uma vida familiar normal, sem sacrificar os membros da família em prol do bem-estar da criança com deficiência”.

<sup>327</sup> BARBOSA, Maria Angélica Marcheti; BALIEIRO, Maria Magda Ferreira Gomes; PETTENGILL, Myriam Aparecida Mandetta. **Revista Texto & Contexto – Enfermagem**. Vol. 21, nº 1, jan-mar, 2012, disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072012000100022#end](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072012000100022#end). Acesso em: 10 set. 2018.

processo de aceitação de mundo, de criança, de padrão de normalidade que as famílias possuem; que a gente possui e que não é nada equivocado ou errado, ou que nos envergonhe<sup>328</sup>

É recomendável falar sobre essa aflição inicial, já que ela ocorre porque as deficiências e diferenças não são suficientemente debatidas e esclarecidas nas mídias, compartilhadas entre todos, ou seja, não são demonstradas na dramaturgia, telejornais, livros e periódicos histórias sobre pessoas com deficiência. Na sociedade em que vivemos, por questões históricos-sociais que já foram relatadas neste trabalho, ainda se cultua o belo, o corpo perfeito, a expectativa de ouvir as primeiras palavras e de acompanhar os primeiros passos, ninguém está preparado para a possibilidade de vir a ter uma criança com deficiência. Aliás, nem todos os médicos estão preparados para transmitir a notícia, a qual deve vir acompanhada de incentivo e orientações pertinentes. Essa dificuldade também reflete na adoção de crianças com deficiência que, desconsideradas nesse processo, têm sua inclusão ainda mais dificultada.

Destaca-se que, por não compreenderem a deficiência como uma particularidade de seu filho, os pais acabam, numa tentativa de diminuir as limitações, por superprotegê-los. Porém, tal ação tem como consequência a ocorrência de maior dependência, uma vez que restringe ou suprime a autonomia daquele. A superproteção torna-se prejudicial ao desenvolvimento psíquico e social, pois impede a interação com outras crianças, bem como o compartilhamento de suas potencialidades, dificuldades e anseios. Contribuí para o crescimento de um jovem ou adulto dependente e inseguro, com reflexos negativos no gerenciamento de sua própria vida, uma vez que a superproteção pode impedir o pensar e o agir por conta própria.

Um filho com necessidades especiais representa uma criança que necessita de atenção diferenciada e é isso que traz aos pais a insegurança, a incerteza e o receio de não conseguir cumprir seu mister, porém, o que precisam fazer para o desenvolvimento dessa criança é agir com naturalidade no intuito de lhe proporcionar felicidade. Indubitavelmente que, em determinadas situações ou ocasiões, os pais necessitam de força e coragem para enfrentar alguns desafios que a deficiência possa ocasionar, como por exemplo, preconceitos,

---

<sup>328</sup> ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017, p. 80.

intervenções médicas, aquisição de próteses e equipamentos similares de alto custo, porém, isso não torna seu filho um fardo, até porque pais com filhos ditos “normais” podem enfrentar outros problemas, sociais ou de personalidade, que podem vir a representar um obstáculo maior na vida.

Não se quer dizer que a tarefa será simples, mas a presença do amor nas ações e interações facilita a jornada e a buscar o equilíbrio emocional, a se reinventar na busca do objetivo de encorajar, ensinar e proporcionar uma melhor qualidade de vida a essa criança ou adolescente. Por vezes, é provável que venham a chorar, a desanimar, a perder a paciência, porém, também, seguidamente sentirão a necessidade de levantar e de recomeçar, com a consciência de que isso não é exclusividade de pais de filhos com deficiência, mas de todos os pais que buscam oferecer o melhor a seus descendentes, porque todos são seres humanos que se encontram encharcados de amor pelos filhos.

A busca pelo auxílio em grupos de apoio ou com pessoas que já passaram por tal experiência tem sua importância destacada ainda mais quando estiverem emocionalmente fragilizados, pois a rotina dos pais de crianças com deficiências sofre diversas alterações e conciliar a vida profissional com os cuidados que a criança necessita ter dispensado para seu desenvolvimento físico, psíquico e sensorial não é uma tarefa fácil e resulta, em muitas ocasiões, num impacto emocional e financeiro no núcleo familiar, por isso a relevância do engajamento dos familiares mais próximos nesse momento inicial da vida.

Nessa sociedade ainda paternalista, na maioria dos casos o cuidado maior da criança com deficiência pertence à mãe, porém é importante se destacar que a intervenção de ambos, pai e mãe, no zelo e atenção em todas as fases e aspectos da vida é de extrema importância para que haja um desenvolvimento bem-sucedido da criança.

Os pais, acreditando numa perspectiva de futuro positiva para seus filhos, evitam a destruição do sonho de crescimento destes. Por isso, devem enfrentar as dificuldades buscando auxílio de profissionais médicos e de outras áreas sobre as possibilidades e os encaminhamentos necessários para que haja um desenvolvimento o mais saudável possível.

Ressalta-se que especialistas de diversas áreas – pedagogos, psicólogos, médicos, sociólogos, entre outros – comprovam como os comportamentos familiares constituem premissas básicas no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, a começar pela aquisição de formas simples de

comportamento, que passam a formas mais complexas, como as normas e os valores, até chegar a transmissão da herança cultural própria tanto da família como da sociedade. Com isso, pode-se considerar a família como uma instância mediadora entre o indivíduo e a sociedade na qual se encontra inserido<sup>329</sup>.

Uma relação mantida o mais próximo da normalidade possível, estimula e incentiva no enfrentamento de obstáculos e na interação com as demais pessoas do convívio social e da comunidade em que inseridos. Assim não se sentirão constrangidos ou inferiores.

Diante da importância e também dificuldades dos pais no enfrentamento da questão, em havendo possibilidade, o diálogo entre pais e filhos representa uma forma de demonstrar ao seu filho com deficiência que ele possui o direito de participar ativamente de decisões que terão reflexos em sua vida.

Quanto a relação dos pais com a escola, esta deve estar pautada na sinceridade, sendo importantes que os genitores informem aos gestores e professores sobre as necessidades e também sobre as aptidões e limitações de seu filho, inclusive dialogando sobre as expectativas e sobre os avanços e percalços encontrados.

Trata-se, então, de buscar fazer com que a família se perceba como participante do processo educacional, uma vez que ela pode contribuir com os aspectos fundamentais durante o tempo em que a criança passa sob sua influência, sem, no entanto, ter a pretensão de substituir o lugar da escola<sup>330</sup>.

Os pais devem participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem, determinando que seu filho realize as tarefas escolares, não falte às aulas e dando um feed back sobre quaisquer dificuldades e avanços no processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>329</sup> PORTELA, Cláudia Paranhos de Jesus; ALMEIDA, Célia Verônica Paranhos de Jesus. Família e escola: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educativas especiais. In: DÍAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Terezinha (Orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 150.

<sup>330</sup> PORTELA, C. P. J.; ALMEIDA, C. V. P., 2009, p. 156.

Além da relevância da família e dos pais na inclusão escolar, outros fatores merecem ser estudados e estão relacionados à possibilidade de utilização dos bens e serviços pelas pessoas com deficiência quando garantida a acessibilidade.

### 2.3 A importância da acessibilidade na inclusão

Por se constituir em um direito essencial à liberdade de locomoção das pessoas com deficiência, a acessibilidade está diretamente relacionada com a igualdade e com a fraternidade, ao poder proporcionar às pessoas com deficiência uma vida plena, com a faculdade de escolher transitar voluntariamente com independência, autonomia, respeito e dignidade.

Nessa mesma direção, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência reconhece em seu preâmbulo a importância da acessibilidade e destaca que ela possibilita “o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais”<sup>331</sup>. Tratando de sua definição, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 3º, conceitua a acessibilidade nos seguintes termos:

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

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e o Estatuto da Pessoa com Deficiência destacam a relevância da acessibilidade para a inclusão, à medida que, além da autonomia, vida independente e autogoverno também possibilita o empoderamento, equiparação de oportunidades e a eliminação da exclusão, chamando a

---

<sup>331</sup> 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 25 out. 2018.



sociedade para “ver que ela cria problemas para as pessoas com deficiência, causando-lhe incapacidade (ou desvantagem) no desempenho de papéis sociais”<sup>332</sup>.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência<sup>333</sup>, também ressalta em seu artigo 7 que “os Estados Partes tomarão todas as medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, em igualdade de oportunidades com as demais crianças”, devendo ter consideração primordial o superior interesse da criança, em todas as ações relativas às crianças com deficiência.

Ao comentar tal dispositivo, SANTOS destaca que ele “não contém expressões vazias. Levar em consideração o interesse superior da criança a coloca em um patamar de prioridade, o que quer dizer que o Estado deverá proporcionar às crianças com deficiência a primazia em suas ações<sup>334</sup>”.

É constrangedor quando, para se deslocar em uma escola, teatro, bibliotecas, cinema, shoppings, vias e outros espaços, a pessoa tenha que solicitar que seja conduzida nos braços de outro, muitas vezes um estranho, para poder alcançar seu destino. Ninguém precisa passar por situações aflitivas dessa espécie, principalmente as crianças, que são o reflexo da ingenuidade, do amor e da empatia, por isso devem ser amadas e cuidadas, a fim de que se sintam fortalecidas para, no futuro, lidar com os desafios que a vida irá lhe proporcionar. De sua face deve sair sorriso, carisma e alegria, mas não lágrimas, especialmente quando este pranto tem origem no descumprimento de direitos assegurados e desrespeitados por essa sociedade egoísta e carente de humanidade que lhes impedem de bem viver.

A política, antes que qualquer outra categoria, confere à cidadania base de sustentação dos direitos – é o espaço primeiro do bem viver. Além do mais, a menos que afastemos o arcabouço que

---

<sup>332</sup> SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997, p. 44.

<sup>333</sup> O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

<sup>334</sup> SANTOS, Eliane Araque. Artigo 7: crianças com deficiência. In: DIAS, Joelson; FERREIRA, Laíssa da Costa; GUGEL, Maria Aparecida; FILHO, Waldir Macieira da Costa. **Novos comentários à Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2014, p. 64.

se pode dizer do estabelecimento dessas relações, a felicidade enquanto anseio e promessa de uma vida repleta, detém valor inquestionável ao preenchimento do viver humano e de suas relações, especialmente a cooperação e o viver e conviver juntos. [...] A felicidade é sinal de reconhecimento de tais direito e o bem viver é base para o exercício de uma cidadania plena, tendo a infância como fundamento e razão<sup>335</sup>.

Isso posto, a falta de acessibilidade constitui um elemento de exclusão e privação do direito fundamental de liberdade consistindo numa ofensa à dignidade de quem resta excluído, já que a pessoa não consegue afastar o estigma da deficiência. Tal fato ocasiona uma potencialidade negativa ainda maior nas crianças, uma vez que desde cedo começam a se sentir fragilizadas diante da falta de reconhecimento do direito à igualdade e a se sentirem incapazes de lutar. A sociedade agindo dessa forma, além de aceitar por omissão a exclusão, impede que essas pessoas usufruam dos benefícios colocados à disposição de todos e reforça para a criança uma falsa concepção de incapacidade derivada da deficiência.

Essa exclusão por ausência de acessibilidade gera reflexos nas pessoas com os mais variados tipos de deficiência, seja no âmbito social ou escolar. São vários os fatores que podem influenciar para que os problemas de acessibilidade não sejam solucionados, dentre eles se destacam a falta de planejamento urbano, ausência de informações acessíveis, manutenção precária de prédios e vias, assim como a impunidade pelo descumprimento de regras de acessibilidade. NOGUEIRA destaca que “temos lei, certamente, mas no Brasil ainda se vive como se ela apenas funcionasse para poucos. O Estado, por meio do Poder Executivo, não parece suficientemente aparelhado para garantir a todos o pleno exercício de seus direitos”<sup>336</sup>. Ressalta-se,

---

<sup>335</sup> ROSSETTO, Geralda Magella de Faria; VERONESE, Josiane Rose Petry. A criança como fundamento da felicidade e do conviver e bem viver na perspectiva arendtiana: o necessário espaço para a fraternidade. *In*: VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de; MOTA, Sérgio Ricardo Ferreira (Orgs.). **O direito revestido de fraternidade**: estudos desenvolvidos no programa de pós-graduação em Direito da UFSC. Florianópolis: Insular, 2016, p. 146.

<sup>336</sup> NOGUEIRA, Roberto Wanderlei. Acessibilidade e cidadania. Palestra apresentada à mesa 4 sobre acessibilidade como expressão da cidadania, no **Seminário Nacional sobre Controle de Políticas Públicas de Acessibilidade**, promovido pelo Tribunal de Contas da União (TCU): Brasília, 12 e 13 de setembro de 2012.

porém, que não somente a precariedade do aparelhamento estatal impede a concretização do direito à acessibilidade, mas também a falta de vontade política, uma vez que o descumprimento, muitas vezes, decorre de ação ou omissão do próprio Estado.

Inúmeros são os problemas de acessibilidade que se apresentam e, além da quantidade exacerbada, tais problemas já se repetem há tanto tempo ao longo da história que parecem ser naturais, mas não o são. Por isso, a necessidade de se discutir ações planejadas e dar visibilidade às dificuldades a ela relacionadas, para que todos, indistintamente (crianças, idosos, jovens, adultos com ou sem deficiência), possam se locomover espontaneamente e com segurança, ou seja, para que as barreiras sejam eliminadas.

Segundo SASSAKI<sup>337</sup>, existem seis dimensões de acessibilidade que devem ser aplicadas em todos os âmbitos, a fim de que as pessoas possam se sentir incluídas no meio a que pertencem:

As seis dimensões são: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

A falta de acessibilidade, conforme já exposto, impede a consagração de direitos fundamentais que devem ser assegurados pelo Estado - por se constituir numa obrigação institucional deste -, e das sociedades que o compõem, pois todos temos a obrigação de preservar a dignidade da pessoa humana.

Todavia, essas barreiras, infelizmente, estão longe de ser resolvidas, uma vez que Estado e sociedade ainda não incorporaram em suas ações o comprometimento de proporcionar a todas as pessoas, sem exceção, uma vida livre e independente. Na prática, o que muitas vezes se observa, são projetos de acessibilidade que se constituem em um

---

<sup>337</sup> SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

verdadeiro remendo para satisfação momentânea de determinada situação, sem preocupação com o todo ou com todos, longe de representar uma efetiva inclusão.

Nesse quadro, destaca-se, também a importância do desenho universal para a eliminação de barreiras, à medida que pressupõe a “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva”<sup>338</sup>. Segundo CAMBIACHI, “em um espaço acessível (ambiente urbano ou edificação) todos os usuários podem ingressar, circular e utilizar todos os ambientes e não apenas parte deles”<sup>339</sup>. Assim, o desenho universal, se fosse utilizado amplamente, auxiliaria em rótulos de produtos, nas caixas de medicamentos, em bulas, nos materiais escolares, transporte, prédios públicos e particulares, rodovias e outra gama de produtos.

De acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), as barreiras são “fatores ambientais que, por meio da sua ausência ou presença, limitam a funcionalidade e provocam a incapacidade”<sup>340</sup>.

Torna-se prudente esclarecer que CIF tem por escopo fornecer uma descrição de situações relacionadas às funções do ser humano e suas restrições, de forma que se possa organizar essas informações e “proporcionar uma linguagem unificada e padronizada e uma estrutura que descreva a saúde e os estados relacionados à saúde”<sup>341</sup> das pessoas, tais como os fatores ambientais e pessoais (educação, trabalho, vida econômica e vida comunitária).

Do teor do referido documento se extrai que o ambiente físico inacessível dificulta o envolvimento das pessoas em todas as áreas da vida, ou seja, reflete na maneira como as pessoas vivem e conduzem sua vida, influenciando negativamente na capacidade do indivíduo em executar ações ou tarefas, ou sobre a função ou estrutura do seu corpo e decorrem da falta de tecnologia assistencial apropriada, atitudes negativas das pessoas em relação à incapacidade, bem como serviços,

---

<sup>338</sup> Redação dada pela Lei Brasileira de Inclusão ao artigo 2º, I, da Lei de Acessibilidade.

<sup>339</sup> CAMBIACHI, Silvana. **Desenho universal: métodos e técnicas** para arquitetos e urbanistas. São Paulo: Editora SENAC, 2007, p. 73.

<sup>340</sup> *Idem, ibidem*, p. 244.

<sup>341</sup> OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais em Português (Org.). Trad. Cássia Maria Buchalla. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008, p. 13. Disponível em <http://apps.who.int>. Acesso em: 27 out. 2018.

sistemas e políticas inexistentes ou que dificultam o envolvimento de todas as pessoas com uma condição de saúde em todas as áreas da vida.

Torna-se um momento triste, desumano e cruel, quando se observa que uma criança com deficiência não pode ir livremente brincar com seus amigos, interagir com outras pessoas, ir aos parques e outros locais de diversão porque entre seu ponto de partida e o de chegada existem diversos obstáculos que a impedem de usufruir daquele momento de alegria. O brilho em seu olhar fica ofuscado pela melancolia de sentir que aquele mundo não lhe pertence, de que aquele espaço de felicidade está distante do seu alcance, uma vez que a autonomia lhe foi subtraída por obstáculos construídos por essa sociedade individualista.

Dado esse enfoque geral sobre a acessibilidade, impende ressaltar sua importância no tocante à deficiência física, visual e auditiva. Relativamente à deficiência auditiva, a língua brasileira de sinais (LIBRAS) representa um dos mais destacados instrumentos de inclusão. A Lei nº 10.436/2002<sup>342</sup>, reconheceu a LIBRAS, como meio legal de comunicação e expressão, todavia, referida lei foi regulamentada somente em 2005, com a edição do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que também regulamentou o artigo 18 da Lei nº 10.098/2000<sup>343</sup> (Lei da Acessibilidade), pelo qual o Poder Público deveria implementar “a formação de profissionais intérpretes de escrita em Braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação”.

Com a regulamentação da Lei nº 10.436/2002<sup>344</sup>, a Língua Brasileira de Sinais foi considerada disciplina curricular obrigatória nos cursos de preparação ao magistério e nos cursos de fonoaudiologia, em

---

<sup>342</sup> A Lei nº 10.436/2002 faz distinção entre a pessoa surda e a pessoa com deficiência auditiva, destacando que pessoa surda é aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Já a pessoa com deficiência auditiva é aquela que possui perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

<sup>343</sup> BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm)

<sup>344</sup> BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 25 out. 2018.

instituições públicas ou privadas; e optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, ressaltando-se que as pessoas surdas possuem prioridade nesses cursos de formação, os quais devem ser realizados no curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, no intuito de viabilizar a formação bilíngue, viabilizando o acesso da pessoa com surdez à educação (Arts. 4º e 5º).

Segundo o artigo 14 da referida lei, deve ser garantido pelas instituições federais de ensino o acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior para as pessoas com deficiência auditiva, devendo referidas escolas estarem providas professor de Libras ou instrutor de Libras; tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa; professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos.

A Lei em comento também destaca a importância da formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, asseverando que sua qualificação deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Quanto à educação, referida lei garante este direito à pessoa surda ou com deficiência auditiva, com o ensino devendo ser ministrado em instituições públicas, com o acompanhamento de um intérprete, em sala de aula, para que o ensino possa ser bilíngue e o surdo ser incluído no ensino regular, dando-lhes direito também à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

A barreira comunicativa representa um elemento de marginalização e se constitui num obstáculo à utilização dos serviços públicos e particulares, ocasionando dificuldades na realização de diversas tarefas. Ressalte-se que a deficiência neste caso é do próprio Estado e da sociedade que não cumpre o determinado nos normativos pertinentes, quando deixa de colocar à disposição dessas pessoas, nos serviços públicos ou particulares de uso comum, intérpretes ou explicações com legendas ou por escrito. Podemos também citar como barreiras de acessibilidade às pessoas surdas, a ausência de

pictogramas<sup>345</sup> nas placas indicativas, além de restaurantes, shoppings, lojas e comércio em geral sem pessoas capacitadas para se comunicar em LIBRAS, dentre tantos outros obstáculos.

Com relação ao deficiente visual, considerando também que a comunicação é um elemento de inclusão importante, no qual as pessoas podem expressar seus sentimentos e vontades, em 4 de dezembro de 1962, com a sanção da Lei nº 4.169<sup>346</sup>, foi oficializada as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille, trazendo como consequência aos infratores a perda do direito de gozar de quaisquer benefícios por parte da União, até para aqueles que já tenham conseguido, quando verificada e comprovada a infração pelo Instituto Benjamin Constant.

No intuito de possibilitar a locomoção das pessoas com deficiência visual com autonomia e independência, dando-lhes maior segurança, a Lei nº 11.126<sup>347</sup>, de 27 de junho de 2005, assegurou que a pessoa com deficiência visual, quando na companhia de cão-guia, tenha o “direito de ingressar e de permanecer com o animal em todos os meios de transporte e em estabelecimentos abertos ao público, de uso público e privados de uso coletivo” (Art. 1º), desde que observadas certas condições, tais como a vedação da utilização desses animais para fins de defesa pessoal, ataque, intimidação ou quaisquer ações de natureza agressiva, bem como para a obtenção de vantagens de qualquer natureza, conforme § 1º do artigo 2º do decreto que regulamentou referida lei. Referido decreto também dispõe sobre a identificação, treinamento e estabelece que “no transporte público, a pessoa com deficiência visual acompanhada de cão-guia ocupará, preferencialmente, o assento mais amplo, com maior espaço livre à sua volta ou próximo de uma passagem, de acordo com o meio de transporte”<sup>348</sup>.

---

<sup>345</sup> Pictogramas são representações de objetos e conceitos traduzidos graficamente de forma simplificada, sem perder o essencial do que está representando.

<sup>346</sup> BRASIL. **Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962.** Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1950-1969/L4169.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4169.htm). Acesso em: 20 dez. 2017.

<sup>347</sup> BRASIL. **Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005.** Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11126.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11126.htm). Acesso em: 20 dez. 2017,

<sup>348</sup> BRASIL. **Decreto nº 5.904, de 21 de setembro de 2006.** Regulamenta a Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência

Destaca-se que foi aprovado pelo Senado o Projeto de Lei de nº 411/2015<sup>349</sup>, que estende às outras pessoas com deficiência o direito de se fazer acompanhar do cão de assistência em veículos e estabelecimentos de uso coletivo, contemplando dessa forma, outras categorias de cães de assistência: cães-ouvintes, que alertam pessoas com deficiência auditiva sobre sinais sonoros; cães de alerta, cujos sentidos aguçados percebem quando alguém pode ter uma crise diabética, alérgica ou epilética; cães para autistas, que ajudam a confortar o usuário durante eventuais crises; e cães para cadeirantes, que abrem e fecham portas, pegam objetos pouco acessíveis ou caídos no chão e apertam botões de elevadores. Tal projeto segue sua tramitação e foi encaminhado à Câmara dos Deputados em 23 de maio de 2018.

Diversos obstáculos se apresentam rotineiramente na vida das pessoas com deficiência visual e que representam barreiras a sua inclusão social e escolar. Pode-se citar que o crescimento desordenado das cidades tenha ocasionado abertura de vias sem qualquer padrão de acessibilidade, porém também se observa que em cidades pequenas referida padronização também é desrespeitada.

São visíveis e comuns em todas as cidades a existência de buracos e desníveis nas calçadas, ruas esburacadas, calçadas com obstáculos naturais (árvores) ou colocados pelo homem (postes, placas de publicidade e sinalização); veículos estacionados nas calçadas; ausência de semáforos com informação sonora, espaços públicos ou de uso público sem pisos táteis; calçadas também sem pisos táteis e quando existem, muitas vezes, são colocados aleatoriamente, sem qualquer padrão, direcionando a pessoa a obstáculos e perigos nas áreas de circulação; ausência de pisos de alertas, o que induz a pessoa com deficiência visual a ser direcionada para vias com grande fluxo de veículos, representando um risco à sua vida. Essas barreiras dificultam a mobilidade e representam um problema à integridade física das pessoas com deficiência visual devido ao risco de colisões e quedas.

---

visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências, artigo 1º, § 5º.

<sup>349</sup> BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 411, de 2015**. Altera a Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre cão-guia, para garantir às pessoas com deficiência o direito de se fazer acompanhar do cão de assistência em veículos e estabelecimentos de uso coletivo. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/122038>. Acesso em: 15 set. 2018.



A NBR 9050<sup>350</sup> descreve que nos pontos de ônibus devem ser instalados a sinalização tátil de alerta ao longo do meio fio e o piso tátil direcional, demarcando o local de embarque e desembarque, porém, na maioria das vezes, não há tais sinalizações, ficando a pessoa com deficiência visual sem qualquer orientação do caminho a seguir.

Essa ausência de pisos táteis direcionais ou de alerta nos espaços de circulação, bem como a colocação destes de forma irregular ou equivocada, se refletem em fatores de exclusão à pessoa com deficiência visual.

Destaca-se quanto às pessoas com deficiência a importância da tecnologia como instrumento de inclusão, principalmente escolar, já que diversos equipamentos ou ferramentas eletrônicas (computacionais), estão disponíveis e auxiliam nas atividades diárias e até mesmo no entretenimento. Segundo BERSCH esses recursos tecnológicos possuem a finalidade de “tornar o computador acessível a pessoas com privações sensoriais (visuais e auditivas), intelectuais e motoras. Inclui dispositivos de entrada (mouses, teclados e acionadores diferenciados) e dispositivos de saída (sons, imagens, informações táteis)”<sup>351</sup>. A autora expõe também como exemplos de tecnologias que auxiliam na inclusão, seja social ou escolar, equipamentos como: teclados modificados e virtuais com varredura, mouses especiais, software de reconhecimento de voz, dispositivos apontadores que valorizam movimento de cabeça, movimento de olhos, ondas cerebrais (pensamento), órteses e ponteiras para digitação<sup>352</sup>.

Já a pessoa com deficiência física também sofre com as barreiras arquitetônicas e muitos outros descasos já relatados quando se descreveu sobre a acessibilidade às pessoas com deficiência visual, tais como os problemas com os logradouros, locais de lazer e de entretenimento que não possuem a acessibilidade adequada para o deslocamento com autonomia.

A Lei n. 10.098, que trata da acessibilidade é do ano 2000 e as situações de desrespeito são tantas que os problemas se tornam comuns e difíceis de serem reparados sem uma atuação efetiva do Estado e da Sociedade na exigência do cumprimento da lei, com imposição de multas e embargos, a fim de que a impunidade não continue

---

<sup>350</sup> ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 9050:2004. Rio de Janeiro: ABNT, 2004, p. 35.

<sup>351</sup> BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, 2017, p. 6. Disponível em: [http://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf). Acesso em: 20 set. 2018.

<sup>352</sup> *Idem, Ibidem*, p. 6.

prevalecendo.

A sociedade em geral e as entidades que representam as pessoas com deficiência necessitam entender que os problemas decorrentes dos diversos tipos de barreiras de acessibilidade refletem em todos e, portanto, torna-se necessário exigir a implementação do que consta nos normativos pertinentes, buscando-se assim uma acessibilidade universal, pois somente dessa forma é que se estará atendendo ao mandamento constitucional da prioridade absoluta, num paradigma de proteção integral às crianças com deficiência.

No contexto desse trabalho, a acessibilidade nas escolas merece um destaque especial, pois ela que possibilitará que a criança com deficiência vivencie o que os outros alunos de sua faixa etária estão experimentando: músicas, brincadeiras corporais e sensoriais, integração nos intervalos, atividades esportivas, recreações, aprendizado, companheirismo, afeto. Aliado a isso, o fato de ela poder se deslocar livremente por aquele espaço que lhe pertence, com independência e autonomia, decidindo o que é melhor para si, refletem diretamente em seu aprendizado e no seu futuro.

Para que, já na entrada da unidade escolar a criança não se sinta excluída, o portão principal deve ser acessível, no intuito de se evitar que o acesso tenha que ser realizado por uma entrada secundária. As salas devem estar interligadas por corredores, sem degraus ou com suaves desníveis, os pisos devem ser táteis, dentre tantos outros requisitos.

A norma brasileira de número 9050 do ano de 2004, regulamentada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), dispõe sobre a acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos e traz uma seção que normatiza as questões de acessibilidade nas escolas, em suas diversas dependências. A adequação arquitetônica das escolas e do mobiliário eliminam o preconceito e a discriminação, permitindo a realização de práticas pedagógicas inclusivas e interativas, que valorizam as diversas formas de construção do conhecimento, uma vez que o princípio da acessibilidade está presente na teoria que orienta a construção da escola inclusiva.

DISCHINGER e MACHADO, ao falarem sobre a acessibilidade física e sua importância destacam que:

A acessibilidade espacial significa: poder chegar a algum lugar com segurança, conforto e independência; entender a organização e as

relações espaciais que este lugar estabelece; e participar das atividades que ali ocorrem fazendo uso dos equipamentos disponíveis<sup>353</sup>”.

Apontam as autoras ainda, que vários elementos podem dificultar a acessibilidade e, por isso, se constituem em barreiras inclusivas, as quais podem ser classificadas como atitudinais, físicas e de informação.

As barreiras atitudinais são aquelas estabelecidas na esfera social, em que as relações humanas centram-se nas restrições dos indivíduos e não em suas habilidades[...]. As barreiras físicas são representadas por elementos arquitetônicos físicos ou de desenho espacial que dificultam, ou impedem, a realização de atividades desejadas de forma independente causando diversos tipos de restrições [...]. As barreiras de informação são aquelas que dificultam ou impedem o acesso às informações espaciais necessárias para a orientação nos ambientes e a realização de atividades<sup>354</sup>.

A acessibilidade se constitui em um elemento muito mais amplo do que a eliminação de barreiras de ordem arquitetônica, podendo-se elencar ainda no âmbito educacional as outras dimensões de acessibilidade descritas por SASSAKI e já relatadas anteriormente. Assim, exemplificando-se, a dimensão da acessibilidade **comunicacional** se constitui, além de outros elementos, pela existência de textos e livros em Braille e equipamentos tecnológicos; a **atitudinal**, por comportamentos que incluam todos os alunos nas atividades escolares; a **programática** está representada por documentos, regulamentos e projetos, por exemplo, que venham a facilitar a participação dos alunos nas decisões que lhes dizem respeito; **metodológica** que requer a ausência de barreiras para métodos, técnicas e teorias pedagógicas; e, por fim, a **instrumental**, que pressupõe não existirem barreiras nos instrumentos e ferramentas de estudo, como por exemplo, material didático adaptado. (grifou-se).

---

<sup>353</sup> DISCHINGER, Martha; MACHADO, Rosângela. Desenvolvendo ações para criar espaços escolares acessíveis. In: **Inclusão**: Revista de Educação Especial. Brasília: SEE: 2006, v.1, n.1, p. 36.

<sup>354</sup> *Idem*, 36.

A escola representa um importante ambiente de convivência social e, por consequência, de inclusão, mas se as ações não forem planejadas e executadas adequadamente; se não houverem recursos apropriados e professores capacitados, além de uma estrutura adequada, a inclusão estará fadada a ocorrer apenas como forma de integração, relegando-se a um segundo plano o compartilhamento do conhecimento.

A inclusão traz benefícios, porém ainda enfrenta obstáculos para ser plena, todavia, fatos positivos como a decisão do Supremo Tribunal Federal na Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5.357<sup>355</sup>, proposta pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino, visando a inconstitucionalidade da lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no que tange à vedação de cobrança diferenciada e obrigação de receber a todos e, conseqüentemente, determinando o atendimento sem discriminação e proibindo qualquer cobrança superior por serviços educacionais em virtude de deficiências e os cuidados especiais por elas demandados, representa um passo importante nesse processo de inclusão.

---

<sup>355</sup> BRASIL. **Supremo Tribunal Federal**. Referendo na Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5357. Relator: Ministro Edson Fachin, publicada em 11-11-2016.

### 3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS COMO INSTRUMENTO PARA A ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO

#### 3.1 Políticas Públicas de inclusão e de acessibilidade

As políticas públicas<sup>356</sup>, diante dos importantes avanços conseguidos pelos movimentos sociais em busca da garantia dos direitos humanos, representam a construção de espaços sociais menos excludentes e de alternativas para o convívio na diversidade em uma sociedade que ainda carece de inclusão na área social e escolar. As pessoas com deficiência, por suas especificidades, devem ser respeitadas, acolhidas e atendidas em suas diferenças, além disso, ouvidas em seus anseios e prioridades.

Colocado isso, uma política efetivamente inclusiva deve buscar a eliminação de práticas excludentes, buscando uma sociedade em que todos tenham igualdade de oportunidades. Portanto, as políticas públicas visam satisfazer demandas propostas pelos atores sociais ou pelos próprios agentes do sistema político. Em suma, as políticas, após desenhadas e formuladas, passam a constituir planos, programas, projetos e pesquisas que, quando implementadas, são submetidas a uma fiscalização no acompanhamento e posterior avaliação. Para HÖFLING, “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”<sup>357</sup>.

A Lei nº 13.146<sup>358</sup>, de 6 de julho de 2015, representou um novo marco de proteção jurídica das pessoas com deficiência, onde estão

---

<sup>356</sup> Segundo os autores AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015, p. 14, a expressão Política Pública foi utilizada pela primeira vez nos Estados Unidos por Harold Dwight Lasswell, onde “procurou estabelecer contato entre a produção de ações governamentais no conhecimento científico e acadêmico em torno do tema”. Para LOPES; JEFERSON, 2008, p. 5 e 7, “Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. [...] Em outras palavras, as Políticas Públicas são o resultado da competição entre os diversos grupos ou segmentos da sociedade que buscam defender (ou garantir) seus interesses. Tais interesses podem ser específicos – como a construção de uma estrada ou um sistema de captação das águas da chuva em determinada região – ou gerais – como demandas por segurança pública e melhores condições de saúde”.

<sup>357</sup> HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro, 2001, p. 31.

<sup>358</sup> BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:

incluídas as crianças e os adolescentes com essa condição e, portanto, à luz do que representa o artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e o artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, possuem prioridade absoluta nas ações que objetivam a efetivação de seus direitos fundamentais.

A Lei nº 13.257<sup>359</sup>, de 8 de março de 2016, que dispõe sobre as Políticas Públicas para a Primeira Infância, prescreve que em seu artigo 14 e § 2º, que as políticas e programas governamentais com vistas ao desenvolvimento integral da criança terão prioridade nas políticas públicas sociais, observando-se, inclusive, o fortalecimento de suas famílias que, conjugado com o artigo 1º do Estatuto da Pessoa com Deficiência, entende-se que a prioridade destacada nas políticas sociais visa “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”, devendo sempre ser observada a Proteção Integral por ser referirem a crianças.

Destaca ainda, em seu artigo 3º, que prioridade absoluta implica o dever do Estado de estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, com o objetivo de garantir o desenvolvimento integral. E, no artigo 4º, inciso IV, referida lei assevera que as políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas objetivando a redução das desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança nessa faixa etária, devendo o investimento público ser utilizado como prioridade no desenvolvimento de ações relativas à justiça social, à igualdade e à inclusão sem discriminação da criança.

O artigo 54, III, do Estatuto da Criança e do Adolescente aponta que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, porém não adianta apenas o atendimento educacional, mas que estejam presentes uma série de

---

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 13 ago. 2018.

<sup>359</sup> BRASIL. Lei nº 13.157, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm). Acesso em: 3 ago. 2018.

fatores de acessibilidade e de inclusão para que esse direito à educação seja realmente efetivado.

Os diversos segmentos da sociedade, sejam eles organizados ou não, devem propor discussões e, a partir daí lançar sugestões que possam contribuir com as diretrizes políticas de inclusão social da criança com deficiência. As políticas públicas traduzem os propósitos da sociedade e os define em programas e ações que se propõem a produzir os resultados pretendidos pela sociedade, colocando em prática direitos legalmente previstos ou necessidades sociais, na tentativa de garantir o bem-estar da população. Resumindo, elas representam “o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”<sup>360</sup>.

Colocado isso, as Políticas Públicas ao serem elaboradas devem levar em consideração os deveres elencados na Doutrina da Proteção Integral destacada nos artigos 227 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente e artigo 8º do Estatuto da Pessoa com Deficiência, acentuando que seu cumprimento deve se dar com a prioridade máxima que a lei determina, pois em não sendo observada a proteção integral e a priorização nas ações, o objetivo legal pretendido não será alcançado e haverá apenas um conjunto de ações sem benefícios efetivos aos sujeitos que ela direciona.

O investimento em políticas públicas deve proporcionar condições para que crianças e adolescentes cresçam e se desenvolvam de forma sadia, respeitando a sua condição enquanto pessoa em desenvolvimento e sujeitos de dignidade humana.

O princípio da politização pressupõe o investimento em políticas sociais para a satisfação desses direitos deve ter caráter ‘universal’ para que atendam ao ‘melhor interesse’ de crianças e adolescentes e promovidos com ‘prioridade absoluta’<sup>361</sup>.

---

<sup>360</sup> SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 26. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 20 jul. 2018.

<sup>361</sup> LIMA, Fernanda da Silva; VERONESE, Josiane Rose Petry. Política Pública para a Criança e o Adolescente no Brasil: uma trajetória de avanços e desafios. *In*: VERONESE,

Observa-se que o parágrafo único do artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente já enumera as formas de efetivação da prioridade absoluta estabelecida no “caput” do referido dispositivo e no artigo 227 da Constituição Federal de 1988, não necessitando que outros dispositivos legais venham a repetir o que já está claramente regulamentado. Surgem novas regras procurando especificar o que a norma expressamente já definiu, porém, essas normas vêm seguidas de poucas ações efetivas do Poder Público no sentido de assegurar as garantias decorrentes da Doutrina da Proteção Integral.

Não há necessidade de o legislador pormenorizar uma lista de prioridades ao Poder Executivo, para que este, em suas políticas públicas priorize as voltadas aos interesses das crianças e dos adolescentes, haja vista que o constituinte já determinou esta prioridade como absoluta<sup>362</sup>.

A sociedade civil, por intermédio dos conselhos de direitos da pessoa com deficiência tem o poder de mudar esse quadro de omissão, exercendo pressão sobre a classe política para que exija dos governantes uma atuação que vise atender em primeiro plano os interesses das crianças e, em especial das crianças com deficiência, para que todos, sem exceção, possam usufruir em igualdade de condições dos bens e dos serviços.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 227, bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 4º, trazem em sua conjuntura a Doutrina da Proteção Integral como eixo norteador de incidência normativa relativa à infância e adolescência, estabelecendo como tríade dessa proteção absoluta e primordial a família, a sociedade e o Estado, que devem assegurar de forma compartilhada “a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à

---

Josiane Rose Petry (Org.). **Direito da criança e do adolescente**: novo curso, novos temas. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 568.

<sup>362</sup> SILVEIRA, Mayra; VERONESE, Josiane. Normas constitucionais de proteção à criança e ao adolescente: Uma questão de eficácia ou de desrespeito? *In*: VERONESE, Josiane Rose Petry; ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo. **Estatuto da criança e do adolescente**: 25 anos de desafios e conquistas. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 117.



profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”<sup>363</sup>.

Com a edição do Estatuto da Criança e do Adolescente foi implantado um Sistema de Garantia de Direitos, com responsabilidades compartilhadas (família, sociedade e Estado), que têm por obrigação estabelecer todos os meios para sua concretização, desjudicialização e prioridade absoluta, permitindo assim a criação de novos órgãos, onde se destaca o Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente.

Os artigos 227 *caput* e seu § 7º, bem como o artigo 204, II da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, juntamente com o artigo 4º e artigos 86 e seguintes (Título I – Da política de atendimento), reportam a um contexto de descentralização e participação como determinantes a serem seguidos para a eficácia dos direitos fundamentais e concretização da proteção integral à população infanto-adolescente. A primeira (descentralização), rege-se pela ação da União, Estados e Municípios visando a efetivação dos direitos sociais. Já a segunda (participação), pela atuação da sociedade organizada na articulação na implementação das políticas públicas, cuja função pode ser assumida pelos Conselhos de Direitos<sup>364</sup> da Criança e/ou Conselho de Direitos da Pessoa com Deficiência que, em nível nacional são representados, respectivamente, pelo CONANDA e pelo CONADE.

O CONANDA é um órgão colegiado de gestão compartilhada entre o governo e a sociedade civil, que possui caráter deliberativo e controlador, no âmbito do Conselho, das diretrizes para a Política Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes, competindo-lhe elaborar normas gerais para a formulação e implementação da política nacional dos direitos da criança e do adolescente, bem como controlar e fiscalizar as ações de execução nos níveis Federal, Estadual e Municipal, observando as linhas de ação e as diretrizes estabelecidas nos artigos 87 e 88 do Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>365</sup>.

---

<sup>363</sup> BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Artigo 4º. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 21 jul. 2018.

<sup>364</sup> Cfe. SEDA, 2018, p. 569, “os Conselhos de Direitos, um em cada um dos níveis municipal, estadual e federal, são a instância em que a população, através de organizações representativas, participará, oficialmente, da formulação da política de atendimento da criança e do adolescente e do controle das ações em todos os níveis”.

<sup>365</sup> O artigo 87 do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece as linhas de ação da política de atendimento e o artigo 88 as diretrizes da política de atendimento.

O CONADE, faz parte da estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, constituindo-se num órgão superior de deliberação colegiada, criado para acompanhar e avaliar o desenvolvimento de uma política nacional para inclusão da pessoa com deficiência e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer e política urbana dirigidos a esse grupo social<sup>366</sup>.

Os Conselhos de Direitos representam instrumentos de garantia da participação popular nas demandas que representam, no intuito de elaboração de políticas públicas de atendimento que, no caso de crianças e adolescentes, devem observar o que prescreve a Doutrina da Proteção Integral e, dessa forma, vincular a Administração Pública no cumprimento das ações com a prioridade absoluta constitucionalmente imposta, no sentido de preservar a primazia dos interesses da crianças e do adolescente.

Os Conselhos de Direitos surgem, portanto, como alternativa para conjugar esforços – entre a família, a sociedade e o estado – para a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes. Para tanto, identificam as dificuldades, as deficiências, os problemas que afetam crianças e adolescentes nos diferentes contextos; definem prioridades, traçam metas; identificam a melhor alternativa para a condução das diferentes situações relacionadas com educação, saúde, esporte, entre outras; deliberam e propõem ao Poder Executivo as prioridades e as responsabilidades de execução das políticas públicas<sup>367</sup>

Essa abertura constitucional para participação popular fortaleceu a organização dos Conselhos de Direitos a nível nacional, estadual e municipal, previstos no artigo 88, inciso II do Estatuto da Criança e do Adolescente, como “órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e

---

<sup>366</sup> Conceito extraído do site da Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência, disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/conade>

<sup>367</sup> CUSTÓDIO, André Viana; HAMMES, Leila Viviane Scherer. **Políticas públicas de atendimento à criança e ao adolescente com deficiência**: estratégias de articulação intersetorial dos Conselhos de Direitos no Vale do Taquari-RS. Curitiba: Multideia, 2017, p. 83.

municipais”; sendo que a “União estabelece as diretrizes gerais e os Estados as diretrizes suplementares relacionadas à política de atendimento de crianças e adolescentes, cabendo aos Municípios o cumprimento e a realização”<sup>368</sup>, observando os desafios e a realidade de cada cidade, pois as demandas locais descrevem um relato mais realista das necessidades que envolvem as condições necessárias para o desenvolvimento de crianças e adolescentes – neste caso também, os com deficiência.

Para o cumprimento das necessidades levantadas, VERONESE e SILVEIRA descrevem que “não é permitido ao Administrador, em nome do poder discricionário que lhe é conferido, descumprir um preceito constitucional como a prioridade absoluta ao direito da criança e do adolescente”<sup>369</sup>. Todavia, sabe-se que, por falta de vontade política, essa ordem constitucional vem sendo descumprida pelos governantes, os quais dão preferência a ações de interesses diversos e com objetivos políticos, enquanto somam-se problemas como falta de creches, de materiais de apoio pedagógico, insuficiência de equipamentos hospitalares, de medicamentos, de carência de obras e de equipamentos de acessibilidade, dentre inúmeros outros que poder-se-ia elencar.

No âmbito nacional o CONANDA é o órgão responsável pela definição das políticas para a área da infância e da adolescência e por fiscalizar as ações executadas pelo poder público no que diz respeito ao atendimento da população infantoadolescente. Também possui a atribuição de gerir o Fundo Nacional da Criança e do Adolescente e regulamentar a criação e a utilização desses recursos, devendo garantir que efetivamente sejam destinados às ações de promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Ao CONANDA ainda compete fiscalizar as ações de promoção dos direitos da infância e adolescência executadas por organismos governamentais e não-governamentais; definir as diretrizes para a criação e o funcionamento dos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares; estimular, apoiar e promover a manutenção de bancos de dados com informações sobre a infância e a adolescência; acompanhar a elaboração e a execução do Orçamento da União, verificando se estão assegurados os recursos necessários para a execução das políticas de promoção e defesa dos direitos da população

---

<sup>368</sup> *Idem, ibidem*, 2017, p. 55.

<sup>369</sup> VERONESE, Josiane Rose Petry; SILVEIRA, Mayra. A prioridade absoluta ao direito da criança e a discricionariedade administrativa: duelo entre princípios. In: CUSTÓDIO, André Viana; VIEIRA, Reginaldo de Souza Orgs.). **Estado, Política e Direito: Políticas Públicas e Direitos Sociais**. Criciúma: Editora UNESC, 2011, p. 220

infanto-juvenil; convocar, a cada três anos a Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente<sup>370</sup>.

A nível estadual, tomando-se como referência Santa Catarina, tem-se o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente - CEDCA/SC, que trata-se de um órgão colegiado de caráter permanente, deliberativo e controlador da política de promoção, defesa e garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, vinculado à Secretaria de Estado de Assistência Social, Trabalho e Habitação, com composição paritária, sendo dez (10) representantes de Órgãos do Poder Executivo e dez (10) representantes de entidades não-governamentais de âmbito estadual e ou regional, que desenvolvam ações voltadas ao atendimento, à promoção, à proteção, à defesa, à garantia e ou ao estudo e pesquisa dos Direitos da Criança e do Adolescente, tendo como competência a elaboração das normas e o controle das ações de execução relativas à Política Estadual de Promoção e Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente; bem como para a articulação de ações, tanto governamentais quanto não-governamentais no âmbito do Estado<sup>371</sup>.

Também na esfera catarinense, relativamente às pessoas com deficiência, cumpre-se destacar o trabalho do Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência - CONEDE, vinculado à Secretaria de Estado de Assistência Social, Trabalho e Habitação, sendo ele um órgão colegiado, de caráter permanente e composição paritária entre governo e sociedade civil, de caráter consultivo, deliberativo e fiscalizador, com a finalidade de promover no Estado políticas públicas que assegurem assistência, prevenção e atendimento especializado às pessoas com deficiência, que contribua para a não discriminação e garantam o direito à proteção especial e à plena participação nas atividades políticas, econômicas, sociais e culturais do Estado. É composto por 20 (vinte) membros titulares e seus respectivos suplentes, nomeados pelo chefe do Poder Executivo, sendo 10 representantes de entidades governamentais e 10 representantes de entidades não governamentais, com atuação nas diversas áreas de atendimento às pessoas portadoras de deficiência, legalmente constituídas e em funcionamento há pelo menos dois anos, tendo diversas atribuições, dentre as quais enumeram-se as seguintes: a) formular a política estadual

---

<sup>370</sup> Esse rol de atribuições foi extraído do portal dos direitos da criança e do adolescente, disponível em: <http://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda>

<sup>371</sup> Competências, atribuições e composição extraídos da *home page* da Secretaria de Estado da Assistência Social, Trabalho e Educação do Governo de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.sst.sc.gov.br/index.php/conselhos/cedca>. Acesso em: 2 nov. 2018.

de prevenção e atendimento especializado e acompanhar sua efetiva aplicação; b) acompanhar a proposta orçamentária do Estado no tocante ao respeito à Política Pública de prevenção e atendimento especializado às pessoas com deficiência; c) organizar campanhas e ações que contribuam para a valorização da pessoa com deficiência pelo conjunto da sociedade; d) dar encaminhamento a queixas, reclamações ou representações de qualquer pessoa e/ou entidade por desrespeito aos direitos assegurados às pessoas com deficiência, entre outras atribuições.

Apesar de Santa Catarina contar com 295 municípios, conforme dados extraídos do do *site* da Secretaria de Estado de Assistência Social, Trabalho e Habitação, até o mês de outubro do ano de 2018 encontram-se registrados apenas 65 Conselhos Municipais dos Direitos da Pessoa com Deficiência, correspondendo a apenas 22% de abrangência.

Verifica-se que este número de Conselhos Municipais ainda é muito pequeno diante da gama de pessoas que necessitam de representatividade, já que segundo dados<sup>372</sup> do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, haviam no país 45.623.910 pessoas com algum tipo de deficiência, perfazendo assim, um total de 23,9% da população brasileira, das quais 56,6% são mulheres, 43,4% homens, 15,6% vivem no campo e floresta, 52% são negros e negros, 0,4% indígenas, 10,25% crianças e adolescentes, 11,8% jovens de 18 a 29 anos e 28,6% são pessoas idosas.

Conforme se observa, os dados acima apontam para a necessidade de implementação de políticas públicas que contemplem todas as pessoas com deficiência, considerando as suas diversas especificidades, sendo fundamental e necessário o reconhecimento e a representatividade da diversidade de sujeitos na composição dos conselhos para atuar de modo efetivo no controle social das políticas públicas, no intuito de garantir os direitos desta parcela significativa da população.

Os Conselhos de Direitos da Pessoa com Deficiência possuem autonomia em seus diferentes níveis (nacional, estadual ou municipal), vinculando-se ao disposto nas leis. “Isso significa que as ‘deliberações e resoluções dos conselhos hierarquicamente superiores não vinculam os conselhos locais que devem deliberar e resolver de acordo com a sua própria realidade’.”<sup>373</sup>

---

<sup>372</sup> BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CONADE. **Cartilha Orientadora para Criação e Funcionamento dos Conselhos de Direito da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos, 2012, p. 8. Disponível em: <https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2018.

<sup>373</sup> CUSTÓDIO, A. V.; HAMMES, L. V. S. 2017, p. 55

No sentido de legitimar a elaboração de políticas de atendimento às crianças e os adolescentes não se pode desconsiderar a participação destes sujeitos nesse processo. Aliás o direito de voz e participação é um princípio garantido pela Convenção sobre os Direitos da Criança, o qual, em seu artigo 12, assegurou que se proporcionará à criança a oportunidade de ser ouvida nas questões que lhe afetem (administrativa ou judicial), ou seja, a ela foi garantido o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos que lhe diz respeito, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança.

Seguindo a mesma direção, o Comitê da ONU sobre Pessoas com Deficiência, em 3 de outubro de 2018, emitiu nova orientação em seu comentário geral n.º 7, sustentando o direito das pessoas com deficiência participarem e serem envolvidas em todas as questões a elas relacionadas. Essa Recomendação vem a fortalecer o disposto nos artigos 33, item 3 (participação das entidades representativas) e artigo 4 da Convenção que, no seu item 3 prescreve que na elaboração e implementação de legislação e políticas para aplicação da presente Convenção e em outros processos de tomada de decisão relativos às pessoas com deficiência, estas, inclusive as crianças, por intermédio de suas organizações representativas, devem estar ativamente envolvidas no processo.

A importância do comentário geral n.º 7 se traduz no comprometimento dos Estados-Partes a consultarem as pessoas com deficiência, por meio de suas organizações representativas, garantindo-lhes, assim, o direito de serem ouvidas e a decidirem sobre as diversas ações a serem planejadas, destacando-se a implementação de metodologias inclusivas e a possibilidade dessas entidades terem acesso a financiamentos nacionais e internacionais para funcionamento.

Nada sobre nós sem nós tem sido há tempos um mote de movimentos de direitos para pessoas com deficiência. Em seu comentário geral, o Comitê destaca que, quando pessoas com deficiência são consultadas, isto leva a leis, políticas e programas que contribuem para sociedades e ambientes mais inclusivos<sup>374</sup>.

---

<sup>374</sup> ONU. Comitê da ONU sobre pessoas com deficiência publica nova orientação legal. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/comite-da-onu-sobre-pessoas-com-deficiencia-publica-nova-orientacao-legal/amp/>. Acesso em: 1 de nov. de 2018.

Isso posto, verifica-se que a participação da criança e do adolescente nos assuntos que a eles se referem vem a desmoronar, - ainda que de forma incipiente, mas progressiva - com a visão adultocêntrica que não leva em consideração a opinião desses sujeito devido a dificuldade que os adultos possuem em vislumbrá-los “como sujeito com habilidade de participação junto aos demais atores sociais”<sup>375</sup>. Os Conselhos Municipais de Direitos, por estarem diretamente relacionados com as demandas locais, se constituem no espaço ideal para solução de conflitos, em nível primário, que buscam resguardar os direitos fundamentais de crianças e adolescentes, pois possibilita a participação de diferentes representantes da comunidade e familiares, incluindo-se também os que representam as crianças com deficiência.

### **3.2 A Fraternidade e a inclusão: o comprometimento de todos**

A fraternidade por buscar em seu fundamento principiológico a promoção e o desenvolvimento humano e social, assim como o convívio harmônico entre todas as pessoas, possui relevante importância para o reconhecimento do direito à inclusão das pessoas com deficiência na sociedade e no sistema educacional.

O elo entre a fraternidade e a inclusão está centrado no fato de que a Fraternidade, como princípio norteador das relações sociais e jurídicas, se apresenta como um importante instrumento de inclusão social e escolar, à medida que respeita as diferenças e busca a construção de uma sociedade justa e igualitária, protegendo a dignidade da pessoa humana e assegurando de forma eficaz o respeito aos direitos humanos. A Inclusão, por seu turno, está fundamentada no reconhecimento e valorização das diferenças como particularidades inerentes a todas as pessoas, em razão disso, há a necessidade de se garantir a todos, sem distinções, o acesso e participação às oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo.

Nesse sentido OLIVEIRA e ALEXANDRE destacam:

[...] a fraternidade significa a inclusão do outro e esta se faz a partir do reconhecimento das diferenças presentes em cada um dos seres humanos, permitindo a alargamento dos direitos individuais (do eu, do meu) para os direitos que

---

<sup>375</sup> VERONESE, J. R.P.; FALCÃO, W. H. M. M., 2017, p. 25.

envolvem o conjunto da comunidade, da sociedade, do estado (de todos, do nosso, do coletivo), enquanto membros da mesma família humana<sup>376</sup>

Ressalta-se que a inclusão social e escolar em sua conjuntura está relacionada com o amor que deve permear as relações no âmbito da sociedade e da escola. Esse mesmo amor, em suas múltiplas facetas, que permeia a inclusão e a fraternidade, representa o respeito mútuo, o zelo, a capacidade de se preocupar com o próximo e de se colocar no lugar do outro numa relação interpessoal que não enxerga as diferenças como um impedimento.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, em seu artigo 1º, anunciou que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e de consciência e devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”<sup>377</sup>. A partir de então, a liberdade, a igualdade e a fraternidade, se constituíram em valores universais e passaram a fazer parte de diversos textos constitucionais, tornando-se, dessa forma, valores jurídicos a ser necessariamente observados como instrumentos reguladores entre os membros da sociedade.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu preâmbulo, assegura como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento e a igualdade. Além da referência em seu preâmbulo, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 destaca que se constituem em objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais; além de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Nesse prisma constitucional, a fraternidade se encontra inserida tanto no artigo 3º quanto pelo capítulo destinado aos direitos sociais, o

<sup>376</sup> OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de; ALEXANDRE, Mariane Pires Castagna. O preenchimento da cota social de contratação de aprendizes: um olhar sob a perspectiva do constitucionalismo fraternal. *In.*: OLIVEIRA, Francisco Cardozo; VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de (Orgs.). **Direitos da criança e do adolescente e direitos da juventude: o olhar da fraternidade**. Curitiba: Editora Prismas, 2017, p. 299.

<sup>377</sup> ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.onu.org.br>. Acesso em: 12 jan. 2018.



qual assegura a todos o direito à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, a proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados (artigo 6º, CF). Também se faz representar nos artigos 193 a 250, que tratam da Ordem Social e em seu artigo 227, porque um de seus objetivos é o de proteger e assegurar os direitos fundamentais, a fim de possibilitar o bem estar da pessoa humana, consolidando, dessa forma, o compromisso de todos de formarmos uma sociedade fraterna.

Sobre a relevância do princípio da fraternidade nas relações entre as pessoas e na complexidade dos problemas sociais que se apresentam, o Ministro Ricardo Lewandowski assim descreveu quanto ao referido princípio no julgamento do Habeas Corpus de nº HC 157310 / MG, em 21 de junho de 2018:

O princípio da fraternidade é uma categoria jurídica e não pertence apenas às religiões ou à moral. Sua redescoberta apresenta-se como um fator de fundamental importância, tendo em vista a complexidade dos problemas sociais, jurídicos e estruturais ainda hoje enfrentados pelas democracias. A fraternidade não exclui o direito e vice-versa, mesmo porque a fraternidade enquanto valor vem sendo proclamada por diversas Constituições modernas, ao lado de outros historicamente consagrados como a igualdade e a liberdade.

O princípio constitucional da fraternidade é um macro princípio dos Direitos Humanos e passa a ter uma nova leitura prática, diante do constitucionalismo fraternal prometido na CF/88 (preâmbulo e art. 3º).

A fraternidade traz consigo “um compromisso ético com a realidade e com o mundo”<sup>378</sup>. A relação de horizontalidade entre os membros de uma sociedade, com direitos e deveres recíprocos, traduz-se na fraternidade como uma obrigação de cooperação mútua entre os cidadãos, constituindo-se num “dever-ser de participação que legitima um novo posicionamento, mais democrático, do Estado

---

<sup>378</sup> OLIVEIRA, Francisco Cardozo. Normatividade material do princípio da fraternidade na realidade brasileira. In: VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de; OLIVEIRA, Francisco Cardozo (Orgs.) . **A fraternidade como categoria jurídica**: da utopia à realidade. Curitiba: Instituto Memória, 2015, p. 52.

Constitucional”<sup>379</sup>, levando a coletividade a procurar respeitar as diferenças na busca de uma cidadania plena.

Este comprometimento entre as pessoas e o Estado ou dos indivíduos entre si que a Fraternidade traz arraigado em seu contexto gera uma “participação comprometida, conjunta”<sup>380</sup> da sociedade que faz com que a pessoa reconheça o outro, se reconheça no outro ou a partir do outro e, dessa forma, procure o melhor a seu semelhante, sendo que essa reciprocidade se traduz num reconhecimento autêntico do outro como um sujeito de igual direitos e liberdades.

ANDRADE, sobre esse reconhecimento, destaca que:

A consciência de que em si há outro que se põe para si à medida que consciente se reconhece em mim e por sermos iguais me reconhece em mim como para mim sabe que sou ele, aí se corporifica a fraternidade. Irmanar na proporção que tornar irmão define-se como igualar, emparelhar<sup>381</sup>.

Segundo SALMEIRÃO, “a Fraternidade como princípio jurídico ganha maior relevo quando passa a ser considerado um direito fundamental de Terceira Geração servindo como ponto de equilíbrio para a Liberdade e Igualdade”<sup>382</sup>. BAGGIO<sup>383</sup> destaca que a liberdade e a igualdade que se viram muitas vezes competindo entre si, têm, na tríade, um significado original e inédito. Assim, tendo em vista o ordenamento constitucional de que todos são iguais e como tal devem ser considerados, o princípio da fraternidade busca equilibrar as relações sociais afastando as desigualdades e efetivando, dessa forma, os direitos fundamentais, porém, para que consiga alcançar seu intento, relevante que, com ele, sejam respeitados também os princípios da igualdade e da

<sup>379</sup> PETRY VERONESE, Eduardo Rafael. **Um conceito de fraternidade para o direito**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015, p. 34.

<sup>380</sup> PETRY VERONESE, Eduardo Rafael. **Um conceito de fraternidade para o direito**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015, p. 98.

<sup>381</sup> ANDRADE, Maria Inês Chave de. **A fraternidade como direito fundamental entre o ser e o dever ser na dialética dos opostos de Hegel**. Coimbra: Almedina, 2010, p.100.

<sup>382</sup> SALMEIRÃO, Cristiano. O princípio da fraternidade e sua efetivação através da decisão monocrática do relator: combate das desigualdades sociais. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XVI, n. 111, abr 2013. Disponível em: [http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=13090](http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13090). Acesso em: 11 abr. 2018.

<sup>383</sup> BAGGIO, Antônio Maria. **O princípio esquecido/2: exigências, recursos e definição da fraternidade na política**. Tradução Durval Cordas e Luciano Menezes. Vargem Grande Paulista: Cidade Nova, 2009, p. 11.

liberdade, uma vez que a tríade unida é importante para que possamos alcançar um patamar de reconhecimento da dignidade da pessoa humana como fundamento constitucional e da inclusão social e escolar como um direito social a ser cumprido, conforme artigos 203, IV e 208, III, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Ressalta-se que não se pretende afirmar que os três princípios devem ser sempre observados de forma uníssona para terem aplicação, até porque também devem ser analisados quando descumpridos individualmente, já que independentes. O que se requer é reforçar que os três princípios podem, ao mesmo tempo, serem invocados para fortalecer a necessidade de atendimento de determinada demanda que venha a ferir a dignidade da pessoa humana, uma vez que esta, por ser reconhecida constitucionalmente como valor absoluto, reconhece o “ser humano como parâmetro de todas as coisas, abrindo espaços para medidas concretas de efetividade dos direitos sociais a ele previstos”<sup>384</sup>.

Isto porque a pessoa possui liberdade para exercer seus atos de forma que venha a respeitar a igualdade de direitos do outro e sempre reconhecendo que o outro não pode vir a ser prejudicado por este determinado ato, ou seja, o comportamento do sujeito é primordial para o afastamento das desigualdades sociais.

Sobre o tema, SALMEIRÃO descreve que:

A Fraternidade deve ser considerado um princípio jurídico em virtude de estar previsto no Texto Constitucional e por trazer harmonia na sociedade onde exige que todas as relações sejam igualitárias afastando qualquer menção acerca da solidariedade.

A igualdade nas relações promove a pessoa humana que certamente terá oportunidades de buscar a felicidade através do bem-estar comum com a efetivação dos Direitos Fundamentais reafirmando os fundamentos do Estado Democrático e Social de Direito.

O comportamento da pessoa humana é de suma importância para afastar as desigualdades sociais haja vista que deverá assumir as suas funções perante o meio social com consciência da real

---

<sup>384</sup> CRISPIM, Carlos Alberto. O princípio da fraternidade como paradigma para redução dos acidentes do trabalho e preservação da dignidade humana. In: VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de; MOTA, Sergio Ricardo Ferreira (Orgs.). **O direito revestido de fraternidade**. Florianópolis: Insular: 2016, p. 237.

função promocional do direito em orientar as relações sociais na satisfação das lides que de certa forma trará benefícios individual e coletivo.

Essa participação comprometida de todos destacada por PETRY VERONESE<sup>385</sup>, pressupõe que o sistema jurídico deve se pautar em relações jurídicas construídas por intermédio de ações coletivas (participação) com um engajamento de todos que participam dessa interação (comprometimento), a fim de que seja respeitado o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 no tocante às crianças e adolescentes, os quais possuem absoluta prioridade na defesa de seus direitos, evitando assim que continuemos a viver numa sociedade individualista e egoísta de “igualdade parcial de dimensões sociais que nega um tratamento diferenciado a determinados indivíduos”<sup>386</sup>, desrespeitando seus direitos.

Essa é a fraternidade que se almeja, a que “funda a tradição de pensamento comprometido com uma sociedade legítima, que busca uma ordem política revestida de cooperatividade”<sup>387</sup>, a qual é indispensável para o alcance de uma verdade inclusão social e escolar.

A inclusão proporciona a união, então, a segregação e a diferenciação não possuem espaço. Representa que a escola e a sociedade a todos pertencem, resgatando-se assim a cidadania usurpada das pessoas com deficiência, uma vez que a convivência entre todos, com legítima participação social e educacional proporciona uma cadeia de transformações, abrindo espaços para novas oportunidades, numa crescente onda de Fraternidade.

Neste sentido, NICKNICH escreve que:

Quando o indivíduo deixa de lado o eu egoísta e vive uma concepção fraterna do seu eu, cria-se um

---

<sup>385</sup> Segundo PETRY VERONESE, 2015, p. 102, há autores que “assumem um processo dialético de aferimento de soluções jurídico-estruturais. E são estes autores que, de certa forma, chegam a um conceito próximo ou equiparável à Participação Comprometida. Com tal conceito, assumem-se os papéis relevantes tanto de Participação como de Comprometimento. E assim sendo, evita-se a incompletude. Teorias que admitem tal modelo dão figura a um sistema jurídico prioritariamente inclusivo e também eficaz no processo de inclusão de ideias, valores, opiniões e, principalmente, do Outro”.

<sup>386</sup> *Idem, ibidem*, 2017, p. 300.

<sup>387</sup> ROSSETO, Geralda Magella de Faria; VERONESE, Josiane Rose Petry. Fraternidade e unidade: paradigmas ao pensamento contemporâneo. In: VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de (Orgs.). **Direito, justiça e fraternidade**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 18.

efeito de ondas reflexivas tal qual quando uma pequena pedra é atirada em um lago. As ondas reflexivas da fraternidade atingem as famílias, que formam comunidades com habilidades fraternas, que despontam em sociedades caracterizadas com as mais variadas dimensões da fraternidade e daí surgirem relações fraternas entre os Estados.<sup>388</sup>

A fraternidade como laço de união entre os seres humanos deve estar sempre presente na dimensão jurídica e social que envolve a inclusão para evitar que as discriminações e desigualdades ainda presentes continuem a afetar o exercício desse direito que, para as pessoas com deficiência, é fundamental. A fraternidade requer que haja “uma contribuição de todas as pessoas que pertença a uma determinada comunidade, onde cada um possa assumir conscientemente responsabilidades comuns e, se necessário, responsabilidades diferenciadas”<sup>389</sup>, destacando-se que a comunidade que ora se descreve não é apenas aquela a que pertence o cidadão em seu aspecto individual, mas uma comunidade que pode ser nacional, internacional ou global, pois somente assim o caráter universal da fraternidade como uma participação comprometida da sociedade será alcançado e a inclusão social e escolar poderá efetivamente ser alcançada.

Pode-se comparar a fraternidade a uma onda sonora que se irradia em todas as direções transportando energia e reflete quando se depara com obstáculos. Assim, deve ser a fraternidade, transportar amor e se propagar diante das adversidades e, neste caso, transmitir ondas positivas em favor da diversidade.

O amor, a relação jurídica e a fraternidade devem estar presente no cotidiano das crianças e adolescentes com deficiência na escola, contribuindo para a luta pelo reconhecimento, até porque, reconhecer que crianças e adolescentes com deficiência pertencem a um grupo em situação de vulnerabilidade e que seu direito à educação sempre foi deixado de lado, deve ser motivo de mobilização para se efetivar este direito que até então era negado ou aplicado precariamente. Então o

---

<sup>388</sup> NICKNICH, Mônica. A fraternidade como valor orientativo dos novos direitos na pós-modernidade. In: VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de. **Direito e fraternidade**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013, p. 46.

<sup>389</sup> OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de. Mulheres e trabalho – a falta de igualdade de oportunidades e de tratamento no emprego e na profissão – o resgate do princípio da fraternidade como expressão da dignidade humana. In: VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de (Orgs.). **Direito, justiça e fraternidade**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 43.

amor, direito e fraternidade, criam laços de comprometimento que refletem nas políticas públicas e nas ações dos indivíduos que, são importantes para isso, já que é preciso mudar o olhar da sociedade para superar as mazelas e tratar os problemas da acessibilidade e da inclusão de forma efetiva, observando-se as coordenadas inafastáveis da prioridade absoluta reconhecida no texto constitucional e que alicerçam as normas jurídicas que compõem a Proteção Integral.

### **3.3 O direito às diferenças e a igualdade de oportunidades e tratamento**

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência reconhece em seu preâmbulo a diversidade das pessoas com deficiência e que é assegurado às crianças com deficiência a fruição plena de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidades com as outras crianças, independentemente de suas especificidades.

O artigo 5 da mencionada Convenção trata sobre a igualdade e não discriminação, reconhece a igualdade entre todas as pessoas perante e sob a lei, devendo, dessa forma, ser garantido às pessoas com deficiência a eliminação de qualquer discriminação e lhe proporciona a proteção legal contra a discriminação por qualquer motivo e também as que têm por base a deficiência.

Para tanto os Estados Partes devem adotar medidas pertinentes para oferecimento de adaptação adequada, no intuito de promover a igualdade e eliminar a discriminação. O direito à igualdade previsto na Convenção está relacionado ao direito à igualdade de condições, pois “somente com uma sociedade que promova condições igualitárias e equiparadas teremos os direitos humanos das pessoas com deficiência assegurados e garantidos”<sup>390</sup>.

A eliminação da discriminação passa pelo respeito às diferenças, ou seja, uma compreensão de que essas diferenças estão presentes em todas as pessoas, já que cada um possui sua própria identidade, suas especificidades (branco, negro, índio, pobre, rico, de zona urbana ou rural, com deficiência e outras peculiaridades). Seguindo esse entendimento MANTOAN destaca que “se a diferença é tomada como

---

<sup>390</sup> RODRIGUES, Naira. Artigo 5: igualdade e não discriminação. In: Deficiência: novos comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD): SNPD – SDH-PR, 2014, p. 53.

parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a normalização<sup>391</sup>.

O artigo 4º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, estabelece que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”. Porém, para que esse propósito seja alcançado são necessárias ações afirmativas e políticas públicas que busquem levar “em consideração o princípio da fraternidade como um elemento fundamental que admita a possibilidade de uma vivência fraternal, por meio de uma nova cultura relacional que deve estar presente no conjunto da sociedade, enquanto compromisso a ser respeitado<sup>392</sup>” e praticado por toda a sociedade.

O artigo 4º do Estatuto da Pessoa com Deficiência guarda estreita relação com o princípio constitucional da igualdade e com o artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos que proclama que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”.

O próprio Estatuto também ressalta que a pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência e discriminação, ressaltando que a criança e o adolescente com deficiência são consideradas especialmente vulneráveis (artigo 5º e parágrafo único), já que, além da condição pessoal de fragilização, há a questão da deficiência, resultando numa dupla condição de vulnerabilidade.

A discriminação é um dos fatores que impede a igualdade de oportunidades e de tratamento e a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, reafirma que as pessoas com deficiência possuem direitos e liberdades fundamentais iguais a outras pessoas “e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”<sup>393</sup> e, para tanto, possui como objetivo a

---

<sup>391</sup> MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**. jul./set. 2004, n. 26. Brasília: jul./set. 2004, p. 39. Disponível em: <http://www.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/view/622/802>. Acesso em: 01 nov. 2018.

<sup>392</sup> OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de. **Mulheres e trabalho: desigualdades e discriminações em razão do gênero: o princípio da fraternidade como expressão da dignidade humana**. Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2016, p. 269.

<sup>393</sup> BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em:

prevenção e a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, com o fim de lhes proporcionar sua plena integração à sociedade (Artigo II).

A Convenção conceitua como discriminação toda diferenciação, exclusão ou restrição que tem por base a deficiência ou percepção de deficiência presente ou passada, com o “propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais”<sup>394</sup>. Portanto, para se alcançar o objetivo das normas internacionais e nacionais mencionadas neste tópico, torna-se necessário que a sociedade perceba as habilidades e potencialidades das pessoas com deficiência, reconhecendo-lhes concretamente o direito a igualdade de oportunidades e de tratamento que refletirá na inclusão social e na possibilidade de uma vida digna.

Compreender a dimensão do tratamento igualitário passa pela compreensão de que determinados grupos são vulneráveis e, para esses, faz-se necessário a utilização de tratamento diferenciado na medida que, neste caso, o tratamento distinto é que permite eliminar a desvantagem desse grupo em relação a outros, isso porque, a igualdade formal, em determinadas situações, pode ensejar uma situação injusta, já que nem todas as pessoas se encontram em condições iguais. Assim, em sendo as pessoas com deficiência e principalmente as crianças, sujeito de direitos, porém em condições vulneráveis, tratar estes pela igualdade formal só acarretaria mais desigualdades.

Em face do significado contemporâneo dos direitos humanos, a igualdade requer mesmo respeito e consideração advinda da dignidade, ao contrário da adoção de tratamentos iguais e homogêneos. Conseqüentemente, um resultado isonômico ou igualitário pode, em determinados casos, depender de tratamento diferenciado<sup>395</sup>.

---

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm). Acesso em: 01 nov. 2018.

<sup>394</sup> *Idem, ibidem*.

<sup>395</sup> BRAGATO, Fernanda Frizzo; ADAMATTI, Bianca. Igualdade, não discriminação e direitos humanos: são legítimos os tratamentos diferenciados? **Revista Informação Legislativa**. Ano 51 Número 204 out./dez. 2014, p. 106. Disponível em [https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/51/204/ril\\_v51\\_n204\\_p91.pdf](https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/51/204/ril_v51_n204_p91.pdf). Acesso em: 01 nov. 2018.



Faz-se necessário reconhecer que, muitas vezes, ao levarmos em consideração características históricas, econômicas e pessoais do sujeito, a igualdade formal não irá representar a verdade. Nesse caso, no intuito de conclamar o princípio constitucional a real igualdade, “reclama a adoção de medidas concretas objetivando corrigir distorções seculares ou mesmo contingenciais. Só assim se compensam as desigualdades, garantindo-se a concreta isonomia”<sup>396</sup>.

O Protocolo Facultativo à Convenção sobre as Pessoas com Deficiência<sup>397</sup> reconhece o direito dessas pessoas, vítimas de violação das disposições contidas na Convenção a que se refere, de comunicar ao Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência o descumprimento pelo Estado-Parte dos preceitos nela inseridos. Segundo VERONESE e FALCÃO, “o Protocolo desempenha a função de ampliar uma discussão em um determinado dispositivo ou tema de um Tratado”<sup>398</sup>. Com o Protocolo, então, o Brasil reconhece a competência do Comitê dos Direitos das Pessoas com deficiência, vinculando suas decisões. Portanto, qualquer pessoa com deficiência ou grupos de pessoas, ou em nome deles, que se sinta lesada em direito seu assegurado pela referida Convenção poderá comunicar a violação a esse direito ao Comitê, que levará confidencialmente ao conhecimento do Estado Parte, o qual terá seis meses para prestar esclarecimentos quanto ao assunto e apresentar a eventual solução adotada, podendo o Comitê formalizar pedido para que sejam tomadas medidas de natureza cautelar necessárias a evitar danos irreparáveis à vítima ou às vítimas da violação alegada.

Também como forma de eliminar as desigualdades reais, as ações afirmativas exercem importante papel na compensação destas, vindo a diminuir ou eliminar condições que causam ou contribuem para perpetuar a discriminação, isso porque, as crianças e, fundamentalmente as que possuem deficiência, por sua condição de sujeitos fragilizados, necessitam de cuidados e proteção especial, o que lhes é garantido pela Doutrina da Proteção Integral com o objetivo de que tenham um desenvolvimento saudável e uma vida digna.

---

<sup>396</sup> FARIAS, Cristiano Chaves de; CUNHA, Rogério Sanches; PINTO, Ronaldo Batista. **Estatuto da Pessoa com Deficiência Comentado**: artigo por artigo. Salvador: JusPodivm, 2016, p. 36.

<sup>397</sup> O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulgou a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com deficiência e o seu Protocolo Facultativo. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 01 nov. 2018,

<sup>398</sup> VERONESE, J. R. P.; FALCÃO, W. H. M. M. , 2017, p. 27.

Para BRAGANÇA e OLIVEIRA, “as ações afirmativas fazem parte de exemplos que abrem caminhos para a igualdade de oportunidades, direitos humanos para todos”<sup>399</sup>, já que em conjunto com outros mecanismos, além de auxiliar na ampliação da igualdade de oportunidades e na promoção da inclusão permite um melhor equilíbrio entre as pessoas na fruição dos bens e serviços. Ou seja, elas permitem “eliminar desequilíbrios existente entre determinadas categorias sociais até que eles sejam neutralizados”<sup>400</sup>. Portanto, é necessário se refletir sobre uma política de educação e de inclusão mais abrangente, fortalecendo os debates para que todos, principalmente as pessoas com deficiência, tendo direito de voz garantido, se sintam representados nas discussões e pertencentes nas soluções encontradas.

### 3.4 A acessibilidade e a inclusão em escolas das cidades de Biguaçu, Imbituba, São José e Palhoça

No intuito de se fazer uma descrição detalhada sobre os problemas relativos decorrentes da falta de acessibilidade e como ocorre a inclusão nas escolas, foram realizadas pesquisas em escolas de Biguaçu, Imbituba, São José e Palhoça no período de 2017 a 2018, abordando a temática.

O critério de escolhas dessas cidades e das instituições de ensino relacionadas nesta pesquisa decorreu da relação de afinidade deste autor com pessoas que trabalhavam com a educação nas unidades selecionadas, as quais fizeram contato com os gestores que prontamente aceitaram auxiliar no desenvolvimento do trabalho, abrindo espaço nas respectivas escolas para as abordagens necessárias, inclusive a professores, alunos e pais, além de permitirem o livre acesso pelas dependências dos respectivos estabelecimentos educacionais.

Porém, antes de se adentrar no tema referente a inclusão e a acessibilidade nas escolas que foram objeto de estudo, faz-se necessário uma incursão sobre a educação especial em Santa Catarina, destacando-se num primeiro momento a Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE.

---

<sup>399</sup> BRAGANÇA, Maria das Graças Viana Bragança; OLIVEIRA, Zélia Maria Freire. Educação inclusiva: significado e realidade. **Revista Linhas Críticas**. Ano 2005, p. 220. disponível em: <http://www.redalyc.org>. Acesso em: 01 nov. 2018.

<sup>400</sup> MAGALHÃES, Camila; MENEZES, Fernanda Montenegro; RIGUETTI, Sabine. Ações afirmativas e cotas no ensino superior: uma reflexão sobre o debate recente. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco (Coord.); RIGHETTI, Sabine. **Direito à educação: aspectos constitucionais**. São Paulo: Editora da USP, 2009, p. 257.

Fundada em 1968, a FCEE foi pioneira “na implantação de serviços para pessoas com deficiência com o objetivo de reconhecê-las como cidadãs, ou seja, pessoas com direitos e capazes de serem incluídas na vida em sociedade dentro dos limites de suas capacidades”<sup>401</sup>.

No ano de 1988 o Estado de Santa Catarina instituiu a política de integração dos alunos com deficiência na rede regular de ensino mediante o Plano de Ação da SED<sup>402</sup> para o quadriênio 1988–1991, trazendo em seu escopo cinco diretrizes quanto ao atendimento do educando com deficiência:

- 1) Acesso ao ensino regular de educandos com deficiência, assegurado pela matrícula compulsória;
- 2) Permanência mediante a expansão das modalidades alternativas de atendimento (salas de recursos para deficientes sensoriais, salas de apoio pedagógico para o deficiente mental leve e salas de atendimento alternativo para deficientes mentais moderados, severos e profundo, nas localidades onde não houvesse escolas especiais);
- 3) Descentralização administrativa com a implementação das equipes regionais de educação especial;
- 4) Reorganização curricular para a elaboração da proposta curricular do Estado;
- 5) Pesquisa e extensão para a capacitação de educadores e desenvolvimento de ajudas técnicas

Essa matrícula compulsória dos estudantes com deficiência na rede estadual de ensino não foi contemplada pela Proposta Curricular de 1991. Porém, em 1996, por meio da Resolução 01/1996, o Conselho Estadual de Educação estabeleceu normas para o acesso ao atendimento especializado e para a integração de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Em seguida, a Resolução CEE/SC nº 100/2006, de 13 de dezembro de 2006,

---

<sup>401</sup> SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **FCEE 50 anos: uma história de inclusão: 1968-2018**. Organizadora: Loiva Lúcia Herbert. Tubarão: FCEE, Coan, 2018, p. 11.

<sup>402</sup> SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. Coordenador Sergio Otavio Bassetti. São José: FCEE, 2006, p 13.

estabeleceu normas para a Educação Especial, prescrevendo em seu artigo 1º que trata-se de “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para o atendimento das necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e altas habilidades/superdotação”.

Por seu turno, em 12 de dezembro de 2016, foi editada a Resolução CEE/SC nº 112/2016, que estabeleceu claramente que a Educação Especial integra o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, caracterizando-se como categoria de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para o atendimento das necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e altas habilidades/superdotação.<sup>403</sup>

Essa Resolução, no parágrafo único do artigo 4º, ao tratar dos serviços complementares ou suplementares aos educandos com deficiência, informa que a rede de ensino deverá disponibilizar, quando necessário:

- I. Professor Intérprete – professor ouvinte com fluência em LIBRAS, que interpreta o professor regente para atuar em turmas mistas composta por estudantes ouvintes e surdos.
- II. Professor Bilíngue – professor ouvinte com fluência em Língua Portuguesa e LIBRAS e, para atuar na educação indígena, deve ainda ter fluência na língua da etnia.
- III. Instrutor da Língua Brasileira de Sinais – professor surdo com fluência em LIBRAS que atua com o ensino da língua de sinais;
- IV. Segundo Professor em Turma – professor com habilitação em Educação Especial – área 5 (cinco) que atua com o professor regente nas turmas onde exista matrícula de educandos, de que trata esta resolução, que requeiram dois professores na turma.
- V. Acompanhante Terapêutico – profissional que acompanha educandos de que trata esta resolução,

---

<sup>403</sup> SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação – CEE/SC. **Resolução CEE/SC nº 112/2016**. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/593-593>. Acesso em: 01 nov. 2018.

em condições de sofrimento psíquico intenso, privados total ou parcialmente, de laços sociais e afetivos e da possibilidade de livre circulação pelo espaço escolar.

VI. Técnico na Área da Saúde – profissional vinculado à Secretaria de Saúde que atuará na unidade escolar que tenha matrícula de educandos de que trata esta resolução, que requeiram procedimentos clínicos.

VII. Serviço de Atendimento Educacional Especializado - SAED.

VIII. Serviço de Atendimento Especializado – SAESP.

IX. Assessoramento sistemático, independente da esfera administra com previsão e provisão de recursos para deslocamento do profissional entre as unidades escolares.

O Programa Pedagógico elaborado em 2009 pela Fundação Catarinense de Educação Especial em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, com o objetivo de delinear as diretrizes dos serviços de educação especial relacionadas à qualificação do processo de ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, matriculados nas escolas da rede regular de ensino, em centros de atendimento educacional especializados em educação especial, traz em sua ação pedagógica a figura do Segundo Professor de Turma que, nas séries iniciais do ensino fundamental deve ser um profissional, “preferencialmente habilitado em educação especial, que tem por função **corregger** a classe com o professor titular, contribuir, em função de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica”<sup>404</sup> (grifo no original). Já nas séries finais do ensino fundamental, este “segundo professor de classe terá como função apoiar, em função de seu conhecimento específico, o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas”<sup>405</sup>.

O Segundo Professor de Turma tem a função de, junto com o professor titular, acompanhar o processo de aprendizagem de todos os

---

<sup>404</sup> SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Programa Pedagógico. - São José, SC: FCEE, 2009, p 16. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br>. Acesso em: 25 set. 2018.

<sup>405</sup> *Idem, ibidem*, p. 16.

educandos, não definindo objetivos funcionais para uns e acadêmicos para outros, tendo para isso as seguintes atribuições<sup>406</sup>:

- Planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular, quando estiver atuando nas séries iniciais do ensino fundamental;
- Propor adaptações curriculares nas atividades pedagógicas;
- Participar do conselho de classe;
- Tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente, quando o educando estiver matriculado nas séries finais do ensino fundamental;
- Participar com o professor titular das orientações (assessorias) prestadas pelo SAEDE e/ou SAESP;
- Participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela SED e FCEE;
- Sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial;
- Cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno;
- Participar de capacitações na área de educação.

Isso posto, o Segundo Professor de Turma exerce papel importante na educação inclusiva, porém não pode se omitir de suas atribuições. Registra-se, ainda, que é da escola o papel de responsável por todos os alunos, nos mais diversos contextos educacionais: recreio dirigido, intervalos entre aulas, alimentação, uso do banheiro, segurança etc.

Destaca-se que foi promulgada pelo Presidente da Assembleia Legislativa de Santa Catarina a Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017<sup>407</sup>, que dispõe sobre a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula das escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina. Na legislação em referência o Segundo Professor de Turma possui as mesmas atribuições constantes do Projeto

---

<sup>406</sup> *Idem, ibidem*, p. 17.

<sup>407</sup> SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. **Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017**. Dispõe sobre a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula das escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina. Disponível em: [http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2017/17143\\_2017\\_lei.html](http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2017/17143_2017_lei.html). Acesso: em 01 nov. 2018.

Pedagógico antes mencionado, porém com a obrigatoriedade de habilitação em Educação Especial, tanto para trabalhar na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, o qual deverá ser contratado mediante processo seletivo público, com remuneração adequada e equiparada ao professor titular inscrito no Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual da Secretaria de Estado da Educação (SED), conforme sua carga horária, sendo que para sua contratação, posse e nomeação deverá ser exigida devida habilitação adequada em educação especial e seus desdobramentos.

Todavia, referida lei foi objeto de Ação Direta de Inconstitucionalidade pelo Estado de Santa Catarina junto ao Supremo Tribunal Federal, sob o argumento de que a Assembleia Legislativa não possui competência para disciplinar a relação entre servidores públicos e a Administração, violando o art. 61, §1º, II, c, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Argumentou o Estado, ainda, “que a lei implica aumento de despesas não previstas no orçamento, isto porque, demandará, somente para atendimento de alunos com TDAH, a contratação de 1.118 professores a um custo de R\$ 40.638.226,72, ou seja, mais de quarenta milhões de reais”<sup>408</sup>. Em 3 de outubro de 2017, foi deferida a Medida Cautelar pleiteada pelo Estado de Santa Catarina para suspender a eficácia da referida Lei.

O Estado de Santa Catarina, segundo a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2017 informada pelo INEP, aponta o quantitativo de 30.119 estudantes com deficiência matriculados em classes comuns na rede regular de ensino; sendo que destes 22.976 possuem até 14 anos de idade; 5.131 de 15 a 17 anos e 2012 alunos compreendem as demais faixas etárias.

Graficamente, esses dados ficam assim detalhados conforme ilustração a seguir, sendo que 76% dos alunos encontram-se na faixa entre 0 a 14 anos de idade; 17% dos estudantes possuem entre 15 e 17 anos; e as demais faixas etárias representam 7% do total de alunos matriculados na rede regular de ensino (Educação Básica) e em classes comuns.

Segundo dados do INEP de 2017, também foram matriculados em Santa Catarina, em classes comuns na rede regular de ensino, 18.750 alunos com deficiência intelectual; 3.094 com deficiência múltipla;

---

<sup>408</sup> BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.786 Santa Catarina**. Relator Ministro Alexandre de Moraes. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5277528>. Acesso em: 01 nov. 2018.

3.890 estudantes com Síndrome do Espectro Autista; 990 com Síndrome de Asperger; 34 educandos com Síndrome de Relt; 999 matrículas de alunos com TDI; e 804 educandos com altas habilidades/superdotação.

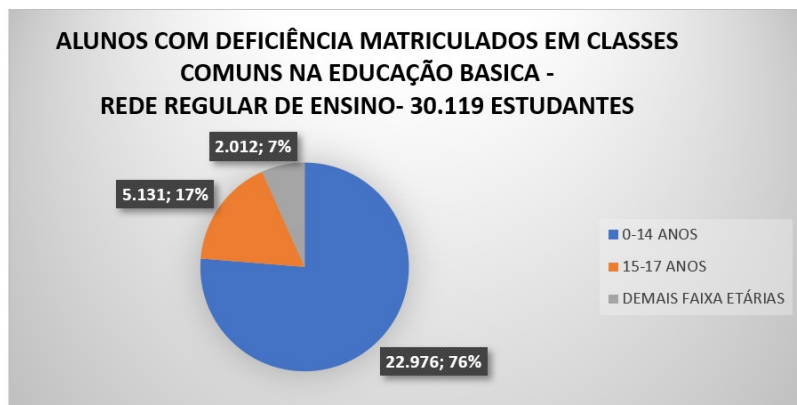


Figura 4<sup>409</sup>.

Do total de alunos matriculados na educação básica em classes comuns na rede regular de ensino, 201 possuem cegueira; 2.128 têm baixa visão; 422 alunos com surdez; 1.703 possuem deficiência auditiva; com surdocegueira há 5 alunos; e com deficiência física existem 3164 educandos.

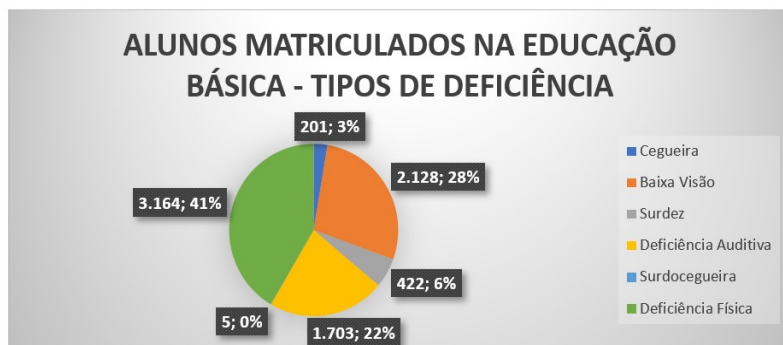


Figura 5<sup>410</sup>

<sup>409</sup> Representação gráfica do número de alunos com deficiência matriculados em classes comuns na educação básica da rede regular de ensino de Santa Catarina no ano de 2017, elaborada pelo autor.



Essa incursão realizada sobre a Educação Especial no Estado de Santa Catarina é relevante para se ter a dimensão de como o Estado vem tratando do assunto e para descrever o quantitativo de alunos abrangidos, os tipos de especificidades que os alunos matriculados possuem, assim como a quantidade de crianças e adolescentes com deficiência que fazem parte da rede regular de ensino.

Fazendo-se um recorte dessa ampla dimensão, foram visitadas as Secretarias Municipais de Educação de Biguaçu e Imbituba, assim como o Centro Educacional Municipal Interativo de São José e o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC Professor Febrônio Tancredo de Oliveira, onde foi explicado sobre o objeto de estudo do Programa de Pós-Graduação em Direito a nível de Mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina que estava desenvolvendo sob a orientação da Professora Doutora Josiane Rose Petry Veronese.

Foi esclarecido, ainda, que se faria um estudo sobre a inclusão escolar e a acessibilidade nas escolas, solicitando a cada um dos envolvidos que desenvolvesse um projeto que fosse importante para a inclusão em sua unidade escolar e/ou município, o qual seria encaminhado ao Ministério Público do Trabalho para verificar a possibilidade de implantação e, conseqüentemente, a liberação de recursos.

Referidas entidades se disponibilizaram em auxiliar respondendo a questionamentos presenciais ou por intermédio de formulários, assim como apresentaram projetos e requerimentos sobre o tema proposto.

Iniciando-se a abordagem pela Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu<sup>411</sup>, destaca-se que o Setor de Educação Inclusiva na Secretaria Municipal de Educação foi instalado em 2005, tendo o propósito de organizar o atendimento especializado e acompanhar os educandos com necessidades educacionais especiais matriculados naquela rede municipal. Aos poucos o sistema de ensino foi se reestruturando e, nos anos de 2008, contava com uma equipe multiprofissional, composta por uma psicóloga, uma fonoaudióloga, duas psicopedagogas e uma pedagoga, objetivando atender a grande demanda de educandos encaminhados à educação especial em classes comuns. No ano de 2009 foi contratado um profissional especialista em

---

<sup>410</sup> Gráfico elaborado pelo autor para representar o número de alunos matriculados em classes comuns na rede regular de ensino de Santa Catarina no ano de 2017, por tipos de deficiência, segundo dados do INEP.

<sup>411</sup> Sinopse informada pela Secretaria de Educação do Município de Biguaçu e que constam do Projeto de Inclusão apresentado e que se encontra disposto nos anexos desta dissertação.

Educação Especial no quadro efetivo desta Secretaria. Ocorreram outras reestruturações em 2010 e em 2014, porém sem muito avanço nessa área, já que poucas ações foram implementadas.

No ano seguinte foi inaugurado o Núcleo de Educação Integrada, tendo em sua composição uma equipe técnica composta por psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo e professor especialista em Educação Especial. Embora tenha sido inaugurado em 2015, nesse ano e no ano posterior (2016), poucas ações foram realizadas em prol da educação inclusiva no município, sendo que em 2016 o Núcleo atendeu apenas com uma profissional da fonoaudiologia e uma da área da Psicopedagogia, além da equipe mínima em seus polos de educação. Houve acentuada mudança em 2017 com a reestruturação da Secretaria Municipal de Educação, sendo que o núcleo passou a contar com duas profissionais da área da psicopedagogia, duas psicólogas, uma fonoaudióloga e uma professora especialista em educação especial a nível central, tendo ainda 3 polos de atendimento com cinco professoras especialistas em educação especial.

Foi relatado que no processo de inclusão verificou-se uma motivação maior por parte do educando, além de melhor comprometimento e entrosamento da família com a unidade escolar. A Secretaria de Educação do município de Biguaçu, por intermédio do titular da pasta, quando indagada sobre a importância da formação específica dos professores para a inclusão escolar destacou que “pensar na formação dos professores em especial da educação inclusiva é pensar em políticas públicas de formação continuada, no sentido de qualificar os profissionais em todo o processo de ensino aprendizagem<sup>412</sup>”.

Na visita às escolas, verificou-se que os alunos com deficiência, altas habilidades e transtornos globais são acompanhados por equipe multiprofissional, diretamente na instituição de ensino; e os educandos com dificuldades diferenciadas de aprendizagem, alterações fonoaudiológicas e comprometimentos de ordem emocional são atendidos pelos profissionais do Setor de Educação Inclusiva, com acompanhamento familiar e educacional. Destaca-se que este estreitamento dos laços entre família e escola é imprescindível para se pensar numa educação de qualidade para todos.

Verificou-se ainda que são realizadas avaliações e atividades adaptadas para os alunos com baixa visão e para os alunos cegos os livros são transcritos em Braille; que há dois ônibus para o transporte

---

<sup>412</sup> Resposta da Secretária de Educação à indagação sobre a importância da formação de professores para a inclusão escolar.

escolar adaptados com rampas de elevação e que nesse ano de 2018 foram realizados cursos de aperfeiçoamento e de formação continuada, inclusive com profissionais da Fundação Catarinense de Educação Especial e psicopedagoga especializada em inclusão.

Ainda quanto à acessibilidade, nas visitas às unidades escolares foi preenchido o formulário que consta do Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas do Ministério da Educação, o qual apresenta questionamentos relativos sobre o acesso ao ambiente escolar; projeto arquitetônico; espaços de salas de aula, biblioteca e laboratórios; sanitários, quadras esportivas, pátios e áreas de recreação e traz um mapeamento das vias de acesso, calçadas, pontos de ônibus e estacionamentos acessíveis, no intuito de se ter uma narrativa descritiva quantitativa da acessibilidade nas instituições de ensino visitadas.

Aplicado o questionário inicialmente na cidade de Biguaçu, verificou-se que 79% das escolas possuem pavimentação entre o portão e a porta de entrada; 73% das escolas possuem piso antiderrapante, regular e em boas condições nos corredores; na recepção e salas de atendimento 84% das escolas não possuem balcão de atendimento que permite a chegada de uma pessoa em cadeiras de rodas (balcão mais baixo e com espaço para aproximação das pernas); 73% das unidades de ensino não têm placas com letra grande e contraste de cor que indicam o caminho a seguir para chegar aos demais ambientes (refeitório, biblioteca); em 66,6% das escolas os vãos de abertura das portas dos ambientes possuem uma largura de, no mínimo, 80 centímetros; 62,5% das escolas possuem salas de aula com corredor entre as fileiras com largura suficiente para a passagem de um aluno com cadeira de rodas; 57,9 % dos sanitários possuem portas com vão de abertura de, no mínimo, 80 centímetros e com pisos antiderrapantes, regular e em boas condições; 46,6% das mesas dos refeitórios estão integradas às demais e em local de fácil acesso às refeições; sendo que em 50% das unidades de ensino é possível circular e manobrar a cadeira de rodas entre as mesas do refeitório; e, finalmente, em apenas 44,4% dos estabelecimentos escolares possuem piso antiderrapante para dias de chuva, nivelados e sem buracos ou degraus.

Na cidade de Imbituba, conforme dados obtidos junto a Secretaria Municipal de Educação daquele município, as primeiras ações efetivas na área de Educação Especial<sup>413</sup> aconteceram no ano de 2005, quando foi implantado o Setor de Educação Especial na Secretaria Municipal de

---

<sup>413</sup> Histórico narrado pelo Secretário de Educação do Município de Imbituba, Sr. Filipe Dias Antônio e que constam dos processos de pedidos de doação ora anexados.

Educação com o propósito de organizar o atendimento especializado e acompanhar os educandos com deficiências e/ou necessidades educativas especiais ou altas habilidades matriculados na Rede Municipal de Imbituba.

Desta data até o ano de 2008, os atendimentos aos alunos com deficiências e/ou necessidades educativas especiais ou altas habilidades aconteciam em classes regulares de ensino com acompanhamento de estagiários. Com a estruturação gradativa deste setor dentro do quadro da Secretaria Municipal de Educação de Imbituba, começou-se a planejar a implantação de uma equipe multiprofissional. Neste período, a demanda de atendimento de alunos com deficiências e/ou necessidades educativas especiais ou altas habilidades na rede municipal de Imbituba era de 28 alunos.

No ano de 2010 o setor foi novamente reestruturado para atender a crescente demanda de alunos com deficiências e/ou necessidades educativas especiais ou altas habilidades em ambos os níveis de ensino – Educação Infantil e Ensino Fundamental, tendo sido, por essa razão, inaugurado o setor de Supervisão de Educação Especial e Inclusão Escolar, onde, com o objetivo de qualificar e melhorar o atendimento aos alunos, passou-se a exigir maior qualificação do profissional, exigindo-se, então, formação em nível superior com habilitação específica na área de Educação Especial para o ensino Fundamental, mantendo-se os estagiários de nível médio ou cursando nível superior apenas no acompanhamento na Educação Infantil.

Em 2014, após a regulamentação 001/2014 do Conselho Municipal de Educação foi constituída uma equipe multiprofissional, composta por cinco profissionais das seguintes áreas: psicologia, fonoaudióloga, psicopedagogia e pedagogia. Esta equipe passou a ser responsável pela avaliação dos processos de solicitação de segundo professor encaminhados pelas unidades educativas, bem como pela avaliação e encaminhamentos dos casos com dificuldade de aprendizagem, identificados ao longo do ano escolar nas unidades educativas e encaminhados a equipe. Nesse mesmo ano, foram empossados quatro professores habilitados em educação especial para exercer a função de segundo professor, além de quatro profissionais para as salas de recursos multifuncionais (AEE – Atendimento Educacional Especializado).

Ao longo dos anos de 2015 e 2016 a rede fortaleceu seu trabalho, mantendo a programação de cursos de capacitação e qualificando seus profissionais, e realizando um trabalho de acompanhamento das dificuldades educativas dos alunos, tendo como princípio o respeito às

diferenças e educação de qualidade para todos, buscando resgatar e ressignificar a educação inclusiva no município.

Uma das ações realizadas neste sentido foi à organização do I Workshop da Educação Especial (2016), que teve por objetivo proporcionar aos segundos professores, um espaço para apresentar o caminho percorrido durante o ano, quanto ao processo de aprendizagem e escolarização dos alunos com necessidades educativas especiais, por meio do desenvolvimento de recursos, estratégias e mediações realizadas no processo pedagógico, e no ambiente escolar, bem como dar visibilidade aos avanços obtidos

Em 2017, com a mudança na gestão política, em prol da educação inclusiva no município, o Setor de Educação Especial passou novamente por uma reestruturação, sendo dividido em duas coordenações vinculadas: Coordenação de Educação Inclusiva na Educação Infantil e Coordenação de Educação Inclusiva na Educação Fundamental I e II.

Esta reorganização se deu principalmente em função da demanda de alunos que cresceu significativamente, sendo atendidos atualmente 67 alunos no ensino fundamental (I e II) e 16 na educação infantil. Tendo em vista este crescimento, o setor de educação inclusiva, realizou um levantamento da demanda de alunos por localização geográfica, e evidenciou que esta demanda se concentra em duas unidades educativas, sendo a Escola Básica Municipal Basileu José da Silva, localizada no Bairro de Vila Nova e que atende 16 alunos com necessidades educativas especiais; e a Escola Municipal Belarminda de Souza Pires, no Bairro Campestre, atendendo 21 alunos com necessidades educativas especiais.

Verificou-se ainda existir barreiras de acessibilidade, porém foi destacado pelo Secretário de Educação de Imbituba que “as nove escolas de ensino fundamental, possuem em parte, condições mínimas de acessibilidade em seus espaços, necessitando de melhorias para melhorar as condições de acesso e permanência dos alunos com deficiência às unidades”<sup>414</sup>. Por outro lado, os Centros de Educação Infantil, em suas 16 unidades escolares, não oferecem as mesmas condições de acesso, ou seja, existem um número maior de barreiras arquitetônicas.

O perfil dos alunos de Educação Especial da Rede Municipal de Educação de Imbituba, segundo quantitativo apresentado pela Secretaria Municipal de Educação podem ser demonstrados da seguinte forma:

---

<sup>414</sup> Relato descrito pela Coordenação de Educação Inclusiva na Educação Infantil e Ensino Fundamental do município de Imbituba.

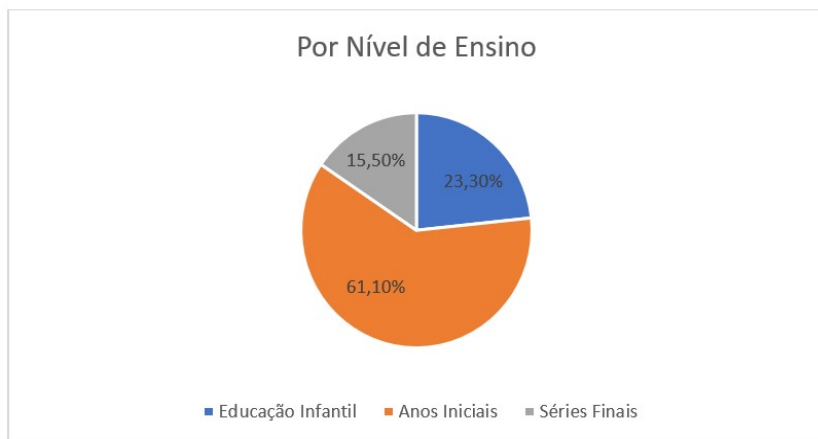


Figura 6<sup>415</sup>

Conforme os laudos médicos apresentados às unidades escolares, o perfil dos alunos de Educação Especial daquela cidade está assim representado:

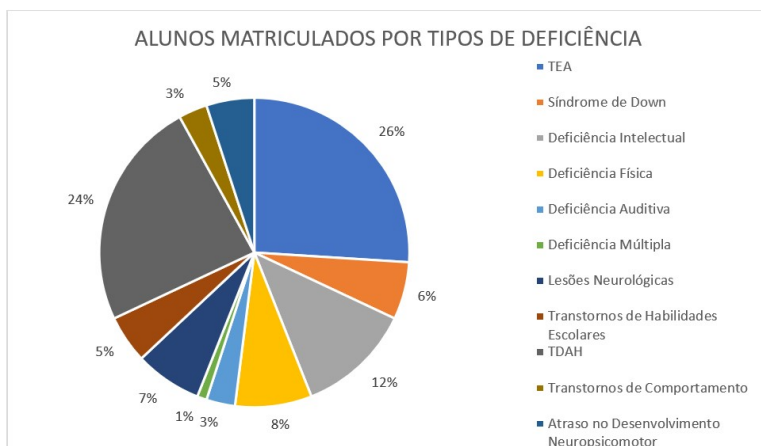


Figura 7<sup>416</sup>

<sup>415</sup> Gráfico representando o percentual de alunos na cidade de Imbituba, no ano de 2018, elaborado pelo autor.

A Secretaria Municipal de Educação de Imbituba<sup>417</sup>, por seu Secretário de Educação, tendo por base as visitas de acompanhamento realizadas, bem como os relatórios encaminhados pelas unidades escolares, destaca que o maior avanço na inclusão se deu na área da socialização e comunicação dos alunos com deficiências. Além disso, muitas barreiras atitudinais entre os professores e equipes gestoras estão sendo superadas, através de formações e capacitações oferecidas, ampliando a compreensão dos processos de inclusão.

Relativamente à acessibilidade arquitetônica, foram visitadas as escolas municipais :Berlaminda de Souza Pires, Basileu José da Silva, José Vanderlei Mayer e Deputado Joaquim Ramos. Nelas se verificou que não existe balcão de atendimento adaptado para pessoa que utiliza cadeira de rodas; que o piso nos corredores não são antiderrapantes; que nas salas de aula as disposições das carteiras não permitem a aproximação e uso dos alunos em cadeira de rodas, à exceção da Escola Municipal José Vanderlei Mayer que, além da disposição das carteiras permitirem a circulação, o corredor também é largo e o espaço entre as carteiras e o quadro também permite essa aproximação; quando existem rampas estas estão com as medidas adequadas; Também não possuem pátio com piso antiderrapante e refeitório com mesas integradas às demais e com espaço que permite a aproximação de circulação de estudante em cadeira de rodas. Na Escola Municipal Basileu José da Silva existe pelo menos um sanitário feminino e um masculino com vaso sanitário e lavatório acessíveis às pessoas com deficiência, porém nas outras isso não ocorre. Observou-se que a Escola José Vanderlei Mayer, devido a demanda, possui tecnologia assistiva (computador) para alunos com deficiência visual e, várias adaptações estão sendo providenciadas na reforma estrutural física que está sendo realizada.

Já na cidade de São José/SC<sup>418</sup>, a pesquisa foi focada apenas no Centro Interativo Educacional Municipal, por contar com considerável número de crianças com deficiências matriculadas na unidade. Referida escola contava em 2017 com 500 alunos, sendo que 40 destes são alunos com deficiências, transtornos globais e altas habilidades, correspondendo a 8% do total de estudantes. No ano de 2018, a escola possui 34 alunos matriculados com laudo médico, sendo que destes, dois

---

<sup>416</sup> Gráfico elaborado pelo autor para representar o número de alunos por deficiência matriculados em classes comuns na rede de educação de Imbituba.

<sup>417</sup> Documento encaminhado por correio eletrônico constante dos anexos.

<sup>418</sup> Dados informados pela Diretora do Centro Interativo Educacional Municipal, Sr<sup>a</sup> Débora Silva dos Santos, e relatados nos projetos de inclusão encaminhados ao MPT, visando a obtenção de recursos para efetivação.

possuem deficiência física, um deles tem baixa visão e cinco são surdos.

Apesar de atender um grande número de alunos com deficiência, a escola não possui: piso tátil; cobertura para acesso ao refeitório e quadras; rampas externas; e a rampa interna encontra-se fora da medida padrão de inclinação, dificultando até mesmo o auxílio aos cadeirantes.

Na cidade de Palhoça/SC<sup>419</sup>, a pesquisa foi realizada junto ao Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC Professor Febrônio Tancredo de Oliveira, por também apresentar crianças com deficiência matriculadas. Atualmente o CAIC conta com Serviço de Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência, sala multidisciplinar com fonoaudióloga, psicóloga, psicopedagoga e pedagoga para atendimento aos estudantes com dificuldades de aprendizagens, Sala de Música com aulas no contraturno para os estudantes, biblioteca escolar, com profissional concursada da área da Biblioteconomia. A escola conta ainda com um laboratório de ciências equipado com bancadas já com instalações de gás e pias, porém em desuso por falta de equipamentos e de acessibilidade.

A escola não possui ponto de parada de ônibus em sua proximidade; o estacionamento não fica próximo da entrada da escola e não possui vagas exclusivas para pessoas com deficiência e o percurso até a escola não é acessível para o uso de cadeira de rodas e para pessoas com deficiência visual. Também não possui balcão de atendimento acessível para o uso de alunos com cadeira de rodas, nem mapa tátil na recepção. Não há junto as portas de cada ambiente informações em Braille (esse fato foi constatado em todas as escolas visitadas nas quatro cidades). As rampas existentes possuem padrão adequado de acessibilidade, porém possui um piso superior sem acesso por rampa ou elevador, apenas por escadas.

A pesquisa de campo realizada demonstrou que a fraternidade representa um elemento relevante para que a inclusão seja efetivada, já que se faz necessário para sua concretização conjugar elementos que as pessoas carregam em si, tais como: amor, comprometimento, vontade de transformação, conhecimento, compreensão, resiliência e humildade.

A fraternidade, nesse processo de inclusão requer aceitação do outro como ele é, independentemente de suas particularidades, ou seja, que se acolha, se abraça “a dinâmica desse diferente que, justamente por

---

<sup>419</sup> Dados informados pela Diretora do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC Professor Febrônio Tancredo de Oliveira, Sr<sup>a</sup> Lore Roedel Westphal, e relatados nos projetos de inclusão encaminhados ao MPT, visando a obtenção de recursos para efetivação.



ser diferente, implica não em um prejuízo e sim numa grande riqueza educacional”<sup>420</sup>

Um dos fatores verificados para a falta de acessibilidade foi a ausência de comprometimento dos governantes com a realidade enfrentada pelas crianças com deficiência, já que são priorizadas outras ações em detrimento de obras de acessibilidade. Seria necessário ação política que objetivasse a construção de uma sociedade cidadã<sup>421</sup>.

Igualmente, a sociedade (neste caso incluindo professores, gestores educacionais, funcionários e comunidade) também precisam praticar a fraternidade para que a inclusão seja uma realidade e não uma mera inserção em sala de aula, assumindo essa responsabilidade e praticando ações agregadores, éticas e fraternas. Verificou-se, então, que as ações humanas representam o elo entre o discurso e a prática.

Por fim, salienta-se que pretendeu-se demonstrar com a pesquisa nas escolas as condições de acessibilidade de modo geral, já que muitos dos problemas se repetem em outras instituições de ensino. Além disso, com o diagnóstico obtido, se poderá planejar políticas públicas para solução dos problemas encontrados, oportunizando às instituições de ensino (Secretarias e Escolas) a elaboração de projetos visando a solução dos problemas, mesmo que de modo parcial, conforme se verifica no tópico seguinte.

#### 3.4.1 Projetos de inclusão e acessibilidade propostos em escolas de Biguaçu, São José, Palhoça e Imbituba

Após se constatar que os problemas de acessibilidade e as dificuldades com a inclusão se repetem nas escolas escolhidas para a pesquisa, foi proposto aos gestores responsáveis pelas unidades de ensino que elaborassem projetos englobando inclusão e acessibilidade, com o objetivo de dirimir os problemas, demonstrando na prática a possibilidade de realização de ações efetivas.

---

<sup>420</sup> VERONESE, Josiane Rose Petry; MENDES, Rita Verônica. Educação e Fraternidade: a imprescindibilidade do criar e recriar. *In*; VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de; OLIVEIRA, Francisco Cardoso. **A fraternidade como categoria jurídica**: da utopia à realidade. Curitiba: Instituto Memória, Centro de Estudos da Contemporaneidade, 2015, p. 517.

<sup>421</sup> Segundo as autoras Veronese e Mendes, 2015, p. 518, nessa ação política cidadã, “não haveria espaço para o descompromisso, corrupção, uso indevido da coisa pública e sim a consolidação do ser social, do homem e da mulher construtores de uma comunidade (comum unidade), enfim, uma sociedade plútime, mas ao mesmo tempo harmônica”.

Relativamente aos projetos que relacionem acessibilidade e inclusão apontado no início deste tópico, cabe destacar que a Secretaria Municipal de Educação de Imbituba não apresentou projeto sobre inclusão e acessibilidade, fazendo um requerimento para doação de impressoras em 3D, visando o enriquecimento do trabalho pedagógico e as possibilidades de aprendizagem dos alunos e, em especial, os que possuem deficiência, cujo orçamento total foi de R\$ 4.749,00 (quatro mil, setecentos e quarenta e nove reais). O processo de doação encontra-se em fase de deferimento. Observa-se pelo baixo custo que, uma política pública efetiva, resolveria diversos problemas relacionados à acessibilidade e inclusão.

O Centro Educacional Municipal Interativo de São José apresentou o “Projeto Acessibilidade 2018”, visando a aquisição de material pedagógico, curso de capacitação para os profissionais da unidade escolar e reforma no estabelecimento de ensino que possibilite a acessibilidade arquitetônica (piso antiderrapante, cobertura no acesso entre o portão e a entrada da escola, placas de orientação em Braille e pisos táteis de orientação), orçados em R\$ 111.884,20 (cento e onze mil, oitocentos e oitenta e quatro reais e vinte centavos). O projeto foi encaminhado pelo judiciário trabalhista ao Ministério Público do Trabalho e está no aguardo de Parecer.

Por seu turno, o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC Professor Febrônio Tancredo de Oliveira apresentou o “Projeto de Laboratório Inclusivo”, com o objetivo de reformar e equipar o laboratório existente na escola, tornando-o um espaço inclusivo, onde as pessoas com as mais variadas especificidades possam aprender e desenvolver o ensino de ciências, estimulando dessa forma todos os alunos. Além desse projeto, encaminhou outro justificando a necessidade da aquisição de uma plataforma de acessibilidade com capacidade para duas pessoas, para que os alunos com deficiência física possam acessar o segundo piso da unidade escolar. Os projetos também foram encaminhados e estão aguardando Parecer.

Finalmente, a Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu apresentou um projeto que abrangia tanto a acessibilidade quanto inclusão, compreendendo a aquisição de materiais pedagógicos, equipamentos eletrônicos específicos para os estudantes com deficiência visual e programa de treinamento e capacitação dos professores em Educação Especial.

Quanto aos materiais pedagógicos e equipamentos foram solicitados os seguintes: impressora Braille; máquina Perkins, 3 regletes

de mesa com punção e prancheta; 3 sorobans; 7 computadores, 2 softwares de comunicação alternativa; bigtracker mouse estacionário de esfera; plugmouse mouse óptico padrão adaptado com duas entradas; big buddybutton acionador de pressão; livros infanto-juvenis; jogos didáticos (tapete sensorial, aramados, encaixe em madeira, brinquedos com textura, brinquedos luminosos, jogo de memória, quebra-cabeças, miniaturas, fantoches, casinha de bonecas para-atividades de vida diária, circuitos, alinhavos, etc.); além de 3 macas portáteis para troca; 1 cama elástica e 1 piscina de bolinha. O projeto previu também a realização 300 horas de formação para 300 profissionais que atuam na Educação Especial, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos.

Em seguida, após a elaboração dos projetos, numa segunda etapa, buscou-se parceria para obtenção dos valores necessários orçados em cada projeto, no intuito de implementar as ações que cada escola escolheu para ser realizada. Assim, considerando ser do conhecimento deste autor da pesquisa, por trabalhar no Judiciário Trabalhista, que o Ministério Público do Trabalho propõe diversas ações de execução por descumprimento de Termos de Ajustamento de Conduta e que os valores executados muitas vezes são depositados em conta única do Tesouro Nacional, foram agendadas reuniões com os Procuradores do Trabalho responsáveis por determinados processos acima descritos no intuito de explicar a pesquisa de mestrado que está sendo realizada e os projetos de extensão a ela vinculados, com o objetivo de que parte dos valores arrecadados com os processos de execução fossem destinados para concretização das propostas elaboradas pelos gestores das unidades escolares.

O Procurador Regional do Trabalho assentiu com os pedidos impondo como condições a elaboração de relatório das atividades; apresentação de orçamentos; comprovação de aquisição de produtos ou de realização de obras por nota fiscal; e finalmente, que os valores doados fossem depositados em conta da Associação de Pais e Professores de cada instituição de ensino, sendo controlado pelos responsáveis dessas associações.

Considerando que o projeto elaborado pela Secretaria de Educação do município Biguaçu foi o primeiro a ser apresentado e estava dentro dos padrões exigidos, o Ministério Público do Trabalho (MPT) o aprovou, sendo que o valor solicitado para sua efetivação foi entregue diretamente a Associação de Pais e Professores da Escola Básica Municipal Professor Alípio Donato de Campos, que se responsabilizou pela aquisição dos equipamentos e pagamento do profissional contratado para formação continuada dos professores, tendo

sido já encaminhada a respectiva prestação de contas ao MPT. O montante da doação foi de R\$ 96.000,00 (noventa e seis mil reais), sendo que a fiscalização dos gastos foi de responsabilidade do Ministério Público do Trabalho de Santa Catarina.

O que era apenas um projeto se tornou realidade, uma vez que todos os itens já foram adquiridos e instalados, os professores já tiveram alguns módulos de formação continuada, tendo sido contratada para tanto a Psicopedagoga Lígia Fleury, cujo currículo demonstra vasta experiência na área da educação especial.

Ressalta-se que a quadra de esportes da Escola Básica Municipal Professor Donato Alípio de Campos da cidade de Biguaçu foi construída em local que não possibilita o acesso de pessoas com deficiência física e dificulta o alcance de pessoas com deficiência visual devido ao grande número de degraus. Em razão disso, a Secretaria de Educação da cidade protocolou novo projeto solicitando a destinação de recursos para aquisição de um elevador de acessibilidade e de uma rampa de acesso à quadra. Este projeto encontra-se em tramitação, não tendo ainda sido elaborado qualquer Parecer por parte do Ministério Público do Trabalho, no sentido de aprová-lo ou rejeitá-lo.

Os demais projetos apresentados encontram-se em tramitação, aguardando o proferimento de despacho do Procurador do Trabalho que, se for concessivo, serão implementados.

Considerando também ser de conhecimento do autor da pesquisa que o Tribunal Regional do Trabalho – SC, efetua doação de equipamentos de informática que foram substituídos por outros mais modernas e de mobiliários em desuso, foram enviados ofícios pelos gestores das instituições envolvidas nesta pesquisa solicitando a doação de computadores e móveis, justificando-se o pedido pela necessidade de inclusão digital dos alunos, já que as unidades de ensino não possuíam equipamentos em número suficientes para uso dos educandos.

Referidos requerimento foram deferidos e, como resultado dessas ações, a Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu foi contemplada com dez microcomputadores e monitores de 19 polegadas; e o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC Professor Febrônio Tancredo de Oliveira, recebeu a doação de quinze microcomputadores. Os processos de doação da Secretaria de Educação de Imbituba e do Centro Municipal Interativo de São José foram deferidos e estão em fase de final de tramitação, não sendo conhecido ainda o número de equipamentos que serão doados.

A felicidade estampada no rosto dos alunos que foram beneficiados com o projeto e a satisfação dos professores com o

resultado reflete a sensação de pertencimento destes àquele espaço de construção do saber e de humanidades, tão importante para o desenvolvimento da capacidade de interação com o próximo.

Enfim, a valorização, o respeito, o resgate e a inclusão dos diferentes situa-se como importantíssimo na luta contra todo tipo de desigualdade e discriminação. Somos diferentes uns dos outros, no entanto, temos em comum a necessidade de pertencimento. Pertencemos e nos constituímos no grande mosaico da família humana, de uma humanidade fraterna<sup>422</sup>.

Verificou-se que o trabalho bem planejado leva a conquistas que ecoa em outras áreas e possibilita a inclusão e, em consequência, a vivência em harmonia entre os diferentes.

### 3.4.2 Propostas de melhorias na acessibilidade e inclusão em escolas de Biguaçu, Imbituba, São José e Palhoça

As propostas de melhorias relativamente à acessibilidade necessitam passar por um planejamento sério dos governos dos municípios citados, visando a eliminação de barreiras físicas que impossibilitam ou dificultam o deslocamento de maneira independente dos estudantes com deficiência.

Verificou-se na maioria dos casos que as calçadas não possuem dimensões laterais mínimas exigidas e encontram-se quebradas ou com desníveis acentuados. Também não possuem padrão na colocação dos pisos táteis de orientação e de alerta. O transporte coletivo, em alguns casos, não passa na proximidade da unidade escolar. Os prédios públicos em que estão localizadas as escolas visitadas não possuem acessibilidade adequada, além de outros diversos problemas de ordem arquitetônica.

Então, faz-se necessário realizar um levantamento dessas necessidades pelos gestores públicos, no intuito de planejar a realização

---

<sup>422</sup> VERONESE, Josiane Rose Petry; MENDES, Rita Verônica. A inclusão escolar da criança e do adolescente frente ao estatuto da pessoa com deficiência e a fraternidade. *In*: OLIVEIRA, Francisco Cardozo; VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Olga Maria Boschi (Orgs.). **Direitos da criança e do adolescente e direitos da juventude: o olhar da fraternidade**. Curitiba: Editora Prismas, 2017, p. 168.

de obras que lhes competem e um chamado à sociedade para auxiliar na consecução de projetos que visem a eliminação de barreiras, não esquecendo que sua responsabilidade é, por força de lei, compartilhada com o Estado e a família da pessoa com deficiência na garantia da efetivação de seus direitos, inclusive o de acessibilidade (artigo 8º). Exemplificando, se cada unidade residencial ou comercial zelasse pela reforma ou construção de sua calçada, já se estaria dando um grande passo para supressão de obstáculos visíveis.

Os municípios necessitam realizar obras de pavimentação de vias urbanas, implantação ou readequação dos terminais rodoviários e do sistema de transporte público coletivo, calçadas com acessibilidade, sinalização viária acessível, iluminação e outros serviços.

A lei da Acessibilidade impõe aos governos das esferas federal, estadual e municipal instituírem políticas públicas para a construção de cidades acessíveis a todas as pessoas que já na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo XIII, tinha assegurado o direito de locomoção dentro das fronteiras de cada Estado.

Esse direito de locomoção para as pessoas com deficiência se constitui em um direito essencial à garantia e preservação de seus direitos fundamentais, já que a possibilidade de circular permite a realização das atividades sociais, culturais, políticas e econômicas necessárias na sociedade, porém essa viabilidade de transitar livremente e de forma independente está diretamente relacionada com a funcionalidade e acessibilidade dos espaços viários, públicos e de uso público e até mesmo do próprio espaço particular

Isso colocado, é essencial que as cidades sejam planejadas incluindo no plano de ação essa considerável parcela populacional que necessita dispor dos equipamentos públicos, entrar nos recintos, utilizar o transporte coletivo, caminhar e se deslocar pelas ruas e calçadas.

Um primeiro passo seria a exigência de aplicação do desenho universal e adoção das normas técnicas tanto na elaboração quanto na execução de novos projetos e serviços, além da implantação de programas de eliminação de barreiras arquitetônicas e sensoriais em todos os setores (trabalho, turismo, recreação, educação, transporte, etc.), pois assim se estaria dando um considerável passo para a garantia da equiparação de oportunidades.

Segundo o Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana, a mobilidade se constitui em “um atributo associado às pessoas e aos bens, corresponde às diferentes respostas dadas por indivíduos e agentes econômicos às suas necessidades de deslocamento, consideradas as

dimensões do espaço urbano e a complexidade das atividades nele desenvolvidas”<sup>423</sup>.

Já no tocante à inclusão escolar, um dos óbices que se apresenta está centrado na formação de professores, principalmente para os alunos com deficiência, seja ela física, visual ou auditiva. Conforme MANTOAN, “formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”<sup>424</sup>.

Grande parte dessa deficiência está no processo de graduação, onde as disciplinas relacionadas à Educação Especial poderiam ser ministradas ou trabalhadas ao longo de todo o curso de formação em interação com as demais matérias constantes da grade curricular. O estágio de formação também em classes de alunos com deficiência viabiliza o contato prévio com as nuances da inclusão e possibilita trazer para a universidade as dificuldades encontradas, permitindo um real debate sobre a questão, com vias a se encontrar soluções conjuntas com os demais professores e alunos no intuito de se efetivar a inclusão.

A educação possui importante papel na transformação da sociedade e, para isso nenhum indivíduo deve ficar fora do processo educacional, portanto, professores e gestores das escolas necessitam acreditar no resultado da inclusão, o qual não está relacionado com a meritocracia, com as avaliações tradicionais, mas com a transformação da vida das pessoas, já que a relação entre os diferentes proporciona um saber diferenciado e consistente, pois fundamentado nas desigualdades naturais e sociais que sempre impulsionaram as lutas por reconhecimento de direitos.

Não se pode olvidar da responsabilidade da sociedade e, em assim sendo, as instituições de ensino também devem trazer para si e para este objetivo, a família dos educandos e a comunidade em geral, conscientizando-os da sua condição de cidadão e, como tal, responsáveis uns pelos outros.

A escola pode se transformar num amplo local de debate sobre a importância da inclusão, já que ela representa um espaço sociocultural respeitado por todos da comunidade em que está inserida. Essa conscientização pode ser adquirida e transmitida nas reuniões com pais e

---

<sup>423</sup> BRASIL. Ministério das Cidades. **Caderno de implementação de políticas de acessibilidade para as cidades.**

<sup>424</sup> MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015, p. 91.

entre o corpo docente, bem como nas atividades com a comunidade, no intuito de que a inclusão se transforme em uma prática normal e não uma imposição, uma tolerância, uma solidariedade, até porque a inclusão representa “a igualdade de acesso ao espaço comum da vida em sociedade”<sup>425</sup>, sem qualquer relação de superioridade entre os indivíduos.

---

<sup>425</sup> ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In: **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001, p. 171. Disponível em: <http://www.anpt.org.br>. Acesso em: 01 nov. 2018.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Doutrina da Proteção Integral representa um paradigma regente, onde as ações direcionadas às crianças e realizadas pelo Estado, família e sociedade devem observar os fundamentos e concepções desta Doutrina Jurídica, que traz em sua estrutura conceitual o princípio do superior interesse da criança (melhor interesse) que, como sujeito de direitos, possui prioridade absoluta nas demandas necessárias ao seu desenvolvimento, sejam elas de caráter legislativo ou de cunho social, neste âmbito, incluindo o educacional, por estarem estreitamente associados.

Não estar-se-á falando de uma mera doutrina relacionada para explicar um conceito, mas sim de um fundamento mandamental, constituída por princípios fundamentais que conjugam para a observância impositiva da priorização máxima dos interesses de crianças e adolescentes.

Assim, pretendeu-se responder com este trabalho a seguinte questão: a Doutrina da Proteção Integral é observada quando da interpretação das normas, nas ações e na elaboração de políticas públicas relativas à inclusão social e escolar e, se positiva, existem outros fatores, sejam humanísticos, políticos, sociais ou culturais que impedem a inclusão integral?

No primeiro capítulo se sistematizou a Doutrina da Proteção Integral, demonstrando que ela se apresenta no ordenamento jurídico como instrumento garantidor da inclusão social e escolar de crianças com deficiência física, auditiva ou visual, uma vez que o melhor interesse, neste caso, também deve receber consideração primordial, em razão de que a condição de vulnerabilidade destas requer atenção especial.

Essa sistematização está diretamente ligada a princípios humanistas constitucionais que trazem consigo elementos que visam garantir sua característica protetiva, dentre os quais destacam-se: a responsabilidade compartilhada, o reconhecimento da condição de sujeito, o princípio da prioridade absoluta e a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Ao se reconhecer que as ações relativas às crianças com deficiência devem receber condição primordial, reitera-se a essas crianças a aplicação da Doutrina da Proteção Integral, colocando-a também num patamar de garantia total.

Reforça-se assim, que a proteção integral não se destina apenas as crianças que se encontram em situações degradantes ou de risco, mas a todas as realidades em que a infância e adolescência se apresentam, vindicando do Estado, família e sociedade respeito aos direitos sociais fundamentais gerais, afora os específicos relativos a sua condição de criança e de criança com deficiência.

Nesse sentido, no segundo capítulo foram apresentados alguns aspectos históricos destacados no processo de inclusão social e escolar de crianças com deficiência, destacando-se que a questão relativa à deficiência sofreu, ao longo do tempo, mudanças no reconhecimento dos direitos dessas pessoas, assim como até na definição do termo que denomina a pessoa com essa particularidade, demonstrando, assim, que a inclusão está ligada ao resultado de nossa história social e atrelada à análise sobre a concepção de deficiência vigente em cada momento histórico, chegando-se ao estágio atual onde se visa atender, reconhecer e valorizar as diferenças, garantindo uma sociedade e uma escola pertencentes a todos.

Dessa forma, ao se estabelecer no mundo jurídico como uma nova ordem normativa que representa a essência do direito da criança e do adolescente, a Doutrina da Proteção Integral não permite discricionariedade aos governantes, apesar de que dificuldades econômicas ou outras preferências e necessidades se constituem em motivos para que o Estado justifique a não aplicação da ordem absoluta na prioridade de atendimento, razão pela qual, ainda presenciamos a repetição de cenas como falta de creches, de atendimento médico, de escolas acessíveis, de falta de professores e de Segundo Professor de Turma, de material pedagógico necessário, resultando muitas vezes, na necessidade de se recorrer ao judiciário para que a primazia do atendimento seja observada.

Pelo entendimento cristalino que se colhe do artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e do artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente a prioridade absoluta e o superior interesse da criança possuem eficácia plena e devem ser observados sem distinção a todas as crianças, inclusive aos nascituros, já que se reconhece pela norma estatutária e pelo contexto legal a proteção da vida desde sua concepção.

Destaca-se que para as crianças os direitos sociais se fundem com fundamentais, posto que essenciais para seu desenvolvimento e para crianças com deficiência os direitos fundamentais vão além destes, sendo incluídos também os que estão relacionados com o exercício pleno de seus direitos, em condições de igualdade com as demais

crianças, no sentido de assegurar a elas uma vida digna e um desenvolvimento salutar, já que são considerados especialmente vulneráveis.

Nessa seara, o direito à saúde e a promoção da acessibilidade se constituem em relevantes componentes para garantia da proteção integral de crianças com deficiência. O primeiro por possibilitar que seu desenvolvimento como pessoa transcorra de forma a lhe proporcionar uma vivência digna, com a fruição dos bens e serviços colocados à sua disposição. O segundo, porque permite além de desfrutar de tais bens e serviços ir mais além, ou seja, propicia sua liberdade de escolha, uma vez que lhe concede a oportunidade de ser independente e livre em suas preferências.

Importante se ressaltar que atualmente é reconhecido pelos instrumentos normativos que as barreiras impostas pela sociedade é que impedem o pleno desenvolvimento da criança com deficiência, uma vez que não viabilizam sua interação com o meio em que inserida. Dessa forma o reconhecimento da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento à criança com deficiência, importa em conceber que a inclusão social e escolar é essencial à construção de sua cidadania.

Esse reconhecimento do direito à inclusão perpassa as normas legais e alcança a conduta das pessoas que, ao longo da história realizaram atos repulsivos e chocantes nos quais os comportamentos se refletem nos dias atuais em práticas preconceituosas e discriminatórias que ainda impedem que a inclusão seja efetivada integralmente, obstando-lhes a participação na sociedade e na escola de maneira eficaz e efetiva, já que não há o reconhecimento ou o entendimento de que todos somos diferentes em nossas especificidades, ficando a própria sociedade afastada da oportunidade de crescer em humanidade, já que cria regras, estabelece padrões e comportamentos que impedem a autonomia e a independência da pessoa com deficiência, não reconhecendo-a, portanto, como um sujeito de iguais direitos.

Pela inclusão escolar, todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as aulas do ensino regular, em ambiente escolar não segregado e de qualidade, considerando as necessidades de cada um, numa busca de uma melhor qualidade de ensino, de um ensino que busca uma cidadania global e livre de preconceitos objetivando a construção de uma sociedade igualitária, livre e justa, por isso que ela (inclusão) não se reporta apenas à pessoa com deficiência, mas a todos que compõem a sociedade.

Isso posto, conforme pontuado no terceiro capítulo, ao não permitir a convivência com as diferenças se subtrai das crianças a

oportunidade de construção de valores fraternos e princípios que iriam beneficiar a todos, proporcionando um respeito mútuo e um comprometimento com o bem-estar do outro. Assim, faz-se necessário o engajamento da sociedade, da família e dos pais em todo o processo que diz respeito à inclusão, bem como a intervenção do estado na realização de políticas públicas sobre essa temática, possibilitando além da efetivação do direito à educação, a acessibilidade em todos os sentidos, a fim de que tenham o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, já que a acessibilidade tem como característica promover uma vida independente, autônoma, exercida com respeito e dignidade.

Porém, essa vida independente está também relacionada ao papel dos pais e familiares no cotidiano dessa criança, já que são as primeiras referências sociais que aparecerão, portanto, a transmissão de confiança e de conhecimento sobre a deficiência e as diversidades refletem no conhecimento dos limites, nas responsabilidades e no desenvolvimento da criança.

Verificou-se pela análise dos dados obtidos junto às instituições de ensino que, apesar da Proteção Integral se constituir em uma doutrina vinculativa de ações no âmbito da infantoadolescência, ela não vem sendo observada da forma que preconizada, pois os acessos às escolas e internamente nestas estão fora do padrão regulamentar; os mobiliários não são adequados; não há preparação para a integralidade dos professores; existem ainda dificuldades na interpretação e tradução da língua brasileira de sinais; não houve alteração do processo de ensino aprendizagem e nem no sistema de avaliação; ainda são realizadas práticas pedagógicas não inclusivas; e as atividades pedagógicas aos alunos cegos estão longe de alcançar o objetivo proposto.

Para se atingir um patamar adequado de acessibilidade, sugere-se a criação de uma Comissão de Acessibilidade nas cidades, com representantes de cada Secretaria e do Conselho da Pessoa com deficiência, com direito de voz e efetiva participação nas políticas públicas, além de autorização e fiscalização das obras e serviços, seria uma alternativa a mais para a resolução dos problemas de acessibilidade.

Colocado isso, a inclusão somente ocorrerá de forma integral quando observados todos esses requisitos e, neste caso, como instrumento prático de verificação dessa análise, os recursos obtidos para a Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu, demonstrou que, o trabalho com responsabilidade e seriedade resulta na inclusão que almejamos, já que foram adquiridos materiais pedagógicos, equipamentos de tecnologias assistivas e realização de curso de

treinamento e aperfeiçoamento de professores e outros profissionais da educação com relação à inclusão escolar em todos os sentidos e não somente das crianças com deficiência, mas também daqueles que, por outras razões, foram excluídos do sistema educacional. Restou prejudicada a análise da inclusão e a concretização dos projetos nas demais escolas, uma vez que não receberam ainda a integralidade do valor dos projetos propostos.

Finalmente, verificou-se que a Doutrina da Proteção Integral representa um critério hermenêutico na aplicação das normas, ações e políticas públicas destinadas à inclusão social e escolar de crianças com deficiência, porém fatores humanísticos, políticos, sociais ou culturais refletem em sua aplicação garantindo e, muitas vezes, obstando a inclusão integral, já que, além do contexto jurídico, é imprescindível que haja um comprometimento ético e uma responsabilidade comprometida de todos, uma vez que o comportamento humano positivo está estreitamente relacionado com a eliminação das desigualdades, proporcionando uma cadeia de transformações que resulta em oportunidades iguais a todos.



## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050:2004. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.
- ABRAMOVAY, Miriam. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, Ministério da educação 2004, 669 p.
- AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique. Políticas Públicas: conceito e análise em revisão. **Revista Agenda Política**. Vol. 3, n. 2, jul./dez., 2015, p. 12-42.
- ALEXY, Robert. **Teoria dos direitos fundamentais**. Trad. Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2017.
- ALMEIDA, Ordália Alves. O marco legal da primeira infância: quais infâncias, quais crianças? Cadernos de trabalhos e debates: avanços do marco legal da primeira infância. Brasília: Centro de Estudos e Debates Estratégicos – CEDES, 2016, p. 157.  
<http://www2.camara.leg.br/acamara/estruturaadm/altosestudios/pdf/obra-avancos-do-marco-legal-da-primeira-infancia>. Acesso em: 27 dez. 2017.
- ALVES, Cristiane Paglione. A eficácia horizontal dos direitos fundamentais. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XV, n. 100, maio 2012. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- ANDRADE, Maria Inês Chave de. **A fraternidade como direito fundamental entre o ser e o dever ser na dialética dos opostos de Hegel**. Coimbra: Almedina, 2010.
- ARANHA, Maria Saleté Fábio. Integração social do deficiente: Análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, número 2, 1995, p. 64, disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a08.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**: Marília, 2001

\_\_\_\_\_. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BAGGIO, Antônio Maria. **O princípio esquecido/2**: exigências, recursos e definição da fraternidade na política. Tradução Durval Cordas e Luciano Menezes. Vargem Grande Paulista: Cidade Nova, 2009.

BALESTERO, Gabriela Soares. Direitos fundamentais e reserva do possível: a judicialização da saúde. A&C – Revista de Direito Administrativo & Constitucional, Belo Horizonte, ano 11, n. 46, p. 137-160, out./dez. 2011.

BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida; PALHANO, Tânia Rodrigues; PEREIRA, Aline dos Santos. Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: um processo de exclusão ou um ato de amor. Revista on line de Política e Gestão Educacional, v.21, n. esp.2, p. 1335-1352, nov. 2017, p. 1350. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10174> Acesso em: 23 jul. 2018.

BARBOSA, Maria Angélica Marcheti; BALIEIRO, Maria Magda Ferreira Gomes; PETTENGILL, Myriam Aparecida Mandetta. **Revista Texto & Contexto – Enfermagem**. Vol. 21, nº 1, jan-mar, 2012, disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072012000100022#end](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072012000100022#end). Acesso em: 10 set. 2018.

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de Direito Constitucional contemporâneo**: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo. São Paulo: Saraiva, 2010.

\_\_\_\_\_. **Interpretação e aplicação da Constituição**. São Paulo: Saraiva, 2004.



\_\_\_\_\_. **O direito constitucional e a efetividade de suas normas:** limites e possibilidades da Constituição brasileira. Rio de Janeiro: Renovar, 2009,

BARROSO, Luis Roberto; BARCELLOS, Ana Paula de. O começo da história. A nova interpretação constitucional e o papel dos princípios no direito brasileiro. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 232, p. 141-176, abr. 2003. ISSN 2238-5177. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br>

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Educação inclusiva:** atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, 2017, p. 6. Disponível em: [http://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf). Acesso em: 20 set. 2018.

BEZERRA DE MENEZES, Joyceane. O direito protetivo no Brasil após a convenção sobre a proteção da pessoa com deficiência: impactos do novo CPC e do Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Civilista.com**. Rio de Janeiro, a. 4, n. 1, Jan.-Jun./2015. Disponível em: <http://civilista.com/o-direito-protetivo-no-Brasil/>. Acesso em: 11 mai. 2018.

BISHOP, Katryn D.; JUBALA, Kimberlee A.; STAINBACK, Wiliam; STAINBACK, Susan. Promovendo amizades. *In*: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 184-199.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Malheiros, 2001.

BONFIM, Symone Maria Machado. A luta por reconhecimento das pessoas com deficiência: aspectos teóricos, históricos e legislativos. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/12496?show=full>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRAGANÇA, Maria das Graças Viana Bragança; OLIVEIRA, Zélia Maria Freire. Educação inclusiva: significado e realidade. **Revista Linhas Críticas**. Ano 2005, p. 220. disponível em: <http://www.redalyc.org>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRAGATO, Fernanda Frizzo; ADAMATTI, Bianca. Igualdade, não discriminação e direitos humanos: são legítimos os tratamentos diferenciados? **Revista Informação Legislativa**. Ano 51 Número 204 out./dez. 2014, p. 106. Disponível em [https://www12.senado.leg.br/ri/edicoes/51/204/ri/v51\\_n204\\_p91.pdf](https://www12.senado.leg.br/ri/edicoes/51/204/ri/v51_n204_p91.pdf) Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. **Educação Especial**: a educação dos surdos. Giuseppe Rinaldi et al. (Coords.), Brasília: MEC/SEESP, 1997.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988, artigo 4º. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 17 dez. 2107.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CONADE. **Cartilha Orientadora para Criação e Funcionamento dos Conselhos de Direito da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos, 2012. Disponível em: [https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield\\_generico\\_imagens-filefield-description%5D\\_145.pdf](https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_145.pdf). Acesso em: 20 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Promulgada em 21 de novembro de 1990 pelo Decreto nº 99710. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 17 dez. 2107.

BRASIL. **Decreto Legislativo 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto 678, de 6 de novembro de 1992**. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 3 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm). Acesso em: 01 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2002.** Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 26 de out. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990:** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 20 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.034, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.955, de 5 de fevereiro de 2014:** estabelece prioridade de tramitação aos processos de adoção em que o adotando for criança ou adolescente com deficiência ou com doença crônica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014,** altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm) Acesso em: 10 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Superior Tribunal de Justiça. RECURSO ESPECIAL Nº 1.265.821 - BA (2011/0163873-1) RELATOR : MINISTRO LUIS FELIPE SALOMÃO.** Julgamento em 14 de maio de 2014. Disponível em: [www.stj.jus.br](http://www.stj.jus.br). Acesso em: 27 dez. 2107.

\_\_\_\_\_. **Superior Tribunal de Justiça.** Habeas Corpus nº 358.080 - DF (2016/0144533-6) Relator: Ministro Reynaldo Soares da Fonseca. Julgamento em 28 de março de 2017. Disponível em: [www.stj.jus.br](http://www.stj.jus.br). Acesso em: 27 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal. **A Constituição e o Supremo.** Brasília: STF – Secretaria de documentação, 2016, p. 62-63. Disponível em: [http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/publicacaoLegislacaoAnotada/anejo/a\\_constituicao\\_e\\_o\\_supremo\\_5a\\_edicao.pdf](http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/publicacaoLegislacaoAnotada/anejo/a_constituicao_e_o_supremo_5a_edicao.pdf). Acesso em: 7 jan. 2018.

. **Supremo Tribunal Federal.** RE 393175 AgR / RS – Rio Grande do Sul. Ag. Reg. no Recurso Extraordinário. Relator(a): Min. Celso de Mello. Julgamento: 12-12-2006. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br>. Acesso em: 15 jan. 2018.

. **Supremo Tribunal Federal.** ADI nº 5357 MC-Ref/ DF – Distrito Federal. Referendo na Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade. Rel. Min. Edson Fachin, julgamento em 08-06-2016. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br>. Acesso em: 10 mar. 2018.

. **Supremo Tribunal Federal.** RE 855178 RG/SE – SERGIPE. Relator: Min. Luiz Fux, Julgamento em 05-03-2015. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br>

. **Supremo Tribunal Federal.** RE 1076911 AgR / DF – Distrito Federal. Ag.Reg. no Recurso Extraordinário. Relator(a): Min. Celso de Mello. Julgamento: 16/03/2018. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira:** questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

BUSCAGLIA, Leo. **Os deficientes e seus pais.** 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

CAGGIANO, Mônica Herman S. A educação. Direito fundamental. *In:* RANIERI, Nina Beatriz Stocco (Coord.); RIGHETTI, Sabine (Orgs.). **Direito à educação:** aspectos constitucionais. São Paulo: Editora da USP, 2009, p. 19-38.

CAIADO, Kátia Regina Moreno; BERRIBILLE, Gabriela Ruiz; SARAIVA, Luiz Amaral. Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama. *In*: CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiências**. São Carlos: EduFSCar, 2013.

CAMBIACHI, Silvana. **Desenho universal**: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas. São Paulo: Editora SENAC, 2007.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns**: possibilidades e limitações. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva**: a reorganização no trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CECCON, Claudius. **As crianças são o Brasil de hoje**: elas não podem esperar. Cadernos de trabalhos e debates: avanços do marco legal da primeira infância. Brasília: Centro de Estudos e Debates Estratégicos – CEDES, 2016.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; BAPTISTA, Claudio Roberto. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 383-398, set./dez. 2012 Santa Maria. Disponível em: <https://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 22 jul. 2018.

CRISPIM, Carlos Alberto. O princípio da fraternidade como paradigma para redução dos acidentes do trabalho e preservação da dignidade humana. *In*: VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de; MOTA, Sergio Ricardo Ferreira (Orgs.). **O direito revestido de fraternidade**. Florianópolis: Insular: 2016, p. 225-239.

CRISPIM, Carlos Alberto; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado**: comentários jurídicos e sociais. *In*: VERONESE, Josiane Rose Petry; SILVEIRA, Mayra; CURY, Munir (Coords.). São Paulo: Malheiros, 2018, p. 415-417.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, 2005, vol.35, n.124, pp.11-32. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 4 mai. 2018.

CUSTÓDIO, André Viana; HAMMES, Leila Viviane Scherer. **Políticas públicas de atendimento à criança e ao adolescente com deficiência: estratégias de articulação intersetorial dos conselhos de direitos no Vale do Taquari-RS**. Curitiba: Multideia, 2017.

DICHER, Marilu; TREVISAM, Elisaide. A jornada história da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana. **Direitos fundamentais e democracia III**. Florianópolis: CONPEDI, 2014.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

DIGIÁCOMO, Murillo José. O sistema de garantias de direitos da criança e do adolescente e o desafio do trabalho em rede. **Revista Criança e Adolescente do Ministério Público do Paraná**. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br>. Acesso em: 25 fev. 2018.

DIGIÁCOMO, Murillo José; DIGIÁCOMO, Ildeara Amorim. **Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado**. Curitiba: Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2013.

DISCHINGER, Martha; MACHADO, Rosângela. Desenvolvendo ações para criar espaços escolares acessíveis. **Inclusão: Revista de Educação Especial**. Brasília: SEE, 2006.

FALCÃO, Wanda Helena Mendes Muniz; VERONESE, Josiane Rose Petry. A criança como demandante no Comitê de Direitos da Criança da ONU. In: VERONESE, Josiane Rose Petry (Org.). **Direito da criança e do adolescente: novo curso – novos temas**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 41-66.

FARIAS, Cristiano Chaves de; CUNHA, Rogério Sanches; PINTO, Ronaldo Batista. **Estatuto da Pessoa com Deficiência comentado artigo por artigo**. Salvador: JusPodivm, 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://www2.trt12.jus.br>. Acesso em: 3 fev. 2108.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. **A ONU e seu Conceito Revolucionário de Pessoa com Deficiência**. Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Idosos e das Pessoas com Deficiência – AMPID. Disponível em: <http://www.ampid.org.br>. Acesso em: 4 fev. 2018.

FRANCO, Raquel Rodrigues. **A fundamentação jurídica do direito de brincar**. 2008. 252 p. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual de Londrina, 2008, p. 153. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br>. Acesso em: 29 dez 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**. Vol. XVI, n. 1. Lisboa: Faculdade de Ciências, 2008, p. 5-20.

FUJIMOTO, Gaby. **Cenário mundial das políticas de primeira infância**. Cadernos de trabalhos e debates: avanços do marco legal da primeira infância. Brasília: Centro de Estudos e Debates Estratégicos – CEDES, 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 29 dez 2017.

GARCIA, Vinícius Gaspar. **Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho: histórico e contexto contemporâneo**. Tese de Doutorado para a Universidade Estadual de Campinas, no curso de Economia. Campinas/SP, 2010, p. 18. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/286387?mode=full>. Acesso em: 05 mai. 2018.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal de. Escola como espaço inclusivo. In.: Ministério da Educação. (Org.). **Educação Especial: Tendências Atuais**. Brasília: Secretaria de Educação à Distância, 1999.

GUERRA FILHO, Willis Santiago. **Processo constitucional e direitos fundamentais**. São Paulo: Celso Bastos Editor, 2001.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e das Pessoas com deficiência – AMPID. São Luís – MA, 2003 p. 12. Disponível em: [http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD\\_Historia.php](http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php). Acesso em: 27 abr. 2018.

GUGEL, Maria Aparecida; FILHO, Waldir Macieira da Costa. **Novos comentários à Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2014.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

KLOSTER, Ângelo Marcio. A eficácia horizontal dos direitos fundamentais. **Revista Virtual da AGU**, n. 98, 2010. Disponível em: [www.agu.gov.br](http://www.agu.gov.br). Acesso em: 20 mar. 2018.

LAMY, Eduardo de Avelar. **Princípio da fungibilidade no processo civil**. São Paulo: Dialética, 2007.

LEITE, Carla Carvalho. **Da doutrina da situação irregular à Doutrina da Proteção Integral: aspectos históricos e mudanças paradigmáticas**. Porto Alegre: Departamento de Artes Gráficas do TJRS, 2003.

LEITE, Roberto Basílone. Efetividade dos direitos e democracia: a cultura infraconstitucional. *In*: LOIS, Cecília Caballero; BASTOS JÚNIOR, Luiz Magno Pinto; LEITE, Roberto Basílone (Coords.). **A Constituição como espelho da realidade: interpretação e jurisdição constitucionais em debate**. São Paulo: LTr, 2007.

LIGA DAS NAÇÕES. **Declaração de Genebra**, 26 de setembro de 1924. Disponível em: <https://www.unicef.org/vietnam>. Acesso em: 23 dez. 2017.



LIMA, Fernanda da Silva; VERONESE, Josiane Rose Petry. Política pública para a criança e o adolescente no Brasil: uma trajetória de avanços e desafios. *In*: VERONESE, Josiane Rose Petry. **Direito da criança e do adolescente**: novo curso, novos temas. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 559-583.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LOPES, Brenner; AMARAL, Jefferson Ney. As Políticas Públicas. *In*: CALDAS, Ricardo Wahrendorff. **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008. 48 p.

LOPES, Gislaíne Bacarin; KATO, Lucila Suemi e CORREA, Patrícia Ribeiro Campos. Os pais das crianças com deficiência: reflexões acerca da orientação em reabilitação motora. **Psicologia: teoria e prática** [online]. 2002, vol.4, n.2 pp. 67-72 . Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872002000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872002000200008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 set.2018

MAGALHÃES, Camila; MENEZES, Fernanda Montenegro; RIGUETTI, Sabine. Ações afirmativas e cotas no ensino superior: uma reflexão sobre o debate recente. *In*: RANIERI, Nina Beatriz Stocco (Coord.); RIGHETTI, Sabine. **Direito à educação**: aspectos constitucionais. São Paulo: Editora da USP, 2009, p. 257-283.

MAIOR, Izabel. **Breve trajetória histórica do movimento das pessoas com deficiência**. 2010. p. 1–10. Disponível em: <http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br>. Acesso em: 27 abr. 2018.

MAIOR, Izabel. **História, conceito e tipos de deficiência**, 2015, p. 1-7. Disponível em: <http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto1.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil**: da exclusão à inclusão Escolar. LEPED/UNICAMP. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em: 20 jul 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**. jul./set. 2004, n. 26. Brasília: jul./set. 2004, p. 39. Disponível em: <http://www.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/view/622/802>. Acesso em: 01 nov. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MARQUEZAN, Reinoldo. **O deficiente no discurso da legislação**. Campinas: Papyrus, 2009.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do século XXI**. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 44, p. 217-233, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 15 jul 2018.

MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2017.

MIRANDA, Maria de Jesus Cano. Inclusão escolar e deficiência visual: trajetória e processo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 3. n. 1 e 2, p. 1-21, 2008b. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2678>. Acesso em: 16 jul 2018.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. São Paulo: Atlas, 2002.

NICKNICH, Mônica. A fraternidade como valor orientativo dos novos direitos na pós-modernidade. *In*: VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de. **Direito e fraternidade**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013, p. 37-67.

NOGUEIRA, Roberto Wanderlei. Acessibilidade e cidadania. Palestra apresentada à mesa 4 sobre acessibilidade como expressão da cidadania, no **Seminário Nacional sobre Controle de Políticas Públicas de Acessibilidade**, promovido pelo Tribunal de Contas da União (TCU): Brasília, 12 e 13 de setembro de 2012.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; ICASATTI, Albert Vinicius; BRUNO, Marilda Moraes. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, v. 11, n. 1, 2017.

O'BRIEN, John; O'BRIEN, Connie Lyle. A inclusão como uma força de renovação da escola. *In.*: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 48-66.

OLIVEIRA, Francisco Cardozo. Normatividade material do princípio da fraternidade na realidade brasileira. *In.*: VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de; OLIVEIRA, Francisco Cardozo (Orgs.). **A fraternidade como categoria jurídica**: da utopia à realidade. Curitiba: Instituto Memória, 2015, p. 43-67.

OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de. **Mulheres e trabalho**: desigualdades e discriminações em razão do gênero: o princípio da fraternidade como expressão da dignidade humana. Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2016

OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de. Mulheres e trabalho – a falta de igualdade de oportunidades e de tratamento no emprego e na profissão – o resgate do princípio da fraternidade como expressão da dignidade humana. *In.*: VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de (Orgs.). **Direito, justiça e fraternidade**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 23-45.

OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de; ALEXANDRE, Mariane Pires Castagna. O preenchimento da cota social de contratação de aprendizes: um olhar sob a perspectiva do constitucionalismo fraternal. *In.*: OLIVEIRA, Francisco Cardozo; VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de (Orgs.). **Direitos da criança e do adolescente e direitos da juventude**: o olhar da fraternidade. Curitiba: Editora Prismas, 2017, p. 287-305.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1959.** Disponível em: <http://www.dhnet.org.br>. Acesso em: 12 jan. 2018.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: <http://www.onu.org.br>. Acesso em: 12 jan. 2018.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).** Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais em Português (Org.). Trad. Cássia Maria Buchalla. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: [http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42407/9788531407840\\_por.pdf?sequence=111](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42407/9788531407840_por.pdf?sequence=111). Acesso em: 27 out. 20018.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O Re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

PETRY VERONESE, Eduardo Rafael. **Um conceito de fraternidade para o direito.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

PORTELA, Cláudia Paranhos de Jesus; ALMEIDA, Célia Verônica Paranhos de Jesus. Família e escola: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educativas especiais. *In: DÍAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Terezinha (Orgs.). Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas.* Salvador: EDUFBA, 2009.

PRATTA, Elisângela Maria Machado; SANTOS, Manoel Antônio dos. **Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros.** Revista Psicologia em Estudo, v. 12, n. 2, Maringá: maio/ago, 2007.

QUEIROZ, Victor Santos. A personalidade do nascituro à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 8, n. 61, 1 jan. 2003. Disponível em: Acesso em: 18 jul. 2018.

RAMIDOFF, Mário Luiz. Infâncias, adolescências e juventudes: direitos humanos, políticas públicas e movimentos sociais. **Revista de direitos e garantias fundamentais**. Vitória, v. 17, n. 2, p. 224, jul./dez. 2016.

REIS, Patrícia dos. O direito fundamental à saúde sob a ótica do princípio da proteção integral: um estudo em face da obesidade infantil brasileira. *In*: VERONESE, Josiane Rose Petry. **Estatuto da criança e do adolescente: novo curso – novos temas**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 105-129.

RODRIGUES, Bianca Fernanda; BAGATINI, Júlia. O nascituro e a Doutrina da Proteção Integral. **Anais da X Mostra de Iniciação Científica Curso de Direito (MIC)**, 7 de novembro de 2017. Organizado por Diego Alan Schöfer Albrecht; Liana Maria Feix Suski – Itapiranga: FAI – Faculdades de Itapiranga – SC, 2017. Disponível em <http://faifaculdades.edu.br/eventos/MICDIR/XMICDIR/>. Acesso em: 3 jan. 2018.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; LAMY, Eduardo de Avelar. **Teoria geral do processo**. São Paulo: Atlas, 2016.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. *In*: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Org). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru : MEC/FC/SEE, 2008.

ROSSETO, Geralda Magella de Faria; VERONESE, Josiane Rose Petry. Os direitos fundamentais da criança e do adolescente. *In*: VERONESE, Josiane Rose Petry (Org.). **Direito da criança e do adolescente: novo curso – novos temas**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 67-104.

ROSSETO, Geralda Magella de Faria; VERONESE, Josiane Rose Petry. Fraternidade e unidade: paradigmas ao pensamento contemporâneo. *In*: VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de (Orgs.). **Direito, justiça e fraternidade**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 1-22.

SA, Sumaia Midlej Pimental; RABINOVICH, Elaine Pedreira. Compreendendo a família da criança com deficiência física. **Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano**. São Paulo, v.16, n.1, p.68-84, abr.2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v16n1/08.pdf>. Acesso em: 8 set. 2018.

SALMEIRÃO, Cristiano. O princípio da fraternidade e sua efetivação através da decisão monocrática do relator: combate das desigualdades sociais. *In: Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XVI, n. 111, abr. 2013. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n link=revista artigos leitura&artigo id=13090>.

SANCHES, Helen Crystine Corrêa; VERONESE, Josiane Rose Petry. A proteção integral e o direito fundamental de crianças e adolescentes à convivência familiar. *In: VERONESE, Josiane Rose Petry. Direito da Criança e do Adolescente: novo curso, novos temas*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2017, p. 131-183.

SANCHES, Helen Crystine Corrêa; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Justiça da Criança e do Adolescente**: da vara de menores à vara da infância e juventude. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2016.

SANICOLA, Lia. **As dinâmicas da rede e o trabalho social**. Tradução Durval Cordas. São Paulo: Veras, 2008.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. **Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017**. Dispõe sobre a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula das escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina. Disponível em: [http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2017/17143\\_2017\\_lei.html](http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2017/17143_2017_lei.html). Acesso em: 01 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **FCEE 50 anos: uma história de inclusão: 1968-2018**. Organizadora: Loiva Lúcia Herbert. Tubarão: FCEE, Coan, 2018, p. 11.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. Coordenador Sergio Otavio Bassetti. São José: FCEE, 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação – CEE/SC. **Resolução CEE/SC nº 112/2016**. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/593-593>. Acesso em: 01 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Programa Pedagógico. - São José, SC: FCEE, 2009, p 16. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br>. Acesso em: 25 set. 2018.

SANTOS, Danielle Maria Espezim dos; VERONESE, Josiane Rose Petry. A eficácia jurídica dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes. *In*: VERONESE, Josiane Rose Petry.; ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo (Orgs.). **Estatuto da Criança e do Adolescente: 25 anos de desafios e conquistas**. São Paulo: Saraiva: 2015, p. 167-188.

SANTOS, Danielle Maria Espezim dos. **Proteção integral e proteção social de crianças e adolescentes: Brasil, políticas públicas e a mediação nas cortes superiores**. 2017. 320 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Direito, Florianópolis, 2017, p. 105. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PDPC1328-T.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

SANTOS, Eliane Araque. Artigo 7: crianças com deficiência. *In*: DIAS, Joelson; FERREIRA, Laíssa da Costa; GUGEL, Maria Aparecida; FILHO, Waldir Macieira da Costa. **Novos comentários à Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2014

SANTOS, Wederson Rufino dos. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. Rio de Janeiro: **Physis Revista de Saúde Coletiva**, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 29 abr. 2018.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2007.

SARLET, Ingo Wolfgang; FIGUEIREDO, Mariana Filchtiner. Reserva do possível, mínimo existencial e direito à saúde: algumas aproximações. **Revista de Doutrina da 4ª Região**. Porto Alegre, n. 24, jul. 2008. Disponível em: <http://www.revistadoutrina.trf4.jus.br>. Acesso em: 14 jan. 2018.

SARTORETTO, Maria Lúcia. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler (Org). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 77-82.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SÊDA, Edson. Comentários ao artigo 88. In: VERONESE, Josiane Rose Petry; SILVEIRA, Mayra; CURY, Munir (Coords.). **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado**: comentários jurídicos e sociais. São Paulo: Malheiros, 2018, p. 566-572.

SERRA, Dayse. Inclusão em ambiente escolar. In: SANTOS, Mônica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 31-44.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. São Paulo: Malheiros, 2003.

SILVA, Kátia Regina Xavier da. Expressão da criatividade na prática pedagógica e a luta pela inclusão em educação: tecendo relações. In.: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 45-57.

SILVA, Marcelo Gomes. **Menoridade penal**: uma visão sistêmica. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.



SILVA, Otto Marques da. **A epopeia ignorada**. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, Roberto. A construção do direito e a convivência familiar e comunitária no Brasil. In: SILVA, Enid Rocha de Andrade (Org.). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: Portal IPEA, 2004. Disponível em: Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/capit10.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2017

SILVA, Taylon Felipe. O paradigma científico: entre construções e rupturas. **Revista espaço acadêmico**. Vol. 16, nº 180, maio/2016. ISSN 1519.6186. Disponível em: <http://periodicos.uem.br>. Acesso em: 29 dez. 2017.

SILVA NETO, Sertório de Amorim e. O que é um paradigma? **Revista de ciências humanas**, Florianópolis, v. 45, n. 2, p. 347, jul. 2012. ISSN 2178-4582.

SILVA PEREIRA, Tânia da. **Direito da criança e do adolescente: uma proposta interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Renovar, 1996.

\_\_\_\_\_. O melhor interesse da criança. In: SILVA PEREIRA, Tânia da (Coord). **O melhor interesse da criança: um debate interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Renovar, 1999, p. 1-102.

SILVEIRA, Mayra; VERONESE, Josiane Rose Petry. Normas constitucionais de proteção à criança e ao adolescente: uma questão de eficácia ou de desrespeito? *In*: VERONESE, Josiane Rose Petry; ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo. Estatuto da criança e do adolescente: 25 anos de desafios e conquistas. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 115-131.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 26. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 20 jul. 2018.

SOUZA, Fernanda Cristina de; LEITE, César Donizetti Pereira. Literatura e diferenças: uma leitura sobre o “papa dos loucos” na obra O Corcunda de Notre-Dame, de Victor Hugo. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n.34, jun.2009 - ISSN: 1676-2584

SOUZA, Sonia Maria Colli. A inclusão escolar e suas implicações. *In: Livro do 6º simpósio nacional sobre distúrbios de aprendizagem*. São Paulo: Ajir Editora, 2002, p. 365-369.

TOURRAINE, Alain. **Igualdade e diversidade**: o sujeito democrático. Trad. Modesto Florenzano. Bauru: EDUSC, 1998.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Incheon. Educação 2030**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org>. Acesso em 21 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Incheon e marco de ação para implementação do objetivo de desenvolvimento sustentável 4**. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em 21 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial sobre necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.pt>. Acesso em 4 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Pessoas com deficiência no Brasil**. Representação da UNESCO no Brasil. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/inclusive-education/persons-with-disabilities/>. Acesso em 8 mai. 2018.

VERONESE, Josiane Rose Petry. **Humanidades em crônicas**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

VERONESE, Josiane Rose Petry. Lei “Menino Bernardo”: por que o educar precisa do emprego da dor? In.: VERONESE, Josiane Rose Petry.; ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo (Orgs.). **Estatuto da Criança e do Adolescente: 25 anos de desafios e conquistas**. São Paulo: Saraiva: 2015, p. 599-605.

VERONESE, Josiane Rose Petry. **Interesses difusos e direitos da criança e do adolescente**. Belo Horizonte: Del Rey, 1997

VERONESE, Josiane Rose Petry. O adolescente autor de ato infracional sob a perspectiva da intersetorialidade: direito e psiquiatria. In: VERONESE, Josiane Rose Petry (Org.). **Direito da criança e do adolescente: novo curso – novos temas**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 675-697.

VERONESE, Josiane Rose Petry. O Estatuto da Criança e do Adolescente e a construção doutrinária da criança sujeito. In: OLIVEIRA, Francisco Cardozo; VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de. **Direitos da criança e do adolescente e direitos da juventude: o olhar da fraternidade**. Curitiba: Prismas, 2017, p. 23-45.

VERONESE, Josiane Rose Petry. O Estatuto da Criança e do Adolescente: um novo paradigma. In: VERONESE, Josiane Rose Petry; ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo. **Estatuto da criança e do adolescente: 25 anos de desafios e conquistas**. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 21-40.

VERONESE, Josiane Rose Petry; FALCÃO, Wanda Helena Mendes Muniz. A criança e o adolescente no marco internacional. In: VERONESE, Josiane Rose Petry (Org.). **Direito da criança e do adolescente: novo curso – novos temas**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 11-39.

VERONESE, Josiane Rose Petry; SILVEIRA, Mayra. **Estatuto da Criança e do Adolescente (comentado)**. Doutrina e jurisprudência. São Paulo: Conceito Editorial, 2011.

VERONESE, Josiane Rose Petry; MENDES, Rita Verônica. A inclusão escolar da criança e do adolescente frente ao estatuto da pessoa com deficiência e a fraternidade. *In*: OLIVEIRA, Francisco Cardoso; VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Olga Maria Boschi de Aguiar (Orgs.). **Direitos da criança e do adolescente e direitos da juventude: o olhar da fraternidade**. Curitiba: Primas, 2017, p. 149-170.

VERONESE, Josiane Rose Petry; MENDES, Rita Verônica. Educação e Fraternidade: a imprescindibilidade do criar e recriar. *In*: VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de; OLIVEIRA, Francisco Cardoso. **A fraternidade como categoria jurídica: da utopia à realidade**. Curitiba: Instituto Memória, Centro de Estudos da Contemporaneidade, 2015, p. 515-523.

VERONESE, Josiane Rose Petry. SILVEIRA, Mayra. A prioridade absoluta ao direito da criança e a discricionariedade administrativa: duelo entre princípios. *In*: CUSTÓDIO, André Viana; VIEIRA, Reginaldo de Souza (Orgs.). **Estado, política e direito: políticas públicas e direitos sociais**. Criciúma: Editora UNESC: 2011, p. 207-255.

VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Luciene de Cássia Policarpo. **Educação versus punição: a educação e o direito no universo da criança e do adolescente**. Blumenau: Nova Letra, 2008.

VERONESE, Josiane Rose Petry; VIEIRA, Cleverton Elias. A educação básica na legislação brasileira. **Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos**, Florianópolis, p. 99-126, jan. 2003. ISSN 2177-7055. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br>. Acesso em: 27 dez 2017.

VIEIRA, Cláudia Maria Carvalho do Amaral. A Convenção de Haia sobre o sequestro internacional de crianças e na perspectiva do interesse superior da criança. *In*: VERONESE, Josiane Rose Petry; ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo. **Estatuto da Criança e do Adolescente: 25 anos de desafios e conquistas**. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 41-59.

VIEIRA, Cláudia Maria Carvalho do Amaral; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Crianças encarceradas: a proteção integral da criança na execução penal feminina da pena privativa de liberdade**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

VIEIRA, Cleverton Elias; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Limites na educação:** sob a perspectiva da Doutrina da Proteção Integral, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Florianópolis: OAB Editora, 2006.

VIEIRA, Oscar Vilhena. Direitos Humanos. **Direitos Humanos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999.

WERNECK, Cláudia. **Muito prazer, eu existo:** um livro sobre as pessoas com síndrome de Down. Rio de Janeiro: WVA, 1993.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 2000.

ZANETI JUNIOR, Hermes. **A constitucionalização do processo.** São Paulo: Atlas, 2014.



## ANEXO A – Questionário de avaliação do espaço físico das escolas.

Avaliação dos espaços da escola, quanto à acessibilidade, conforme **“Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: O Direito à Escola Acessível!”** do Ministério da Educação lançado em 2009.

Nome da Escola:

Itens a Conferir	Sim	Não	Não se aplica
<b>Do portão da escola à porta de entrada</b>			
O portão de entrada dos pedestres é separado da entrada de carros?			
O percurso entre o portão da escola até a porta de entrada é pavimentado?			
Essa pavimentação é antiderrapante em dias de chuva?			
<b>Porta de entrada</b>			
É fácil identificar a porta de entrada da escola?			
Se há degrau na porta de entrada, existe rampa para permitir o acesso de todos?			
<b>Recepção e Salas de Atendimento</b>			
Existe um balcão de atendimento que permite a chegada de uma pessoa em cadeira de rodas, ou seja, balcão mais baixo com espaço de aproximação para as pernas?			
Existem placas, com letra grande e contraste de cor, que indicam o caminho a seguir para chegar aos demais ambientes da escola, como salas de aula, refeitório, biblioteca?			
No ambiente da recepção, existem placas, com letra grande e contraste de cor, nas portas que identificam os diferentes ambientes, como secretaria, direção, coordenação?			
<b>Corredores</b>			
Os elementos presentes nos corredores, como lixeiras, bebedouros, telefones públicos, extintores de incêndio, vasos de plantas, móveis, placas, etc., atrapalham a passagem das pessoas?			
O piso é antiderrapante, regular e em boas condições?			
O piso é nivelado, ou seja, sem degraus que atrapalhem a circulação de cadeira de rodas?			

Existem rampas quando há desníveis maiores que 1,5 centímetros?			
Há placas indicativas que orientam as saídas, escadas, rampas e outras direções importantes?			
Os vãos de abertura das portas dos ambientes possuem uma largura de, no mínimo, 80 centímetros?			
As maçanetas das portas estão entre 90 e 110 centímetros de altura em relação ao piso?			
Essas maçanetas são em forma de alavanca?			
O desnível entre o corredor e as salas adjacentes é de, no máximo, meio centímetro?			
<b>Rampas</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não se aplica</b>
Existem rampas na escola?			
A largura mínima da rampa é de 1 metro e 20 centímetros?			
A rampa e seus patamares possuem piso antiderrapante, firme, regular e estável?			
Existem corrimãos nos dois lados de todas as escadas e rampas?			
Os corrimãos são contínuos ao longo de toda a rampa ou escada, sem interrupção nos patamares?			
Os corrimãos têm prolongamento de, no mínimo, 30 centímetros antes do início e após o término da escada ou da rampa?			
As bordas dos corrimãos são arredondadas e uniformes, ou seja, não ferem as mãos?			
<b>Salas de Aula</b>			
A carteira, em termos de largura, altura e formato, permite a aproximação e uso dos alunos em cadeira de rodas?			
Caso existam estantes na sala de aula, suas prateleiras podem ser alcançadas pelas crianças menores ou em cadeira de rodas?			
O corredor entre as fileiras de carteiras é largo o suficiente para a passagem de um aluno em cadeira de rodas?			
Os objetos em prateleiras podem ser alcançados pelas crianças menores e pessoas em cadeira de rodas?			



<b>Laboratório de Informática</b>			
É possível a pessoa, em cadeira de rodas, circular e manobrar pela sala até os principais equipamentos, como mesas de trabalho e de computador, pias, armários e quadro-negro?			
Há, pelo menos, uma mesa de trabalho sem obstáculos, como pés, gaveteiros, bancos fixos, com vão livre de 73 centímetros – do pé ao tampo – que permita a aproximação de uma pessoa em cadeira de rodas?			
Se o laboratório atende alunos de diferentes estaturas, suas mesas e cadeiras se adaptam às dimensões de todos os usuários?			
Os objetos em prateleiras podem ser alcançados pelas crianças menores e pessoas em cadeira de rodas?			
Existe computador com tecnologia assistiva, como Dos Vox, etc., para pessoas com deficiência visual?			
<b>SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL - AEE</b>			
O tamanho da sala de recursos é suficiente para abrigar diferentes atividades e seus equipamentos, como mesas de atendimento, armários, quadros, espaço para movimentação corporal, etc.?			
É possível a pessoa, em cadeira de rodas, circular e manobrar pela sala até os diferentes locais de atividades, como mesas de trabalho e de computador, armários, quadro-negro?			
As mesas de atendimento ou de computador estão livres de qualquer obstáculo, como pés e gaveteiros, que impeçam a aproximação de pessoas em cadeira de rodas?			
Existem mesas com altura adequada ao uso de pessoas em cadeira de rodas ou baixa estatura?			
Existe um espaço com tapete, espelho e almofadas?			
Esse espelho está em altura que permita a visualização por crianças menores e em cadeira de rodas?			
<b>ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não se aplica</b>
O piso possui temperatura agradável em dias muito frios ou muito quentes?			
As mesas, em termos de largura, altura e formato, permitem que crianças em cadeira de rodas se aproximem delas e as usem?			
As prateleiras das estantes de brinquedos podem ser alcançadas pelas crianças menores ou em cadeira de rodas?			

O espaço entre os móveis é suficiente para a circulação de criança em cadeira de rodas?			
Existe um espaço com tapete, almofadas e espelho para atividades no chão?			
Existe um espelho em altura que permita a visualização por crianças menores e em cadeira de rodas?			
O jardim de infância possui ligação direta com banheiros que possuem vasos sanitários e lavatórios em dimensões adequadas às crianças menores?			
Nesse banheiro, existe, pelo menos, um vaso sanitário e um lavatório acessível a crianças em cadeira de rodas?			
A sala de educação infantil possui ligação direta com pátios externos ou varandas exclusivas para o uso de seus alunos?			
A sala de educação infantil está próxima ao parque infantil?			
<b>Biblioteca</b>			
É possível a pessoa, em cadeira de rodas, circular e manobrar pela sala até os diferentes locais de atividades, como mesas de trabalho e de computador, estantes, balcão de empréstimo?			
As mesas de estudo ou de computador estão livres de qualquer obstáculo, como pés e gaveteiros, que impeçam a aproximação de pessoas em cadeira de rodas?			
A largura do corredor, entre as estantes, permite a passagem de uma pessoa em cadeira de rodas?			
Ao final de cada corredor de estantes, é possível manobrar com a cadeira de rodas?			
Os livros, nas prateleiras, podem ser alcançados pelas crianças menores e pessoas em cadeira de rodas?			
O balcão de empréstimo permite que uma pessoa em cadeira de rodas o utilize, ou seja, o balcão é mais baixo e com recuo para as pernas?			
<b>Sanitários</b>			
Existe, pelo menos, um sanitário feminino e um masculino com vaso sanitário e lavatório acessíveis às pessoas com deficiências na escola?			
Os sanitários acessíveis estão localizados em pavimentos aos quais é possível chegar com auxílio de cadeira de rodas?			
As portas dos sanitários possuem vão de abertura de, no mínimo, 80 centímetros?			
O piso dos sanitários é antiderrapante, regular e em boas condições de manutenção?			
É possível para uma pessoa, em cadeira de rodas, circular pelo sanitário, manobrar sua cadeira, acessar o box e o lavatório?			

As torneiras do lavatório são fáceis de alcançar por uma criança ou pessoa em cadeira de rodas?			
As torneiras desse lavatório são facilmente manuseadas por uma pessoa com mobilidade reduzida nas mãos?			
Os acessórios do lavatório, como toalheiro, cesto de lixo, espelho, saboneteira, estão instalados a uma altura e distância acessíveis a uma criança ou uma pessoa em cadeira de rodas?			
Há espaço suficiente que permita transferir a pessoa em cadeira de rodas para o vaso sanitário?			
Há espaço suficiente que permita transferir a pessoa em cadeira de rodas para o vaso sanitário?			
A localização e as dimensões das barras de apoio junto ao vaso sanitário obedecem à seção 7.3.1.2, da NBR 9050/04?			
O porta papel higiênico está em uma posição confortável?			
<b>Trocador em Sanitário Acessível</b>			
Há, pelo menos, um trocador acessível na escola?			
Existe uma mesa ou maca, para a troca de roupas ou fraldas, com dimensões mínimas de 80 x 180 centímetros e 46 centímetros de altura em relação ao piso?			
Junto à mesa, há barras de apoio?			
Essa mesa é revestida com material lavável?			
Os equipamentos e materiais de apoio, como lavatório, saboneteira, lixeira, papelreira e materiais para higiene, estão próximos à maca?			
Há, pelo menos, um chuveiro, no ambiente do trocador ou em vestiário, acessível na escola?			
Junto ao chuveiro, existem barras de apoio em forma de "L"?			
O chuveiro possui ducha manual?			
<b>Refeitório</b>			
Há, pelo menos, uma mesa comunitária sem obstáculos, como pés e bancos fixos, com vão livre de 73 centímetros – do pé ao tampo – que permita a aproximação de uma pessoa em cadeira de rodas?			
As mesas, destinadas ao uso de pessoas em cadeira de rodas, estão integradas às demais e em local de fácil acesso ao balcão de distribuição de refeições?			
É possível circular e manobrar a cadeira de rodas, nos corredores, entre as mesas do refeitório?			
É possível circular e manobrar a cadeira de rodas em frente ao balcão de distribuição de alimentos?			

Esse balcão possui uma altura confortável para a visualização e o alcance dos alimentos por pessoas em cadeira de rodas ou crianças pequenas?			
<b>Quadras de Esportes</b>			
Existe rota acessível que permita às pessoas com mobilidade reduzida chegarem à quadra, aos bancos/arquibancadas ou aos sanitários e vestiários?			
Nessa rota acessível, existe piso tátil direcional para guiar as pessoas com deficiência visual até a entrada da quadra, bancos, sanitários e vestiários?			
Todo o espaço ao redor da quadra de esportes não apresenta degraus ou buracos e permite a circulação de pessoas em cadeira de rodas?			
Existem sanitários e vestiários acessíveis próximos à quadra de esportes?			
<b>Pátios</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não se aplica</b>
O piso do pátio é antiderrapante em dias de chuva? Esse piso é nivelado, ou seja, sem buracos ou degraus que atrapalham a circulação de cadeira de rodas?			
É possível atravessar o pátio, num percurso seguro, sem encontrar obstáculos, como bancos, telefones, bebedouros, extintores de incêndio, vasos de plantas, móveis, lixeiras, etc., que atrapalhem a circulação de pessoas?			
Há placas indicativas, no pátio, que orientem para as saídas, escadas, rampas e outras direções importantes?			
<b>Parque Infantil</b>			
O piso do parque infantil é absorvente a impactos, com areia fina, grama, piso emborrachado, etc.?			
Esse piso está livre de buracos que acumulam água ou sujeira?			
Os brinquedos estão em boas condições, sem partes soltas, pontiagudas ou felpas?			
Os brinquedos possuem uma distância segura entre si para evitar acidentes?			
Os brinquedos são acessíveis às crianças com deficiência?			
Existe piso adequado ao acesso de pessoas, em cadeira de rodas, aos brinquedos acessíveis e espaços de estar próximos ao parque infantil?			



## **ANEXO B - Requerimento para recebimento de recursos para compras de equipamentos e obras de acessibilidade em Biguaçu.**

**Ofício nº. 53/2017**

Biguaçu, 14 de setembro de 2017

Exmo Senhor

***Acir Alfredo Hack***

Procurador do Trabalho

Cumprimentando-o cordialmente, venho por meio deste apresentar a Rede Municipal de Ensino de Biguaçu, através do Núcleo de Educação Inclusiva Interdisciplinar – NEII da Secretaria Municipal de Educação.

O NEII atende educandos com diagnóstico de deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação, alterações fonoaudiológicas, alterações psicológicas e dificuldades de aprendizagem.

### **HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE BIGUAÇU**

Em 2005 foi implantado o Setor de Educação Inclusiva na Secretaria Municipal de Educação com o propósito de organizar o atendimento especializado e acompanhar os educandos com necessidades educacionais especiais matriculados na Rede Municipal de Biguaçu.

A partir de 2006 a Secretaria Municipal de Educação reestruturou gradativamente o serviço do Setor de Educação Inclusiva. Em 2008 constituiu-se uma equipe multiprofissional, composta por uma psicóloga, uma fonoaudióloga, duas psicopedagogas e uma pedagoga, objetivando atender a grande demanda de educandos encaminhados.

No ano subsequente (2009), deu-se continuidade ao trabalho do setor, com a inserção do especialista em Educação Especial no quadro efetivo desta Secretaria. A partir de então, os educandos com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento, passaram a ser acompanhados por essa equipe, diretamente na instituição educacional. Os educandos com dificuldades diferenciadas de aprendizagem, alterações fonoaudiológicas e comprometimentos de ordem emocional continuaram a ser atendidos pelos profissionais do

Setor de Educação Inclusiva, com acompanhamento familiar e educacional.

Em 2010, o Setor passou por uma avaliação e reestruturação, com a criação de um novo organograma administrativo objetivando a redefinição dos papéis da equipe e a constituição de dois núcleos, vinculados diretamente à Diretoria de Ensino da Secretaria: Núcleo de Assessoramento Interdisciplinar (NAI) e Núcleo de Educação Especial (NEE). Ambos eram responsáveis pela Educação Inclusiva da Rede Municipal de Ensino.

Já em 2014, a formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu contemplou os profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Nesta formação evidenciou-se a necessidade de reestruturação da composição dos núcleos de suporte à rede. Sendo assim, iniciaram as primeiras tentativas de reaproximação entre Núcleo de Educação Especial e Núcleo de Assessoramento Interdisciplinar, a fim de construir um único núcleo com competência técnica para articular a Política de Educação Inclusiva da Rede Municipal de Biguaçu.

Neste ano foi proporcionado aos profissionais da rede vinte e oito (28) encontros de formação continuada na área da Educação Especial, onde foram contemplados com esta formação profissionais que acompanhavam os educandos com deficiência, professores de sala regular comum e especialistas das unidades educativas. Nestes encontros foram proporcionados ainda oficinas de produção de materiais adaptados e troca de experiências entre as unidades educativas.

No início de 2015, foi inaugurado o NEII, tendo em sua composição uma equipe técnica composta por psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo e professor especialista em Educação Especial constituindo-se como uma área meio da equipe da SEMED.

Embora tenha tido a inauguração do Núcleo, no ano de 2015 e no ano de 2016, com a mudança na gestão política, poucas ações foram realizadas em prol da Educação Inclusiva no município. Em 2016, o Núcleo atendeu apenas com uma profissional da Fonoaudiologia e uma da área da Psicopedagogia, além da equipe mínima em seus Polos de Educação Especial.

Em 2017, com a reestruturação da SEMED e com a visão de reestruturação, respeito as diferenças e educação de qualidade para TODOS, buscou-se resgatar e ressignificar a Educação Inclusiva no município.

## O NEII, SEUS OBJETIVOS E SUA EQUIPE

O NEII é uma equipe técnica multidisciplinar responsável pela articulação da política de educação inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Biguaçu, o qual vem para favorecer o processo de ensino aprendizagem e tem por objetivo principal articular a Política de Educação Inclusiva, bem como orientar gestores, equipe técnica e comunidade escolar para promoção da inclusão; formar os profissionais da rede a fim de favorecer a educação inclusiva e intervir junto à comunidade escolar visando garantir a efetivação das intervenções do núcleo a partir das especificidades do educando.

O NEII, assumindo seu compromisso de articulador da Política de Educação Inclusiva do município, volta sua estrutura de trabalho para duas vertentes: o compartilhamento do conhecimento técnico de cada área que compõe o NEII e os atendimentos clínicos especializados.

Na vertente de compartilhamento do conhecimento técnico, os profissionais desenvolvem ações de orientação e capacitação da rede, a fim de propagar o conhecimento das áreas Fonoaudiológica, Psicopedagógica, Pedagógica Especializada em Educação Especial e Psicológica. Para tanto, podem ser desenvolvidas semanas de discussão e capacitação, falas em paradas pedagógicas, reuniões com as Unidades Educativas, grupos de pais, grupos de professores, entre outras.

O NEII busca ainda estabelecer parcerias e articulação intersetorial, tendo em vista implementação das políticas públicas, desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, acessibilidade aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. Quanto ao atendimento clínico especializado, ou acesso à atendimentos especializados, há procedimentos a serem seguidos.

Atualmente, o Núcleo é composto por uma equipe técnica que atua com duas profissionais da área da Psicopedagogia, duas Psicólogas, uma Fonoaudióloga e uma Professora Especialista em Educação Especial a nível central e conta ainda com 03 polos de atendimento com cinco Professoras Especialistas em Educação Especial.

Neste tocante, é possível mencionar que a demanda do ano de 2009 era de 17 educandos público da Educação Especial e 20 das demais especificidades, hoje em 2017 são 140 educandos público da Educação Especial e 150 com outras alterações, totalizando cerca de 300 educandos que recebem algum tipo de serviço do NEII, seja atendimento, assessoramento ou acompanhamento.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lidar com o insucesso escolar, com o baixo rendimento e com as múltiplas implicações dos preconceitos em circulação na sociedade e na instituição educacional, constitui-se em tarefa complexa e desafiadora, tanto para as crianças, adolescentes, jovens e adultos, como para seus professores e familiares.

Desse modo, é dever do Estado e dos municípios buscar alternativas capazes de expandir o olhar sobre a aprendizagem e as possibilidades diferenciadas de expressão de cada criança, adolescente, jovens e adultos.

Neste contexto é que se busca a efetiva consolidação, na Rede Municipal de Ensino, do Núcleo de Educação Inclusiva Interdisciplinar. Ele destina-se a acompanhar e oferecer suporte pedagógico, fonoaudiológico, psicológico e psicopedagógico aos educandos que ingressam na Educação Básica, assim como seus professores e familiares - de modo a superarem as dificuldades iniciais, a construir um melhor autoconceito e a vivenciarem a instituição como um espaço de aprendizagem de novas competências sociais e culturais.

Trate-se de um trabalho educativo diferenciado, que se integra ao esforço coletivo das unidades educativas, com propostas voltadas ao aumento e manutenção da autoestima, consciência de comportamentos, socialização, valorização individual e inclusão.

Nesta perspectiva, compreende-se a importância significativa de qualificar os profissionais envolvidos em todo processo de ensino e aprendizagem dos educandos. A formação continuada de profissionais, especialistas e gestores na área da Educação Inclusiva trata-se das ações mais importantes na busca da efetivação da inclusão com qualidade no contexto escolar.

A crise financeira do país, impossibilitou alguns repasses oriundos do Governo Federal, em especial da área da educação. Com o corte destes recursos muito se deixou de fazer pela educação inclusiva.

Em Biguaçu a realidade não é diferente, se faz necessário a **adequação dos espaços** das Unidades Escolares como: acessibilidade arquitetônica, aquisição de materiais acessíveis, computadores adaptados, formação continuada aos profissionais que atuam diretamente com este público garantido um atendimento especializado aos nossos educandos.

Temos uma rede constituída por 20 unidades escolares sendo 13 (treze) Centros de Educação Infantil, totalizando 2.229 educandos na faixa etária de 04 meses a 05 anos e 11 meses, 07 (sete) Escolas do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, totalizando 2.331 educandos e

ainda com 03 (três) polos da Educação de Jovens e Adultos com 428 educandos.

O intuito desta Secretaria é atender igualmente todos os educandos, visando a inclusão social. Uma escola de todos e para todos.

Neste sentido, busca-se parceria para efetivação destes objetivos.

Sozinhos, não conseguimos! Juntos somos mais fortes!

Convidamos Vossa Senhoria a visitar nossos polos e conhecer o trabalho que realizamos na Rede Municipal de Ensino de Biguaçu.

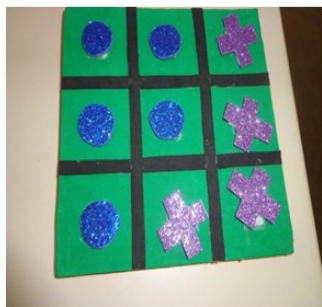
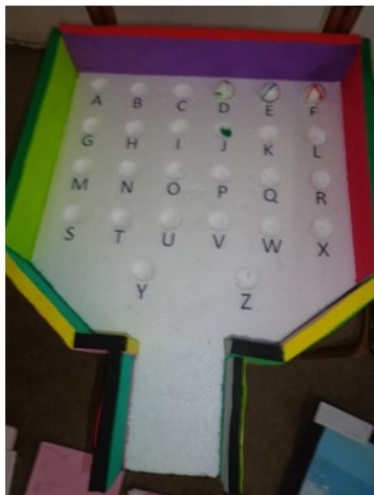
Sendo o que tínhamos para o momento, renovamos protestos de estima e consideração.

***Kátia Roussenq Bichels***

Secretária de Educação

## OFICINA DE MATERIAIS ADAPTADOS







### O DIA A DIA DA SALA DE AULA



**ORÇAMENTO para o Polo II (EBM Profº Donato Alípio de Campos)**

<b>PRODUTOS</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>VALOR UNITÁRIO</b>	<b>VALOR</b>
Impressora Braille	01	27.500,00	27.500,00
Máquina Perkins	01	4.600,00	4.600,00
Regletes de Mesa com punção e prancheta	03	130,00	390,00
Sorobãs	03	49,90	149,70
Computador	01	18.000,00	18.000,00
Computador	01	3.000,00	3.000,00
Software de Comunicação Alternativa	02	2.000,00	4.000,00
Bigtrecker mouse estacionário de esfera	01	580,00	580,00
Plugmouse mouse óptico padrão adaptado com duas entradas	01	170,00	170,00
Big Buddy Button acionador de pressão	01	420,00	420,00
Livros Infanto-juvenis	Diversos	2.000,00	2.000,00
Jogos didáticos (Tapete sensorial, aramados, encaixe em madeira, brinquedos com textura, brinquedos luminosos, jogo de memória, quebra-cabeças, miniaturas, fantoches, casinha de bonecas – Atividades de Vida Diária, circuitos, alinhavos, etc	Diversos	3.000,00	3.000,00
Macas portáteis para troca	03	562,00	1.686,00
Cama elástica	01	779,00	779,00
Piscina de bolinha	01	399,00	399,00
<b>TOTAL</b>			<b>R\$ 66.673,70</b>

## ORÇAMENTO PARA FORMAÇÃO DOS ROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

PRODUTOS	QUANTIDADE	VALOR UNITÁRIO	VALOR
Formação para 300 profissionais que atuam na Educação Especial, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos.	300horas	100,00	30.000,00
<b>TOTAL</b>			<b>30.000,00</b>

VP Columbia

Fabricante: Viewplus  
Modelo: VP Columbia  
Código do produto: LCH000131  
Disponibilidade: Pré-venta

Preço: R\$ 27.500,00

Qtd:  [Comprar](#) [Lista de Desejos](#) [Comparar](#)

**Características:**

- Velocidade de impressão: 100 CPS interpono
- Modo de impressão: Lado único ou interpono
- Pontos Braille: Ajustável: forte, normal, leve
- Pontos para gráficas em alta resolução: 7 níveis de altura de pontos
- Resolução gráfica: 100pp
- Largura de papel: De 174 à 292 mm)
- Gramatura de papel: 60 à 200g
- Alimentação de papel: Formulário contínuo - papel de computador e papel Braille
- Conectividade: 1 USB (1, 1, 2.0)
- Compatibilidade: Windows 7, XP 7, 8, 8.1, 10; Mac OS 10.0
- Dimensões: Altura: 158 mm; Largura: 557mm; Profundidade: 275mm; Peso: 9 kg

LOJA CIVIAM

Busca aqui o que você procura...  [BUSCAR](#) [0 Itens](#) [CARRINHO](#)

**MÁQUINA DE ESCRIVER BRAILLE PERKINS BRAILLER**

Cód: 31

Por **R\$ 4.600,00**

ou 4x sem juros de **R\$ 1.150,00** **R\$ 4.370,00** à vista com desconto Boleto - TransCloud

Ver todas as formas de pagamento ▼

Calcular frete

CEP:   [CALCULAR](#)

QUANTIDADE:  [COMPRAR](#)

**Descrição Geral** Formas de Pagamento Comentários

Desenvolvida em 1951, Perkins Brailier é a mais tradicional máquina de escrever que se tornou referência mundial por sua qualidade e eficiência na escrita Braille. Este modelo tradicional é robusto, portátil e durável. Permite imprimir 25 linhas com 42 células em cada página. Podem ser usados papéis de diversos tamanhos até, no máximo, tamanho A4.

Possui 9 teclas, sendo uma tecla de espaço, uma tecla de retrocesso, uma tecla de avanço de linha e 6 teclas correspondente aos pontos. Possui alça de transporte na parte superior da máquina.

Reglete de Mesa com P... x

www.lojativam.com.br/produtos-para-cestos/reglete-e-puncao/reglete-de-mesa-com-puncao-e-prancheta

CEGOS BAIXA VISÃO EDUCAÇÃO ESPORTE SAÚDE TECNOLOGIA ASSISTIVA MOBILIDADE REDUZIDA

Página Inicial > CESTOS > Reglete e Punção > REGLETE DE MESA COM PUNÇÃO E PRANCHETA

★ EM DESTAQUE

### REGLETE DE MESA COM PUNÇÃO E PRANCHETA

Cód: 293

Por R\$ 130,00

ou 2x Sem juros de R\$ 65,00 R\$ 123,50 à vista com desconto Boleto - TrayCheckout

Ver todas as formas de pagamento ▼

Calcular frete

CEP:   **CALCULAR**

QUANTIDADE:

**COMPRAR**

**Descrição Geral** Formas de Pagamento Comentários

Reglete de Mesa em alumínio cromado com Prancheta e Punção\*  
Resistente, com pino estampado e rebolado na superfície inferior, dispõe de um par de orifícios para fita rotuladora (tamanho médio). Prancheta de excelente acabamento com cantos bolados e orifícios nas cavidades laterais com perfeito encaixe dos pinos inferiores da reglete. Prendedor de alumínio com trava conexão especialmente preparado para que evite que a folha de papel utilizada na escrita Grátis se desprenda.

11:44 27/08/2017

CLIK Website - Mayer - x

www.clik.com.br/mj\_01.html#SDP

### Boardmaker com Speaking Dynamically Pro

DynVox Mayer-Johnson

**v.6 Versão 6**



**Transforma seu computador numa poderosa ferramenta de comunicação!**

Dois programas que funcionam integrados com se fosse um, unindo a capacidade gráfica do Boardmaker com os símbolos PCS às dezenas de funções programáveis do Speaking Dynamically Pro - SDP. São as ferramentas de Comunicação Alternativa mais completas e reconhecidas em todo o mundo.

O software Speaking Dynamically Pro - SDP transforma o computador em um eficaz recurso de educação e de comunicação alternativa. É um programa fácil de usar e trabalhando integrado ao Boardmaker, permite criar inúmeras e ricas atividades interativas educacionais e de comunicação com acessibilidade total. Possui voz sintetizada de altíssima qualidade que permite uma comunicação clara e eficaz. Apresenta o manual do usuário em PDF, acessado dentro da interface do programa.

11:50 27/08/2017

**PLUGMOUSE • Mouse óptico padrão adaptado com 1 ou 2 entradas para acionador**  
Clík Tecnologia Assistiva


Mouse adaptado com entrada tipo mini/jaque (apontada pela seta na foto ao lado) para encaixe do plugue tipo P2 de um ou dois **acionadores**. Simula o clique da(s) tecla(s) do mouse permitindo comandar, através de um ou dois acionadores externos, programas de computador que possuam função de varredura, como os softwares **Speaking Dynamically Pro** e **da LifeTool**.

Disponível nas versões USB e PS2 - Indicar no pedido a versão desejada.

Conector	Modelo	Descrição	Preço unitário	Disponibilidade
USB (preto)	CLK1USB	Mouse óptico com 1 entrada para acionador: tecla esquerda do mouse.	USD: R\$ 140,00	Pronta-entrega
USB (preto)	CLK2USB	Mouse óptico com 2 entradas para acionador: teclas esquerda e direita do mouse.	USD: R\$ 170,00	Temporariamente indisponível
PS2 (cor verde)	CLK1PS2	Mouse de estera (tejo óptico) com 1 entrada para acionador: tecla esquerda	PS2: R\$ 60,00	Pronta-entrega



www.clik.com.br/clik\_01.html#plugmouse



**BIGTRACK Trackball • Mouse Estacionário de Esfera**  
AbleNet

Mouse especial com esfera gigante de 7 cm de diâmetro, que possibilita o movimento do cursor na tela exigindo menor necessidade de controle motor fino por parte do usuário.

Possui 2 botões grandes com funções equivalentes às teclas esquerda e direita do mouse convencional e um visual muito atraente e cores vivas.

Permite a conexão de dois acionadores externos para executar em paralelo as funções dos botões azuis (teclas esquerda e direita do mouse convencional).

**Instalação Plug&Play • Conexão USB e PS2 (com adaptador incluído) - PC e Mac.**

**MODELO COM CONEXÃO PARA 2 ACIONADORES (vendidos separadamente):**  
Preço unitário: **R\$ 580,00 - BigTrack adaptado com entradas para 2 acionadores - Disponível para pronta-entrega.**

**ORBITRACK • Mouse por toque**  
Pretorian

Diferente de outros dispositivos apontadores, o Orbitrack não necessita dos movimentos das mãos e pulsos mas apenas do toque de um dedo. Através de seu exclusivo anal de controle, sensível ao toque, permite que o usuário controle a velocidade e a direção do cursor com precisão no apontamento e tudo com apenas um toque suave.

O Orbitrack produz as funções de clique, duplo-clique e arrastar e possui ainda duas entradas traseiras para a conexão de acionadores externos, equivalentes às teclas direita e esquerda do mouse.

Além disso, o Orbitrack possui quatro níveis de velocidade do cursor e permite armazenar os ajustes pessoais para que o computador carregue sempre que for reiniciado.

**Instalação Plug&Play • Conexão USB e PS2 (com adaptador incluído) - PC e Mac.**


Preço unitário: **R\$ 1.820,00 - Orbitrack - Temporariamente indisponível.**

**PLUGMOUSE • Mouse óptico padrão adaptado com 1 ou 2 entradas para acionador**  
Clik Tecnologia Assistive

Mouse adaptado com entrada tipo mini/jaque (apontada pela seta na foto ao lado) para encaixe do plugue tipo P2 de um ou dois **Acionadores**. Simula o clique da(s) tecla(s) do mouse permitindo comandar, através de um ou dois acionadores externos, programas de computador que possuam função de viajemura, como os softwares

11:57 27/06/2017

www.clik.com.br/clik\_01.html#plugmouse



para pronta-entrega.

**BUDDY BUTTON e BIG BUDDY BUTTON • Acionadores de Pressão**  
AbleNet / Tash

Acionadores de excelente design e alta sensibilidade, durável e resistente. Uma pequena pressão sobre a tampa do acionador proporciona o acionamento de diversas aplicações. Possuem 2 furos roscados para fixação em suportes. Disponíveis nas cores verde, vermelho, amarelo e azul.

**Características técnicas:**

- Buddy Button (pequeno) - Diâmetro de 6,3 cm - Altura 2,5 cm
- Força de ativação: 100 gramas
- Big Buddy Button (grande) - Diâmetro de 11,5 cm - Altura 1,8 cm
- Força de ativação: 150 gramas
- Produzem retorno tátil e audível (clique)

**Preço unitário: Acionador Buddy Button (pequeno): R\$ 360,00 - Disponível para pronta-entrega.**  
**Preço unitário: Acionador Big Buddy Button (grande): R\$ 420,00 - Disponível para pronta-entrega.**

**MICRO LIGHT • Acionador de Pressão sensível ao mínimo toque**  
AbleNet / Tash

Acionador pequeno e extremamente sensível ao toque. Possui furo roscado na parte inferior para fixação em suporte, se necessário. Acompanha 4 adesivos coloridos (verde, vermelho, amarelo e azul) para aplicação na superfície de acionamento.

**Características técnicas:**

- Dimensões: 4,5 x 1,3 x 2,0 cm - Força de ativação: 10 gramas
- Corrente/tensão: máx. 1 A a 30VDC
- Produz retorno auditivo (clique) e tátil

**Preço unitário: Acionador Micro Light: R\$ 570,00 - Disponível para pronta-entrega.**

11:57 27/06/2017

Mesa De Exame Branca

Seguro <https://www.santaapollonia.com.br/produutos/mesa-de-exame-branca-180x60x80cm-574900>

Olá, o que você procura?

BUSCAR CARRINHO (0)

Todos os departamentos

Acamados Aparelhos Cuidados com os Pés Descartáveis Fisioterapia e Pilates Mobilidade Ortopedia Saúde e Bem Estar Oúdet

FOTOS



**Mesa De Exame Branca 180x60x80cm**  
Ref: 574900

Por: **R\$ 562,00 à vista**  
ou em até 6 x R\$ 98,50 no cartão

VISA     

ou através do Mercado Pago ou PagSeguro

1 **ADICIONAR AO CARRINHO**

Digite o CEP para calcular o valor do frete:

**OK**

Ampliar Indicar Produto

COMPARTILHE

Dimensões: 80x180x60 cm  
Armação tubular de 1.14", pintura eletrostática, lito estofado em couro, peneiras plásticas.

Entre em contato!

11:50 27/08/2017

Cama Elástica Nacional

Seguro [https://www.magiabrinquedos.com.br/cama-elastica-nacional-2m-pequena-colorida.S2.html?gclid=Cj0KCQwZ4nNBRChARIALjLD1NaxoaqIGK-erRkqZgvV9QN1Twb\\_8Bm4moc\\_](https://www.magiabrinquedos.com.br/cama-elastica-nacional-2m-pequena-colorida.S2.html?gclid=Cj0KCQwZ4nNBRChARIALjLD1NaxoaqIGK-erRkqZgvV9QN1Twb_8Bm4moc_)

CAMA ELÁSTICA ELETTRÔNICOS ESCOLAS INFLÁVEIS KITS PROMOCIONAIS PISCINA DE BOLINHAS PLAYGROUND TOMBO LEGAL

Cama Elástica / Premium

**Cama Elástica Nacional 2m Pequena Colorida**



Loja 100% segura

de: R\$859,00 /un.

**R\$ 779,00 /un.**

12x de R\$64,92 sem Juros

Ganhe 10% de desconto nos pagamentos à vista. Válido para Depósito Bancário **R\$701,10**

Cor da Lona:

Quantidade:  **COMPRAR**

Converse agora com um consultor

11:50 27/08/2017

## ANEXO C – Projeto de Laboratório de Ciências da escola de Palhoça

### PROJETO DE LABORATÓRIO INCLUSIVO

<b>1. IDENTIFICAÇÃO DA PROPOSTA</b>	<b>PERÍODO DE EXECUÇÃO</b>	
ATIVÇÃO DO LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS INCLUSIVO	Início Ativação 10/11/2017	Utilização a partir de fevereiro/ ano letivo 2018
<b>SOLICITAÇÃO</b>	<b>PROPOSTA EM ANDAMENTO</b>	
Materiais para laboratório Inclusivo	<b>( x ) Sim</b>	

<b>2. DADOS DA INSTITUIÇÃO</b>				
Nome da instituição: Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC Professor Febrônio Tancredo de Oliveira				
Endereço: Rua: Maria Theodora Haeming, 48				
Bairro: Passa-Vinte	Cidade: Palhoça	Estado: Santa Catarina	CEP: 88133-155	
Telefone(s): 48-32420101	Fax: 48-32420101	Página na internet (home page):		
Endereço eletrônico (e-mail): caicgestao2006@gmail.com				

### 3. HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO

O Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC Professor Febrônio Tancredo de Oliveira, foi inaugurado em novembro de 1996, sob a Lei Municipal nº 582/97, sancionada em de 28 de fevereiro de 1997. Iniciou suas atividades escolares no dia 15 de maio de 1997, atendendo somente 155 crianças matriculadas na Educação Infantil. O Ensino Fundamental foi implantado gradativamente a partir do ano de 1998. O CAIC recebeu este nome em homenagem ao Professor de Educação Física Febrônio Tancredo de Oliveira.

Atualmente o CAIC oferece a Educação Básica organizada em Educação Infantil: 218 crianças matriculadas; Ensino Fundamental: 945 estudantes regularmente matriculados; EJA – Educação de Jovens e Adultos - núcleo CAIC com 137 estudantes e EJA - Núcleo Faculdade Municipal: 144 estudantes. O CAIC conta com um quadro de aproximadamente 200 servidores.

A unidade conta com serviço de Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência, Sala Multidisciplinar com fonoaudióloga, psicóloga, psicopedagoga e pedagoga para atendimento aos estudantes com dificuldades de aprendizagens, Sala de Música com aulas no contraturno para os estudantes, Biblioteca Escolar, com profissional concursada da

área da Biblioteconomia, reforço escolar para estudantes de 1º ao 5º ano e reforço de português e matemática para estudantes de 6º ao 9º ano. A escola conta ainda com um Laboratório de Ciências equipado com bancadas já com instalações de gás e pias, porém em desuso por falta de equipamentos.

Nossos estudantes participam todos os anos de eventos como a Semana Nacional da Ciência e Tecnologia – SNCT, do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP, Semana da Pesquisa e Extensão – SEPEX, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, além de saídas de estudos e visitas a museus e exposições.

Nossa busca é por uma educação de qualidade e comprometida com a construção de uma sociedade justa e igualitária para nossos estudantes.

#### 4. COORDENADOR GERAL DA PROPOSTA

Nome completo:

Lore Roedel Westphal

Titulação: Diretora Geral

Área(s): Educação

Telefones (incluindo celular e fax):  
(048) 32420101

Endereço eletrônico (e-mail):  
caicgestao2009@gmail.com

#### 5. RESPONSÁVEL TÉCNICO

Nome completo:

Tamna Amandio

Telefones (incluindo celular e fax):  
(048) 32420101

Endereço eletrônico (e-mail):  
tamna.caic@gmail.com

Atividades sob sua responsabilidade na execução do projeto:  
Supervisão do projeto

#### 6. RESUMO DA PROPOSTA

O aprendizado não deve se limitar somente aos conteúdos programáticos ministrados em sala de aula. Com o advento das modernas técnicas eletrônicas e acesso à Internet, pesquisas científicas o conhecimento tornou-se algo bastante corriqueiro e fácil. A escola tem o papel de proporcionar espaços educacionais e dar condições para o aluno usufruir e obter êxito em seus estudos e, conseqüentemente, em sua futura carreira profissional. O professor que normalmente não se prende somente aos conteúdos programáticos e utiliza outros recursos de estudo, faz com que seu aluno desenvolva interesse em projetos na área de ciência experimental.

A ciência é a mãe das disciplinas. Ela engloba um vasto leque de conhecimentos que vão desde a matemática até a geografia, passando pela história, antropologia, sociologia, biologia, química, física e até mesmo a medicina. Os conteúdos de ciências oferecem ao aluno um conjunto de informações que devem ser processados de tal forma a formar-lhe uma consciência crítica acerca dos fenômenos naturais que o cercam. Essa consciência crítica, que irá abrir-lhe os horizontes para novas descobertas, não pode ser, obviamente, apenas trabalhada em sala de aula. Faz-se necessária uma abordagem mais especulativa, incitadora, capaz de fomentar ensejos por descobertas. Nesse contexto é que se pretende a ativação do

Laboratório Inclusivo de Ciências, instrumento conciliador entre a sala de aula e a prática inclusiva.

## 7. OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

Objetivo Geral:

- Proporcionar aos estudantes uma abordagem especulativa, incitadora e crítica acerca dos conhecimentos que os cercam, buscando uma formação crítica e transformadora, através da utilização do Laboratório Inclusivo, estimulando o envolvimento dos educandos com o conhecimento.

Objetivos Específicos/ Metas

- a. Utilizar o espaço físico adaptado de acordo com o projeto inicial do CAIC;
- b. Equipar o laboratório com os equipamentos básicos para uma abordagem mais especulativa, incitadora, capaz de fomentar ensejos por descobertas;
- c. Exercitar, no aluno, a capacidade de refletir sobre fenômenos naturais e como esses fenômenos podem ser explicados;
- d. Fomentar a elaboração de experiências e experimentos que tentem comprovar uma hipótese;
- e. Levar o aluno a concluir, por si só, a respeito de determinado fenômeno, baseado em resultados mensuráveis;
- f. Comparar o conhecimento *empírico* e o conhecimento *científico*;
- g. Criar uma *consciência crítica* acerca das conclusões e teses elaboradas a partir das hipóteses testadas através de experimentos.
- h. Incluir outros temas, de acordo com o interesse e necessidade dos próprios alunos.

## 8. JUSTIFICATIVA

O Centro de Atenção Integral à criança e ao Adolescente – CAIC Professor Febrônio Tancredo de Oliveira, pertence à rede municipal de ensino de Palhoça e atende desde 1997 estudantes de Ensino Fundamental e Educação Infantil e nossas atividades escolares são fundamentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

O CAIC tem como proposta ser uma escola inclusiva, partindo do pressuposto de que a educação é para todos, busca-se reconhecimento e valorização da diversidade e das diferenças individuais como elementos intrínsecos e enriquecedores do processo escolar e a garantia do acesso e permanência do aluno na escola. Acredita-se, para tanto, que os sujeitos podem aprender juntos, embora com processos diferentes, tendo em vista uma educação de qualidade.

Tal conceito nos remete a mudanças significativas no contexto escolar no que se refere às questões pedagógicas, relacionais, administrativas e institucionais, garantindo a aprendizagem de todos os alunos, tendo em vista o respeito pela diferença. A inclusão de alunos/as com deficiência implica redimensionamento curricular dos processos de ensino-aprendizagem, bem como do acesso aos

diferentes espaços físicos da Instituição. Dessa forma, o planejamento é realizado pensando em atividades que possam ser realizados por todos educandos da turma. Esta atitude deve ser seguida por todas as disciplinas. A elaboração do planejamento deve ser realizada em parceria entre os profissionais que atuarão em sala com o educando. A inclusão não se restringe apenas à escola, entende-se que as discussões a respeito da inclusão devem ser ampliadas e estendidas a toda comunidade escolar, para que haja o entendimento e respeito às diferenças. Lugares onde todos devam ser respeitados como são e inseridos no contexto cultural independente de estarem ou não dentro dos padrões estabelecidos.

Nosso principal objetivo é explicitado no Projeto Político Pedagógico da instituição: promover o conhecimento por meio de práticas pedagógicas, visando o desenvolvimento integral de nossos estudantes para que se tornem cidadãos criativos, críticos, éticos, participativos e solidários. A criança e o adolescente devem ter direito a educação de qualidade, que priorize aspectos sociais, afetivos e cognitivos, dando ênfase ao enfoque histórico cultural que proporcione uma ação diferenciada em sala de aula, de forma que o estudante seja capaz de resolver os desafios cotidianos, questionando, indagando e instigando seu meio social.

Entendemos que o conhecimento é construído pelos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, por meio da interação com as pessoas, com outros seres vivos e com os objetos. O professor é, portanto, o mediador entre o desconhecido e os conhecimentos prévios dos estudantes e deve lançar desafios, pois a aprendizagem significativa ocorre quando os estudantes tem a oportunidade de lançar suas hipóteses e experimentá-las.

De acordo com Snyders (1988, p. 99):

Alegria de agir sobre os objetos, de experimentar, isto é colocar suas idéias à prova dos fatos, aperceber-se de seus erros e ter confiança que se pode retificá-los; [...] ao mesmo tempo em que se vai a uma convergência entre práticas e o pensamento teórico: esse sentimento de unidade conduz o indivíduo à satisfação [...] o aluno pode particularmente ser ativo, lançar-se senão na descoberta, pelo menos nas redescobertas, sentir que ultrapassa as dificuldades por seus próprios meios.

O Laboratório de Ciências é lócus privilegiado de descobertas e redescobertas, de por em prática e experimentar o conhecimento científico teórico adquirido em sala de aula, permitindo que o estudante se aproprie efetivamente desses conhecimentos de forma lúdica e divertida. A Realização exercícios práticos, auxilia no desenvolvimento de capacidades, habilidades e consciência crítica e desperta no estudante o interesse pelas ciências naturais e por novas tecnologias. A ciência é a mãe das disciplinas. Ela engloba um vasto leque de conhecimentos que vão desde a matemática até a geografia, passando pela história, antropologia, sociologia, biologia, química, física e até mesmo a medicina. Os conteúdos de ciências oferecem ao aluno um conjunto de informações que devem ser processados

de tal forma a formar-lhe uma consciência crítica acerca dos fenômenos naturais que o cercam.

Para além do laboratório, construiremos uma página em rede social de forma a dar visibilidade às atividades desenvolvidas no interior do laboratório, que proporcione a interação com diferentes profissionais da educação que busquem informações ou quaisquer outras propostas para repensar e consolidar suas práticas em sala de aula. A página permite que pessoas de todos os lugares, escolas e regiões tenham como acessar conteúdos, postar informações, dividir experiências exitosas, indicar dúvidas, etc. Com isso, pretendemos desenvolver um trabalho integrado com o Laboratório de Informática, estimulando nossos estudantes no uso das tecnologia de forma consciente.

### **Referências**

BRASIL. **Lei 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação, Brasília, 1997.

SNYDERS, G. **Alegria na Escola**. São Paulo: Manole, 1988.

## **09. ABRANGÊNCIA DA PROPOSTA**

A presente proposta objetiva atender uma demanda municipal referente aos estudantes que fazem parte de nossa escola, oportunizando uma educação básica mais atrativa, de modo que possuam condições e possibilidade de experimentar e aprender sobre as ciências. Além desta atuação importante, objetiva-se criar uma rede social que permita a interação de profissionais da educação no que tange a conteúdos, experiências, práticas, textos, estudos, pesquisas, resultados, referentes ao ensino de ciências.

## **10. METODOLOGIA E ABORDAGEM**

O projeto subdivide-se em etapas constitutivas de duas ações, quais sejam: equipar adequadamente o Laboratório de Ciências, proporcionando aos estudantes sua utilização no contexto dos conteúdos escolares e construção de uma página em rede social para divulgação da atividades realizadas neste espaço.

- a) Equipar adequadamente o Laboratório de Ciências tem como principal objetivo possibilitar ao estudante um contato prático e experimental dos conteúdos relacionados ao ensino de ciências, proporcionando uma aprendizagem significativa.
- b) Construir uma página em rede social de forma a dar visibilidade às atividades desenvolvidas no interior do laboratório no intuito de interagir com diferentes profissionais da educação que busquem informações ou quaisquer outras propostas para repensar e consolidar suas práticas em sala de aula. Além disso a página permite que pessoas de todos os lugares, escolas e regiões tenham como acessar conteúdos, postar informações, dividir experiências exitosas, indicar dúvidas, etc.

<b>11. EQUIPE ENVOLVIDA</b>			
<b>Nome</b>	<b>Entidade</b>	<b>Função</b>	<b>E-mail</b>
Lore Roedel Westphal	CAIC	Diretora Geral	caicgestao2009@gmail.com
Zeneide Petri Schwaitzer	CAIC	Diretora Adjunta	zeneidep@hotmail.com
Adriana da Rosa Liberato Sotero	CAIC	Diretora Adjunta	adriliberato@gmail.com
Vera Lúcia Hentz Nied	CAIC	Professora de ciências	veraluciahentz@gmail.com
Alixandra Anita Isoton	CAIC	Professora de Educação Especial	all.caic14@gmail.com
Angela Maria Araújo Ottoni	CAIC	Professora de Educação Especial	aottoni.araujo@gmail.com
Mirian Terra Barreto Prim	CAIC	Professora de Educação Especial	mirian.barreto45@hotmail.com
Tatiane Fancisco Floriano	CAIC	Professora de Educação Especial	tatiffioriano@gmail.com
Glicia Schmitz	CAIC	Professora de Ciências	schmitz_glicia@hotmail.com
Mareny Guimarães	CAIC	Supervisora Escolar	marenygb@yahoo.com.br
Cristiane de Oliveira	CAIC	Assistente Técnico-Pedagógico	crisoliveira@gmail.com
Sueli Corrêa da Silva	CAIC	Assistente Técnico-Pedagógico	susilva@gmail.com
Ana Paula Gonçalves do Livramento	CAIC	Assistente Técnico-Pedagógico	anapaulacgl@gmail.com



Tamna Amandio	CAIC	Assistente Técnico-Pedagógico	tamna.caic@gmail.com
Gisele Gonçalves	FMP	Professora Colaboradora	Gisele.goncalves@fmpsc.edu.br
Carlos Alberto Crispim	TRT	Diretor Secretário	carloscrispimadv@gmail.com

## **ANEXO D – Projeto de Acessibilidade da escola de São José**



**Prefeitura Municipal de São José – SC**  
**Secretaria Municipal de Educação**  
**Centro Educacional Municipal Interativo**  
Rua São Jorge, s/nº Nossa Senhora do Rosário.  
CEP 88110-606 – SÃO JOSÉ / SC



### **PROJETO ACESSIBILIDADE**

**2018**

Equipe Pedagógica e Diretiva  
Maria Francisca Rodrigues  
Jussara Melo  
Rosany Maria Keller do Vale  
Georgia Martins da Costa  
Débora Silva dos Santos

Cumprimentando-o cordialmente venho por meio deste, apresentar a Rede Municipal de Ensino de São José através da Secretaria de Educação, o Centro Municipal Educacional Interativo.

A proposta do município de São José é formar parcerias em desenvolvimento de projetos, pesquisas e campo de estágio a universidades. No Centro Municipal Educacional Interativo isso se dá principalmente em relação à inclusão do aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O grupo de profissionais atua numa construção coletiva impulsionada pelo desejo de sistematizar e documentar as posturas e organizações que fazem parte do cotidiano, um retrato das vivências, de sua proposta de trabalho, baseada, principalmente, nas experiências no processo de inclusão dos alunos público alvo da educação especial.

Este grupo parte da premissa que o mundo se expressa em movimento, o que concebemos como relações humanas acontecem de maneira dinâmica e imprevisível, o que denominamos contextos se configura pela impermanência. Mas, o que muda ganha relevos por meio de ações humanas, coletivas, orientadas por adereços culturais, políticos, históricos e por cenários multifacetários, os quais se mostram ou se dissimulam imbricados nas experiências que organizam e movimentam a realidade.

Neste contexto tratar do Movimento de Educação Inclusiva considerando as tensões que se estabelecem nas escolas, por um lado, e das graves questões sociais bem como pedagógicas que promovem cada vez mais a exclusão de tantos alunos do sistema regular de ensino, por outro, é um desafio para os profissionais que trabalham com a Educação Especial.

Assim, nossa proposta de trabalho se configura de forma multidisciplinar e transdisciplinar, pois se responsabiliza pela escolarização, pelo acesso e permanência de crianças e adolescentes com deficiência na escola, bem como seu acesso ao atendimento educacional especializado.

### ***Histórico do CEM Interativo como um dos precursores da Educação Inclusiva em São José***

No Brasil, inúmeras leis foram publicadas em defesa ao atendimento educacional às pessoas com deficiências nas classes regulares de ensino, vale citar a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208 e a LDBEN 9394/96, mas foi nos últimos anos que se intensificou na prática a política em prol da Educação Inclusiva, “com vistas à efetivação do exercício da docência no acolhimento da diversidade”.

Em consonância com essas diretrizes, o trabalho pedagógico da educação especial no CEM Interativo busca realizar a articulação das famílias dos estudantes com deficiência com a escola, orientação aos professores quanto a adaptação e flexibilização dos conteúdos e atividades escolares de acordo com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Cabe ressaltar que essas adaptações e flexibilizações, bem como a construção de orientações formuladas pela equipe técnica e diretiva da escola são ações pedagógicas já planejadas em execução. Realiza também orientação aos auxiliares de ensino de educação especial e auxiliares de ensino de educação especial com libras quanto às mediações realizadas em sala de aula, no lanche e em todos os momentos do cotidiano da escola, bem como, atende os estudantes com deficiência quando necessário de acordo com suas peculiaridades.

É fundamental no espaço pedagógico da escola promover encontros com as diferentes instituições e profissionais que atendem os estudantes da educação inclusiva, dentre elas a Fundação Catarinense de Educação Especial, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, etc.

Na escola, o trabalho do AEE é articulado com o da pedagogia, da equipe técnica e da direção e tem caráter complementar e/ou suplementar ao trabalho da escola, não caracterizando reforço escolar e sempre no contraturno ao que o estudante frequenta a escola.

Do movimento incansável dos educadores e de todos os segmentos profissionais que atuam no centro de educação municipal Interativo, bem como as famílias dos alunos e outras instâncias da comunidade no sentido de cada vez mais intensificar a qualidade do serviço educacional prestado nestes últimos anos cabe aqui à compreensão do histórico dessa escola com o movimento de educação inclusiva e o quanto define seu comprometimento.

O processo de reestruturação técnica administrativa da Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE e na política educacional do Estado de Santa Catarina ocasionou a extinção da Escola Básica do

Centro Educacional Integrado FCEE - CENEI. No seu lugar foi criado o Centro de Educação Infantil do CENEI, atendido pela Secretaria Municipal de Ensino de São José/SC.

Em relação ao Ensino Fundamental foram realizadas negociações com a Prefeitura de São José, com o intuito de transferir o mesmo para a esfera municipal.

Em 2002, a escola é transferida para a administração municipal e passa a se chamar Centro Educacional Municipal Interativo.

No ano de 2004, o Centro Educacional Municipal Interativo passa a funcionar em sede própria na Rua São Jorge, S/N, bairro Nossa Senhora do Rosário no município de São José/SC.

Atualmente o C. E. M. Interativo atende neste ano de 2018 aproximadamente 500 alunos com o Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino.

Número total de alunos	Alunos com deficiência, TGD e Altas Habilidades	%
500	40	8%

Diante do quadro acima temos refletido: A educação inclusiva que almejamos pode se efetivar de fato sem a estrutura pedagógica e arquitetônica necessária? Como pensar o espaço de modo que a aprendizagem destes estudantes tenha a estrutura adequada para se realizar?

Nesta escola algumas ações são pensadas anualmente para possibilitar esta proposta de trabalho, como reuniões periódicas com os pais e mães, cursos abertos à comunidade, confraternizações e festividades sazonais, além de uma marca ímpar no atendimento individual a cada pai ou mãe que se dirige à instituição com a necessidade de saber sobre a vida escolar de seu filho ou filha.

Mesmo com todos esses esforços ainda estamos na construção da acessibilidade atitudinal e, principalmente arquitetônica. Os recursos disponíveis geram ações pequenas para a atual estrutura, mas é fato que com parcerias como a do Sr. Carlos Alberto Crispim novas possibilidades se fazem presentes.

A atual estrutura física é carente de acessibilidade tanto no entorno da escola, como na sua entrada e na saída para chegar à quadra, pois o trajeto não possui piso tátil nem cobertura, entre outras tantas dificuldades que serão expostas no decorrer do projeto.

Para melhor exemplificação a estrutura física do prédio do CEM Interativo tem os seguintes pavimentos:

- a) Subsolo: Uma sala de projetos, três depósitos e um arquivo morto. Anexo, ao lado, sala de educação física;
- b) Térreo: pátio interno, secretaria, direção, cozinha, banheiro masculino, banheiro feminino, sala dos professores, biblioteca e sala do AEE- Atendimento Educacional Especializado;
- c) 1º piso: Coordenação Pedagógica, Apoio Pedagógico, banheiro masculino, banheiro feminino, quatro salas de aula e uma sala de Atendimento Espaço Pedagógico;
- d) 2º piso: Cinco salas de aula, banheiro masculino, banheiro feminino, uma sala de Multimídia e de Informática.

Para tanto elencamos as necessidades para que a educação inclusiva no CEM Interativo possa se qualificar cada vez mais, nos recursos, na formação dos profissionais e na acessibilidade arquitetônica.

## ORÇAMENTO DE PRODUTOS PARA O CEM INTERATIVO

<b>Produtos</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Valor unitário</b>	<b>Valor total</b>
Sorobã	10	R\$ 106,67	R\$ 1.066,70
Notebook	02	R\$ 2.098,00	R\$ 4.196,00
Computador (CPU + monitor)	02	R\$ 1.890,00	R\$ 3.780,00
Impressora Multifuncional	02	R\$ 1.999,00	R\$ 3.998,00
Software de Comunicação Alternativa Aumentativa	02	R\$1.200,00	R\$ 2.400,00
Big TrackBall (mouse estacionário de esfera)	03	R\$816,50	R\$2.449,50
Plugmouse óptico padrão adaptado com duas entradas	03	R\$95,00	R\$285,00
Big Buddy Button acionador de pressão	02	R\$576,00	R\$1.152,00
Livros Infante-juvenis	Diversos	R\$ 3.000,00	R\$ 3.000,00
Jogos Didáticos	Diversos	R\$ 4.000,00	R\$ 4.000,00
Camisa Elástica	02	R\$1.189,00	R\$2.378,00
Piscina de bolinhas	02	R\$1.049,00	R\$2.098,00

**ORÇAMENTO PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS  
QUE ATUAM COM INCLUSÃO ESCOLAR DO CEM  
INTERATIVO**

<b>Produtos</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Valor unitário</b>	<b>Valor total</b>
Formação para todos os profissionais do CEM INTERATIVO	100 horas	R\$ 180,00	R\$ 18.000,00

**ORÇAMENTO NA INCLUSÃO ARQUITETÔNICA DO CEM  
INTERATIVO**

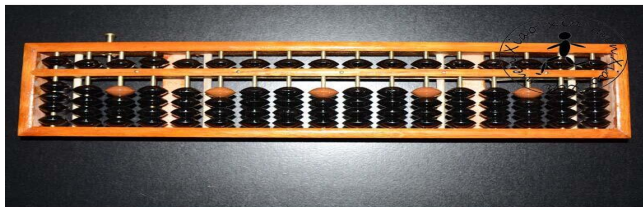
<b>Produtos</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Valor do projeto</b>	<b>Valor total</b>
Piso antiderrapante para a rampa (anexo nº11)	1 (uma) rampa de três pavimentos com 25m	R\$59,90 m	R\$ 1.497,50
Projeto arquitetônico da cobertura da entrada da escola até a quadra.	Cobertura externa em policarbonato (80x2)	R\$ 180,00m <sup>2</sup>	R\$ 28.800,00
Placas de orientação em Braille e libras.	10 placas (nº31)	R\$ 34,90	R\$ 349,00
	07 placas (nº32)	R\$ 69,90	R\$ 489,30
Fita antiderrapante "total walk" preta para 3 (três) lances de escadas	3 rolos 50mm x 20m	R\$ 199,00	R\$ 597,00
Colocação de aparelhos de ar condicionado nas salas de aula e demais dependências da escola.	17	R\$ 1.249,90	R\$ 21.248,30
Acessibilidade no entorno externo da escola, colocação de piso tátil.	200m	R\$ 49,90/ m	R\$9.980,00
Materiais para sala de AEE - Atendimento Educacional	Papel Eva Tapete Alfabeto 28x28cm Com 26 Peças 8 mm	R\$ 119,90	R\$ 119,90
<b>VALOR TOTAL:</b>			<b>R\$111.884,20</b>



**Soroban Ábaco Chinês Profissional Em Educação Matemática X062**  
**- R\$ 106,67**

17 column wood abacus

1 key to reset



35.2x8.5x2.3cm

Notebook Inspiron 15 5000 (5566) - R\$ 2.098,00



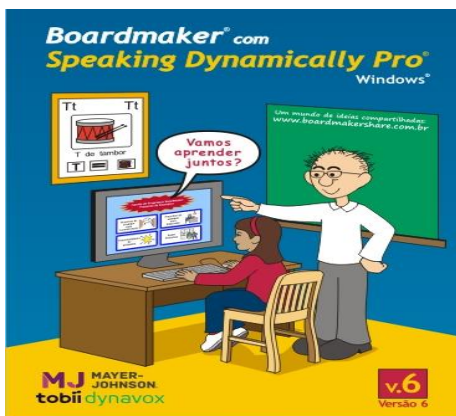
Computador All in One LG 22V270 Intel Quad Core - 4GB 500GB  
21,5" Windows 10 - R\$ 1.899,00



Multifuncional Epson EcoTank L575 Tanque de Tinta - Colorida LCD  
2,2" Wi-Fi - R\$ 1.999,00



Nome do arquivo: BoardmakerSDProSetupV6BR.exe - R\$ 1.200,00



Big Trackball - Mouse Estático de Esfera - R\$ 816,50





valor por metro quadrado R\$:180.00

TOLDO TÚNEL EM POLICARBONATO  
Valor por metro quadrado R\$:180.00

TOLDO EM POLICARBONATO  
Valor por metro quadrado R\$:1.80.00

This image shows three different views of polycarbonate canopies. The top view shows a close-up of the curved structure. The middle view shows a canopy installed over a tunnel entrance. The bottom view shows a canopy over a building entrance. Text to the right of each image provides pricing information.



Fotos

### MOUSE ADAPTADO PARA ACIONADOR 2 ENTRADAS

ref.4200

Mouse Adaptado com 2 entradas para receber Acionador de Pressão.

**R\$ 95,00**  
**Ou R\$ 85,50 no boleto/depósito**

Comprar

Pague.com

Itau

pagseguro

LG

This image is a screenshot of a product page for an adapted mouse. It features a large image of the mouse on the left. The right side contains the product name, reference number, description, price, and a 'Comprar' button. Below the price, there are logos for 'Pague.com', 'Itau', and 'pagseguro'. The LG logo is visible at the bottom of the screen.

## ESPAÇOS DA ESCOLA – FALTA DE RAMPAS E DE PISO TÁTIL





