

INCLUSÃO À BRASILEIRA: UMA AVALIAÇÃO CRÍTICA À POLÍTICA DE INCLUSÃO DA PESSOA INTELLECTUALMENTE DEFICIENTE NA REDE REGULAR DE ENSINO

Jaqueline Favaretto Ribeiro¹

Gustavo Henrique de Andrade Cordeiro²

RESUMO

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146/2015, vigente desde o início de 2016, trouxe diversas implicações à realidade destes cidadãos, alterando, inclusive, a sua até então condição de incapacidade no direito civil, tornando-os plenamente capazes aos atos da vida civil. Com efeito, a fim de melhor integrar a classe deficiente na sociedade, a Lei tem como fundamentos o ideal de conferir maior autonomia à pessoa deficiente, bem como envolvê-la em ambientes físicos sociais comuns, como são as escolas de ensino regular. No entanto, questiona-se, no presente trabalho, a efetividade dos seus dispositivos no que se refere ao direito fundamental à educação dos intelectualmente deficientes. Assim sendo, por meio do método dedutivo, através dos procedimentos técnicos de revisão bibliográfica, legislativa e de levantamento, em pesquisa classificada como qualitativa, estudar-se-ão os direitos dos deficientes intelectuais na esfera educacional e de aprendizagem, analisando as condições de sua aplicabilidade diante das políticas públicas adotadas. Conclui-se que a lei brasileira não atinge o objetivo esperado, tendo resultados contraproducentes, ao ponto de acarretar a exclusão social daqueles aos quais deveria propiciar igualdade e inclusão.

Palavras-chave: Inclusão social; Discriminação; Educação; Aprendizagem.

¹ Graduanda em Direito pela Instituição de Ensino UNIVEM - Centro Universitário Eurípedes de Marília, São Paulo. E-mail jaqueline.favaretto@hotmail.com

² Promotor de Justiça no Ministério Público do Estado de São Paulo. Pró-reitor Acadêmico e Professor do Centro Universitário Eurípedes de Marília (UNIVEM). Doutor em Direito pela Instituição Toledo de Ensino (ITE). Vice-Líder do Grupo de Pesquisa DiFuSo - Direitos Fundamentais Sociais. Coordenador do Grupo de Estudos de Marília João Batista de Santana da Associação Paulista do Ministério Público. E-mail gustavocordeiro@univem.edu.br

1 INTRODUÇÃO

O trabalho nasce com o propósito da realização de uma análise aprofundada acerca de questões concernentes ao direito à educação, alçadas pelo advento da nova Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que, segundo redação do próprio dispositivo, objetivou assegurar e promover o exercício dos direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania.

Com a vigência da lei supra referenciada, tem-se que, no que tange à garantia fundamental da educação, crianças e adolescentes intelectualmente deficientes devem, obrigatoriamente, ser incluídos em escolas de ensino regular, a fim de que sejam melhor integrados à sociedade, atendendo, desta forma, às máximas constitucionais da convivência social e da dignidade humana.

Entretanto, destaca-se que a inclusão do aluno intelectualmente deficiente no sistema educacional comum ou regular é extremamente desafiadora, porquanto o indivíduo deficiente intelectual possui uma forma muito peculiar de aprender e produzir conhecimento que, definitivamente, não corresponde ao ideal objetivado pela escola comum. Isto significa dizer que tal aluno é dotado da capacidade de aprender e apreender conteúdos pedagógicos, no entanto, o processo educacional apenas se torna efetivo através de métodos e técnicas não-convencionais de transmissão dos conhecimentos, na prática ainda inexistentes na rede regular de ensino.

Convém ainda frisar que há falta de maiores regulamentações das circunstâncias da inclusão e escassez de recursos do sistema de ensino regular, principalmente no tocante à capacitação específica dos profissionais da área da educação no atendimento da nova realidade, de modo a ser passível de questionamento a sua instrumentalidade no alcance da efetividade dos direitos dos deficientes, ressaltando-se, além disso, a limitação de sua atuação em detrimento da rigidez das diretrizes de ensino atualmente em vigor.

O mérito deste estudo, que é desenvolvido por meio do método dedutivo, através dos procedimentos técnicos de revisão bibliográfica, legislativa e de levantamento, se revela ao aclarar como a dificuldade de se entender o conceito de deficiência mental trouxe consequências severas à forma com que a sociedade lida com esta condição, situação responsável, ao menos em parte, pela discriminação que pode ainda hoje afetar a sociedade, escolas e até mesmo as políticas públicas, comprometendo, conseqüentemente, a validação dos direitos destes indivíduos, principalmente no que diz respeito à educação.

INCLUSÃO À BRASILEIRA: UMA AVALIAÇÃO CRÍTICA À POLÍTICA DE INCLUSÃO DA PESSOA INTELECTUALMENTE DEFICIENTE NA REDE REGULAR DE ENSINO

O trabalho, então, é justificado pela necessidade de construção de uma consciência acerca dos direitos dos intelectualmente deficientes no âmbito da aprendizagem, com observância às suas necessidades especiais e potencial real de alfabetização e de absorção de conteúdos através de métodos específicos, a fim de que as políticas públicas se tornem cada vez mais adequadas e eficazes no atendimento das demandas da classe.

Buscar-se-á refletir sobre eventuais desacordos entre o que foi positivado em lei e os correntes desdobramentos práticos do ordenamento em análise, esclarecendo-se conceitos e paradigmas que envolvem o tema, como discriminação, deficiência intelectual e inclusão social.

Após, explanar-se-á sobre as diferenças entre as inclusões escolar e social, e a relação que cada uma apresenta com a educação e com a presença ou não da discriminação do deficiente intelectual em ambiente social geral.

Em seu deslinde, o trabalho culmina com a exposição de como os efeitos práticos da lei alcançam de fato, ou não, as garantias fundamentais do direito de acesso à educação, que inclui a garantia de condição à permanência do aluno em sala de aula, e dos direitos à convivência social e à dignidade daqueles aos quais a Lei pretendeu, em tese, proteger.

2 A PESSOA DEFICIENTE INTELECTUAL E O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO

A Convenção da Guatemala, internalizada à Constituição Brasileira no ano de 2001, através do Decreto de número 3956/01, definiu a deficiência, em seu artigo 1º, como “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. No entanto, a condição da deficiência apresenta uma enorme complexidade de conceituação, pela grande quantidade e variedades de abordagens do tema, o que faz com que, ainda hoje, exista uma série de definições e de revisões do seu conceito.

Apesar das clássicas conceituações de deficiência intelectual existentes com base no coeficiente de inteligência, como é o caso da definição do próprio CID 10, desenvolvida pela Organização Mundial de Saúde, que ainda classifica e especifica o que seria o chamado retardo mental (F70-79), segundo documento publicado pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, intitulado “Educação Inclusiva: Atendimento Educacional

Especializado para a Deficiência Mental”, o diagnóstico da deficiência intelectual, na verdade, “não se esclarece por uma causa orgânica, nem tão pouco pela inteligência, sua quantidade, supostas categorias e tipos”. Isso significa dizer que não é possível fechar um conceito único que dê conta dessa condição tão complexa.

Ressalte-se, sobre a dificuldade de conceituação mencionada, intrigante trecho retirado do referenciado documento publicado pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, intitulado Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental (2006, p. 11):

A Psicanálise, por exemplo, traz a dimensão do inconsciente, uma importante contribuição que introduz os processos psíquicos na determinação de diversas patologias, como a questão da deficiência mental. A inibição, desenvolvida por Freud, pode-se definir pela limitação de determinadas atividades, causada por um bloqueio de algumas funções, como pensamento, por exemplo. A debilidade, para Lacan, define a maneira particular de o sujeito lidar com o saber, podendo ser natural ao sujeito, por caracterizar um mal-estar fundamental em relação ao saber, ou seja, todos nós temos algo que não conseguimos ou não queremos saber. Mas também define uma patologia, quando o sujeito se fixa numa posição débil, de total recusa de apropriação do saber (...) por todos esses motivos, há uma busca de encampar esse problema o mais amplamente possível, introduzindo dimensões de diferentes áreas do conhecimento na tentativa de abranger o fenômeno mental. Em suma, a deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação para todas as áreas do conhecimento.

Dentre os principais tipos de deficiência intelectual com causas genéticas estão as Síndrome de Down, X Frágil, Angelman e Prader-Willi. As causas não genéticas podem envolver complicações durante a gravidez, problemas no parto ou deficiências específicas, como são o Autismo e o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. As principais características apresentadas em todos os casos são alterações no desenvolvimento das funções cognitivas, que podem ocasionar dificuldade de raciocínio, memória, atenção, juízo, na linguagem verbal, nas habilidades motoras e no âmbito da socialização, podendo o indivíduo apresentar todas ou algumas delas em conjunto.

Sobre essas dificuldades e/ou limitações, os autores Reuven Feuerstein, Refael S. Feuerstein e Louis H. Falik, renomados profissionais da área da psicologia, na obra “Além da Inteligência: Aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro” (2014), objetivam demonstrar que todo ser humano é dotado da capacidade de modificabilidade cognitiva, com a finalidade de que, a partir das teorias e métodos por eles defendidos, todos os alunos mas, em

especial, os portadores de necessidades especiais, possam melhorar e desenvolver a sua habilidade de pensar e aprender.

Os autores, em sua obra, definiram a inteligência como a habilidade de pensar de forma adaptável em resposta a mudanças em nosso ambiente. Posto isso, passam a discorrer sobre quais seriam as ferramentas do pensamento, apontando a emoção, neste sentido, como sendo a base energética ou força principal que justifica o fazer ou não fazer quaisquer coisas, de forma a declarar que a cognição direciona os seres humanos para modular e controlar suas emoções que, por sua vez, são motivadoras de praticamente todo comportamento humano, ressaltando ainda serem os processos cognitivos os responsáveis pela capacidade de modificação do ser humano, ou seja, de aprendizagem. Em outras palavras, defendem os autores que o sentimento de crença é o que cria a força necessária para buscar os meios de alcançar resultados, o que significa não ser possível o contentamento humano diante de suposições meramente teóricas sobre a modificabilidade porque também é requerida uma necessidade, um envolvimento e compromisso de ajudar o aluno a conquistar uma qualidade de vida mais alta. Então e só então será possível vencer as barreiras, e assim a opção de mudança ser realizada e se tornar realidade.

Neste ponto, convém frisar que, a despeito de concepções em sentido contrário, o indivíduo deficiente em intelecto apresenta plena percepção de suas emoções, o que acaba por trazer à tona o seguinte questionamento: que tipo de emoção tem sido produzida na classe deficiente diante da atual política de inclusão escolar? Será que eles se sentem acolhidos em suas necessidades e efetivamente iguados aos demais, ou seja, incluídos ao ambiente escolar?

Tal pergunta é relevante na medida em que permite reflexão acerca do fato de que, não obstante a inegável existência de limitações, o deficiente intelectual, se motivado e incentivado através de métodos adequados, que respeitem as suas dificuldades e processos lentos de apreensão, é geralmente plenamente capaz de transpor grande parte das barreiras de sua condição deficiente.

Veja-se a experiência compartilhada por um dos autores, na obra em análise, durante trabalho de modificabilidade desenvolvido com populações com deficiências severas com a finalidade de se comprovar a eficácia do método de ensino por eles defendido (2014, p. 40):

Y. veio a mim com uma disfunção muito severa. Ela tinha feição “de pássaro”, com olhos saltados, um nariz longo e tendência de torcer o rosto para os lados para focar visualmente. Ela não só não falava, mas também não tinha habilidade de produzir sons que não um grito agudo que não parecia estar

relacionado com uma experiência de estímulo externo ao qual havia sido exposta. Era impossível ensiná-la como colocar a língua para fora (...)

Quando comecei o exame, eu desisti. Não acreditava que algo pudesse ser alterado. Mas a mãe, que estava muito infeliz, não desistiu. Ela tinha uma grande necessidade: “Eu vim até você porque achei que podia me ajudar. Você ajudou a tantos outros. Não consigo aceitar que minha criança será idiota! Se você não pode fazer, me ensine que eu faço!”

Ela veio até mim ano após ano, diversas vezes, para receber instruções de como trabalhar com a filha. Após três anos e meio ela trouxe a filha e disse: “ela está lendo!” Eu tratei as palavras da mãe com ceticismo (...) mas a mãe trouxe um quadro com letras e a menina as organizou, com uma mão, em palavras, frases e assim por diante. Apesar de ter ensinado a mãe como trabalhar com Y., eu não conseguia acreditar! (...) Sentamos com Y. ao lado de um computador e ela alcançou níveis incríveis de escrita nele.

Ela escreveu uma maravilhosa biografia, e vimos que ela entendia tudo que era dito ao redor dela, toda a falta de esperança sobre ela. Quando perguntei por que a mãe dela segurava a sua mão enquanto digitava, ela respondeu: “Honrado e respeitado professor...” – e eu senti a ironia de suas palavras – “se você tivesse sido como eu, e tivessem dito a você que era incapaz de qualquer coisa, e apenas sua mãe acreditasse em você e a levasse a fazer coisas como minha mãe fez, você também não abriria mão dela, Sr. Professor”.

Desta forma, fato é que a condição, que não apresenta uma única conceituação, também não possibilita uma “cura”. No entanto, esta impossibilidade não significa dizer que os indivíduos especiais, intelectualmente deficientes, sejam incapazes de percepção sobre o que acontece em suas vidas, de apresentar sentimentos com relação a isso, evolução e desenvolvimento em diversas áreas da vida. Ao contrário, são dotados da capacidade de percepção e de aprender e apreender conteúdos pedagógicos, desenvolvendo-se e evoluindo, ainda que dentro de suas limitações. No entanto, o processo educacional apenas se torna efetivo através de métodos e técnicas não-convencionais de transmissão dos conhecimentos, ainda inexistentes na rede regular de ensino.

É importante ponderar que as pessoas não devem ser rotuladas de deficientes mentais pelo simples fato de apresentarem um comportamento adaptativo prejudicado, pois existem vários outros fatores que podem levar a um desenvolvimento maturacional lento como um processo escolar sem qualidade ou um ajustamento social e ocupacional inadequado. (Telford e Sawrey, 1988).

De acordo com Tessaro (2005), acredita-se que as limitações maiores na deficiência mental não estão relacionadas com a deficiência em si, mas com a credibilidade e as oportunidades que são oferecidas às pessoas com deficiência mental. Para a autora, a vida de uma pessoa deficiente passa a girar em torno de sua limitação ou incapacidade, quando as suas potencialidades e aptidões não são levadas em conta. Estudos demonstram que os problemas

enfrentados pelo indivíduo que apresenta deficiência mental são mais de limitações e deficiências da sociedade e do meio do que do próprio organismo deficiente (Omote, 1994). Nas palavras de Omote (1994) o nome deficiente se refere a um status adquirido por essas pessoas. Nesse modo de encarar a deficiência, uma variável crítica é a audiência, porque é ela que, em última instância vai determinar se uma pessoa é deficiente ou não. Significa que ninguém é deficiente apenas pelas qualidades que possui ou que deixa de possuir. Uma pessoa só pode ser deficiente perante uma audiência que a considera, segundo seus critérios como deficiente (p. 07).

Por este motivo, no que diz respeito ao direito de acesso à educação, é importante destacar que os Princípios da Igualdade e da Equidade pressupõem que aqueles colocados em situações diferentes sejam tratados de forma desigual, disciplinando que dar tratamento isonômico significa, na verdade, tratar igualmente somente aqueles que sejam iguais, mas desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades. Portanto, não se pode tratar igualmente situações de natureza distinta, sob pena de violação de normas e princípios constitucionais.

O direito fundamental à educação, neste sentido, se encontra expresso na Carta Magna, de 1988, dos artigos 205 ao 214, que preveem como finalidades da garantia o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho, devendo ser ministrado com base, entre outros, nos princípios da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, da liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento e do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Além disso, diz o artigo 214 que deverão ser definidos por lei diretrizes, objetivos, metas e estratégias que conduzam à erradicação do analfabetismo, melhoria da qualidade de ensino, formação para o trabalho, entre outras questões socialmente relevantes.

Portanto, trata-se, o direito à educação, de prerrogativa fundamental, isto é, um direito constitucional básico individual que deve ser conferido a todos pelo Poder Público, sem distinção. Tal garantia apenas pode ser considerada efetivada quando se alcançam os objetivos constitucional e legalmente previstos, já referenciados anteriormente, destacando-se a necessidade de alfabetização para tanto. Desta forma, para o efetivo exercício do direito à educação, faz-se necessário que o ensino seja, em suma, capaz de alfabetizar o aluno e atingir o seu máximo desenvolvimento, desafiando e ampliando as suas potencialidades, capacitando-o para enfrentar o mercado de trabalho.

Especificamente no que tange aos portadores de deficiência, e tendo em mente o conceituado Princípio da Igualdade, o artigo 208 ressalta o dever do Estado de conferir-lhes atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. O parágrafo segundo, ainda, deixa claro que a falta de fornecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Assim é que se conclui que o ensino deve ser ministrado aos deficientes intelectuais por meio de métodos adequados que efetivamente sejam capazes de alcançar o máximo desenvolvimento dos alunos especiais, por ser, o direito à educação, fundamental, de modo que a falta de cumprimento da sua finalidade revela uma omissão inconstitucional por parte daquele que a deveria conferir, situação que ainda contraria todos os demais dispositivos que disciplinam o tema, como a própria Lei de Diretrizes Básicas da Educação.

2.1. Análise histórica do Direito à Educação

A educação, em seus primórdios, apenas reproduzia uma ordem social, não tendo surgido, desde logo, como uma garantia fundamental inerente a todo indivíduo, mas sim das classes historicamente mais favorecidas.

No Brasil, o direito à educação apenas foi reconhecido como garantia fundamental por ocasião da Constituição Federal (CF) de 1988, apesar de o ensino público ser preexistente a sua positivação, como uma forma de assistência fornecida pelo poder público à população. No entanto, o Estado não tinha a obrigação constitucional de garantir educação de qualidade a todos os brasileiros até pouco mais de trinta anos atrás.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por sua vez, anterior à formalização da garantia, datada do ano de 1961, previa desde então o ensino às pessoas excepcionais ou, em outras palavras, intelectualmente deficientes. Apesar disso, o sistema educacional era excludente, de forma que o ensino para pessoas intelectualmente deficientes deveria ser ministrado na chamada escola especial, instituída justamente para o atendimento específico destas pessoas que, portanto, não frequentavam a escola de ensino regular, idealizada, consequentemente, para o ensino de alunos não excepcionais.

A partir da década de 1990 começaram a surgir diversos documentos e declarações ao redor do mundo, como a Declaração Mundial da Educação para Todos, a Declaração de Salamanca e a própria Política Nacional de Educação Especial, reforçando a necessidade de

fornecimento de educação de qualidade a todos os indivíduos, indistintamente, conferindo espaço à idealização de um ensino mais integralizado, com pedagogia capaz de conferir educação básica a todos, atendendo às suas necessidades individuais.

Com os consequentes avanços, a segunda e atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, disciplina que a pessoa deficiente tem por direito atendimento especial no âmbito da aprendizagem, a fim de atender suas necessidades e, em razão disso, alcançar desenvolvimento escolar satisfatório.

O advento da nova lei brasileira, apesar de aparentar seguir esta linha de evoluções, sugere um possível despreparo do país, que na prática demonstra estar em situação de descompasso frente à novidade legal, na medida em que, a efetivação das garantias propostas exige a regulamentação ou o aprimoramento de outros dispositivos, principalmente da área educacional, para que se evitem contradições entre as normas existentes, o que ainda não foi devidamente realizado.

2.2. A escola de ensino regular

De acordo com documento publicado pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, intitulado “Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental” (2006), a escola comum tem na ciência a base de toda a construção do conhecimento acadêmico, de forma que o seu objetivo é a produção e reprodução de uma forma de apreensão de conteúdos em detrimento do saber particular.

Desta forma, a escola regular tem objetivos explícitos específicos que precisam ser alcançados em determinado período de tempo que, obrigatoriamente, contemplará ações que visem a conquista dos objetivos inicialmente fixados. As etapas devem ser cumpridas de acordo com o ritmo proposto pelo sistema de ensino, devendo este ser acompanhado por todos os alunos conjuntamente, sem qualquer observância de suas individualidades. Pode-se dizer, por estes motivos, que as escolas atualmente apresentam um modelo conservador de gestão majoritariamente autoritária e centralizadora, que dificilmente abre brechas a sugestões, mudanças ou propostas de implementações por parte daqueles que desfrutam de seus serviços que, por sua vez, são as pessoas realmente interessadas em seus avanços.

No entanto, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência prevê a necessidade de que sejam adotadas novas metodologias de ensino, pois só assim se tornará

efetiva no amparo dos intelectualmente deficientes. O artigo 28 da Lei referenciada determinou que o Poder Público proceda ao aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena, além de projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia, bem como a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o seu desenvolvimento acadêmico e social.

2.3. Os desafios do aprendizado do deficiente em ambiente não especializado

Segundo o último censo do IBGE (2010), 23,9% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência. Dentro deste percentual, encontram-se as crianças e os adolescentes intelectualmente deficientes que passaram a estar incluídos na rede regular de ensino.

Os dados amplamente disponibilizados à população no tocante à inclusão em análise, referem-se unicamente ao número de alunos deficientes ingressantes na rede regular de ensino após o advento do Estatuto da Pessoa com Deficiência, informação que se revela insignificante, já que, como mencionado, tal inserção não se apresenta como faculdade, mas consubstancia-se em uma obrigação, o que explica, por si só, o número elevado de ingressantes na rede, uma vez que todo aluno brasileiro portador desta deficiência sofreu o processo de inclusão a partir do ano de 2016.

Ao contrário, a importante informação de quantos alunos obtiveram, na rede regular de ensino, reais condições de permanência, encontrando-se adequadamente amparados em suas necessidades, é inexistente, fato que sugere certa precariedade no acompanhamento da situação.

Como já anteriormente mencionado, o indivíduo intelectualmente deficiente apresenta uma forma peculiar de apreensão de conteúdos e de demonstrar sua capacidade cognitiva, situação que, incontestavelmente, vai contra as metodologias adotadas na atual realidade escolar comum.

Conforme aduzem Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014, p. 123):

A pessoa intelectualmente deficiente requer uma qualidade especial de mediação, diversas repetições e maior intensidade de estímulo. É necessário proceder estágio por estágio e considerar o ritmo lento de desenvolvimento para criar a habilidade de aprendizado e permitir os benefícios da exposição direta ao estímulo. Para elaborar sobre este ponto, muitas vezes recomendamos que a criança com Síndrome de Down não deve entrar no jardim de infância antes dos 8 anos, dando a ele ou a ela a oportunidade de amadurecer em um ambiente mais protegido.

A lei em análise não ignora este fato, disciplinando que o Poder Público tem a incumbência de incentivar e acompanhar, entre outros projetos, pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e recursos de tecnologia assistida, adotando medidas que maximizem o desenvolvimento dos estudantes deficientes, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem nas instituições de ensino, para que se eliminem as barreiras e se promova uma inclusão plena. A questão é: quando tudo isto será colocado em prática?

Nesse sentido, importa esclarecer que a condição de permanência do aluno deficiente em intelecto, na rede de ensino comum, significa dizer que ele tem sua dignidade observada no ambiente escolar, suas necessidades supridas, tanto físicas como psicopedagógicas, estando integrado ao grupo de colegas com os quais divide o mesmo espaço. Do contrário, a mera presença física do indivíduo na escola, se ausentes os pontos anteriormente mencionados, configura condição discriminatória, dentro da qual não é possível acessar o Direito fundamental à educação, o que por sua vez leva a conclusão de que não sendo proveitosa sua inclusão naquele ambiente, não apresenta quaisquer condições de permanência no local.

3. RESULTADOS PRÁTICOS DA INCLUSÃO ESCOLAR BRASILEIRA

A Lei Brasileira da Inclusão, como já mencionado, informa a necessidade de complementação no sentido de deixar clara a necessidade básica e primordial de que o aluno intelectualmente seja inicialmente alfabetizado. A falta desta complementação faz com que os direitos dos deficientes mentais incluídos se mantenham inobservados e, por isso, permite que garantias fundamentais continuem sendo desrespeitadas, prejudicando a sua educação.

Fato é que a escola comum não foi adaptada para receber os novos alunos e, por este motivo, dificilmente conseguirá alfabetizá-los e atingir os ideais escolares na vida destes indivíduos, gerando uma falsa aparência de que a deficiência intelectual é uma condição que

acarreta ao portador a completa abstinência de inteligência, de compreensão e de interação com o mundo social, por ressaltar e, pior, agravar a sua diferença.

Os alunos deficientes, neste sentido, exigem esforços pedagógicos constantes e prolongados no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Sem o alcance destas primeiras etapas, ou seja, sem estar primeiramente alfabetizado, a permanência do aluno em sala de aula regular apenas o colocará em situação completamente vexatória, por não poder tirar proveito algum e, opostamente a isso, ser forçado a uma circunstância de aparência ignorante, como se sequer percebesse onde está, não compreendendo os próprios sentimentos.

O que se busca esclarecer, é que o ensino regular não respeita o ritmo lento e as etapas de aprendizagem do aluno intelectualmente deficiente, pois não foi criada para isso. Desta forma, os alunos não conseguem acompanhar o conteúdo da forma apresentada e acabam deixando de ser sequer alfabetizados, fator gerador de enorme exclusão social geral.

O problema é tamanho, que ao invés de garantir direitos, a medida inclusiva, na prática real, os retirou. Tanto é verdade, que a questão da inclusão hoje se encontra totalmente judicializada. Isto ocorre porque aqueles familiares que têm o mínimo conhecimento dos direitos de seus entes deficientes recorrem ao Poder Judiciário para a implementação das ferramentas adequadas, seja para exigir o fornecimento de profissionais auxiliares que lhes prestem ajuda durante as atividades pedagógicas (professores especiais e cuidadores), seja para cobrar a existência de atividades extracurriculares ou até mesmo desvencilhar-se do Regime da Progressão Continuada Adotado.

3.1. O regime da Progressão Continuada e a obrigatoriedade de matrícula na rede regular de ensino

Ao contrário da proposta da Lei Brasileira de Inclusão, o atual sistema de ensino regular aparenta valorizar mais notas do que o real aprendizado. Vestígio disto é a existência do Regime da Progressão Continuada que, aparentemente, pode ser adotada mesmo no atendimento de alunos deficientes em intelecto, de modo a ser, de forma absurda e intrigante, possível a sua priorização sob os dispositivos da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, uma vez que não há quaisquer sanções contra essas práticas, recorrentes em nosso país. Essa priorização reforça a inaplicabilidade da lei em discussão, o desconhecimento e o despreparo das redes de ensino regular na nova realidade, bem como a falta de conhecimento

da causa por parte do próprio Estado, gerando incontestável violação dos direitos da classe, passível de causar aos alunos em questão sentimentos de sofrimento, baixa- estima e exclusão social, ou seja, provocando o completo oposto do objetivo da sua inserção na escola comum.

A LDBE esclarece que o sistema de ensino assegurará aos educandos com deficiência currículos e recursos específicos para atender às suas necessidades. Desse modo, a possibilidade de aplicação da progressão continuada cegamente, sem análise da assimilação e aprendizado do conteúdo pelos alunos, fere os próprios dispositivos que a regulamentam, até porque, conforme dispõe a própria LDBE, em seu artigo 24, II, 'c', a adoção desse regime é uma faculdade, e não uma imposição.

Portanto, com a vigência da Lei Brasileira da Inclusão, os seus dispositivos legais deveriam ser observados prioritariamente à faculdade de adoção do regime da Progressão Continuada pelas escolas no trato dos alunos intelectualmente deficientes. Isto não é o que tem ocorrido no Brasil, de forma que as escolas burocratizam a possibilidade de que um aluno deficiente refaça algum ano escolar, com a finalidade de rever os conteúdos para maior assimilação.

Nesse sentido, toma-se como exemplo a aluna A., portadora da Síndrome de Down, de nove anos de idade, matriculada em rede regular de ensino que, por não estar conseguindo acompanhar o ritmo da classe, desenvolveu problemas emocionais que ocasionaram estresse, queda de cabelo, sentimentos de baixa estima, e o desenvolvimento de doença autoimune, no processo judicial digital nº 1009851-28.2016.8.26.0344, que tramitou pela Vara da Infância e Juventude da cidade de Marília, São Paulo (Brasil, 2016). Diversos profissionais que acompanhavam a menor à época (psicopedagogas, psicóloga, fonoaudióloga) atestaram que refazer o ano escolar traria benefícios à sua vida, sendo imprescindível ao seu bom e sadio desenvolvimento e processos de aprendizagem, enquanto seguir para o próximo seria para ela o completo oposto, causando prejuízos irreparáveis. No entanto, quando os pais procuraram a escola para a tomada de providências, esta se negou a permitir que a aluna refizesse o ano escolar, sob o simples argumento de que deveria seguir o regime da Progressão Continuada, por estar subordinada a regulamento que assim disciplina. A questão foi levada ao judiciário, tendo a demanda sido julgada favoravelmente à aluna.

Com o acima exposto, vê-se que as leis e regulamentações existentes inviabilizam ou, quando não, ao menos dificultam que os pais ou familiares possam escolher o tipo ou forma de educação a ser ministrada aos seus entes intelectualmente deficientes, o que não se verifica

plausível, tendo em vista que os familiares são, em tese e na grande maioria dos casos, os verdadeiros interessados em que eles se desenvolvam amplamente, sejam alfabetizados e conquistem um bom nível de qualidade de vida.

Defende-se, neste trabalho, que os pais deveriam ter liberdade inclusive para escolher matricular ou não os filhos na rede regular de ensino. Isto significa dizer que a obrigatoriedade legal da matrícula, prevista pela lei, deveria ter de ser observada apenas pela escola regular, que não pode e não poderia se negar a fazê-lo caso os pais escolhessem esta forma de estudo, sob pena de incorrer em crime de discriminação. No entanto, quanto aos pais, deveria lhes ser assegurado o direito de buscar outras alternativas, caso achassem necessário (por perceberem ou entenderem os métodos da escola regular como ineficazes), como por exemplo matrícula em escola especial de ensino ou mesmo o método de ensino *Homeschooling*.

Impedir ou burocratizar essas escolhas parece ser inconstitucional. A CF, nos artigos 205 a 210, assegura à criança o direito de educação, impondo aos pais e responsáveis o zelo quanto a isso. No mesmo sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, firma o direito à instrução, orientada no pleno desenvolvimento humano, afirmando inclusive que os pais têm prioridade na escolha do gênero de educação a ser ministrada a seus filhos (Art. XXVI, item 3). Importa frisar, ainda, que o núcleo central da referida declaração é a “dignidade da pessoa humana”, que se constitui também fundamento da República Federativa do Brasil (Art. 1º, III, CF/88).

A Declaração Universal dos Direitos da Criança (de 1959), inserida no contexto jurídico nacional através do Decreto 99.710/90, afirma também o direito à educação e aos cuidados especiais em relação a criança intelectualmente deficiente. Desta forma, tudo indica que esta proibição é um grande desrespeito e violação aos direitos dos deficientes, bem como a inobservância das leis que são a eles mais benéficas, causando a sua discriminação (efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas, redação dada pelo artigo 4º, §1º, da Lei Brasileira de Inclusão).

3.2. A inclusão escolar como meio (in) viabilizador da inclusão social

A Constituição Federal (CF) dispõe que a educação tem por finalidade alcançar o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e qualificando-a para o mercado de trabalho. O mesmo objetivo educacional se encontra expresso na Lei de Diretrizes Básicas da Educação, que aduz, ainda, que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana e no trabalho, devendo, por isso, a educação escolar estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social.

Neste sentido, conclui-se que os fundamentos constitucionais do direito à educação objetivam não somente o ensino pedagógico, como também um desenvolvimento social do aluno, capaz de auxiliá-lo no aperfeiçoamento da convivência familiar e em sociedade, capacitando-o ainda para o mercado de trabalho. Não à toa o direito à educação está posicionado sob a proteção extrema da qualidade de garantia fundamental: A inclusão social da pessoa humana está intimamente relacionada à educação, alfabetização e seus processos de aprendizagem.

Assim, deve-se admitir que um indivíduo que não tenha acesso à educação básica e não seja alfabetizado pode ser considerado um ser humano à margem da sociedade. Se uma pessoa viaja ao Japão sem saber ler ou escrever em japonês, por óbvio essa falta de conhecimento obstaculizará a sua comunicação e convívio social no ambiente, de modo que ela encontrará dificuldades não apenas de realizações de trocas verbais com os cidadãos japoneses, mas até mesmo em suprir suas necessidades biológicas (como comprar comida, por exemplo), e se deslocar pelo território, prejudicando completamente o seu convívio social.

O exemplo acima mencionado demonstra como os alunos intelectualmente deficientes podem se tornar, a despeito do que pretendeu a Lei Brasileira da Inclusão, cada vez mais excluídos socialmente caso as suas peculiaridades sejam desrespeitadas no seu processo de aprendizagem, prejudicando a sua educação.

O artigo 32 da Lei de Diretrizes Básicas da Educação estabelece que o ensino fundamental obrigatório terá como objetivo a formação básica do cidadão, elencando pontos através dos quais tal finalidade será efetivamente alcançada. Entre estes meios, estão o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura.

Com base no exposto é que se conclui que a inclusão escolar do indivíduo, ou seja, a sua mera inserção no ambiente escolar, não garante, por si só, a efetividade da sua inclusão

social, podendo acarretar situação totalmente oposta a esta ideia, pois é a educação (mediante, inicialmente, a alfabetização) que capacita o cidadão para tanto, e não a escola.

Sobre o assunto, ressalte-se o entendimento do Ministro Luís Roberto Barroso, em voto concedido, recentemente, pela possibilidade de aplicação do sistema de ensino intitulado Homeschooling, no país (Tema nº 822):

As crianças que estão em educação domiciliar, conforme pesquisas relevantes, não apenas têm melhor desempenho acadêmico, como também apresentam nível elevado de socialização, acima da média, por circunstâncias diversas, pela igreja, clubes desportivos (...) Pesquisas documentam que não há problema de socialização das crianças que se encontram no ensino domiciliar (...) Por trás das motivações dos pais, está preocupação genuína com o desenvolvimento educacional pleno e adequado. (Brasil, 2019).

161

O Ministro citou ainda pesquisas que mostram que, em outros países, onde é praticada, a educação familiar forma pessoas com nível de socialização que pode ser considerado acima da média. Com efeito, o seu voto reforça a ideia de que a escola não é a causadora do processo e aperfeiçoamento do desenvolvimento social, mas sim a educação, que significa o efetivo aproveitamento pedagógico.

A diferença entre inclusão social e inclusão escolar é tamanha, que uma delas ocasiona o desenvolvimento pleno do cidadão e, a outra, no caso dos alunos deficientes, pode significar sua total discriminação perante a sociedade e desrespeito ao princípio da dignidade humana.

Nesse sentido, vale lembrar que a discriminação do deficiente é conceituada pela Lei Brasileira de Inclusão como a prática de ações ou omissões que tenham o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas, definindo-a, ademais, como crime (Artigo 4º, §1º, Lei da Inclusão), aumentando-se a pena de um terço caso a vítima se encontre sob o cuidado ou responsabilidade do agente.

Importa frisar, nesta linha de raciocínio, que a mera inclusão escolar dos intelectualmente deficientes mediante a falta de adaptações necessárias ao seu aproveitamento acadêmico, justamente por prejudicar o seu processo de aprendizagem e inclusão social, resulta em crime, praticado pelo Poder Público, sujeito a aplicação de penalidade aumentada de um terço pela responsabilidade do Estado frente as suas omissões inconstitucionais (Artigo 4º, §1º, Lei da Inclusão).

4. A NECESSIDADE DE MUDANÇA NO QUADRO FÁTICO

INCLUSÃO À BRASILEIRA: UMA AVALIAÇÃO CRÍTICA À POLÍTICA DE INCLUSÃO DA PESSOA INTELLECTUALMENTE DEFICIENTE NA REDE REGULAR DE ENSINO

Não se pode concluir que um indivíduo seja incapaz de ser alfabetizado e apreender conteúdos se ele não foi adequadamente estimulado para alcançar o máximo de seu desenvolvimento, bem como se os métodos utilizados foram ineficazes ou insuficientes.

O que o deficiente intelectual precisa em termos de aprendizagem e socialização é muito menos do que o estudo fornecido pela escola comum, muito mais básico, sendo ensinamentos aprimorados completamente desnecessários. No entanto, o mais básico não lhes tem sido garantido: a alfabetização, porta de entrada para todo demais conhecimento e para a plena convivência em sociedade, conforme já demonstrado neste artigo.

Imagine-se que, um aluno sem qualquer deficiência, não alfabetizado e em idade escolar equivalente ao ensino infantil 1 seja colocado em sala de aula juntamente com alunos alfabetizados do 4º ano escolar. Por óbvio que não seria capaz de acompanhar o ritmo da classe, nem tão pouco aprender quaisquer coisas.

O mesmo ocorre quando não são conferidos todos os esforços necessários para que o aluno deficiente seja alfabetizado. As chances de evolução em qualquer nível escolar são reduzidas a quase zero. A escola de ensino regular, conforme tem se defendido até o momento, não tem conferido, na prática, esse saber aos seus alunos incluídos. Assim, a ideia de que o aluno nada aprende ganha força, pela aparência de que não é capaz. A incapacidade, no entanto, é da escola em ensiná-lo; só o ensina a não pensar, o que faz com que ele passe muito tempo desocupado, estressado e/ou fazendo coisas que o tornam cada vez menos pensantes, inculcando neles a ideia de que não conseguem fazer nada como os demais. Isto não pode ser chamado de inclusão. Trata-se de uma injustiça desmedida.

Por isso, com a falta de regulamentação e preparação adequada, a política atualmente adotada não tem cumprido com as finalidades descritas pela própria Lei Brasileira da Inclusão. A inefetividade da norma ocorre por diversos motivos, todos decorrentes do desconhecimento ou ignorância das necessidades do aluno e de sua potencialidade de se desenvolver – ou da inaplicabilidade, na prática atual, deste saber.

É que, a atribuição da responsabilidade de garantir a educação a um professor que geralmente não foi capacitado especificamente ao atendimento das necessidades do aluno especial e, ainda que o fosse, com o grande número de alunos por sala (cerca de 30 ou mais) jamais será possível a efetividade do direito dos deficientes, ainda que este professor esteja

amparado por grande vontade, disposição e interesse para tanto, pois a demanda não será suprida.

Geralmente, o que se percebe em sala de aula é que os profissionais acreditam que incluir é o mesmo que entregar ao aluno intelectualmente deficiente qualquer tarefa que o mantenha ocupado durante o período escolar, tenha esta tarefa o objetivo de alfabetizá-lo ou não. Não é isto que prevê a Lei da Inclusão, e não é para isso que se frequenta uma escola. A alfabetização deve ser um objetivo obrigatório, pois é uma necessidade do indivíduo para que possa estar socialmente incluído, sendo assim observados os seus direitos e garantias fundamentais.

O que parece ter ocorrido, ao contrário do que dispôs a Lei da Inclusão, é que o ensino inclusivo teve por finalidade a desoneração de custos por parte do Estado, já que as escolas recebem a mesma verba independentemente do número de alunos em cada sala, sendo que, as APAEs recebiam por aluno em sala de aula.

5 CONCLUSÃO

A forma de aprendizagem do deficiente intelectual difere, completa e gritantemente do modelo de ensino vigente na escola de ensino regular. Por esse motivo, os alunos com deficiência mental têm sido negligenciados em seus direitos fundamentais, situação que provoca o seu empobrecimento intelectual e, conseqüentemente, incentiva o crescimento da discriminação social dos alunos deficientes.

Os resultados de uma inclusão escolar malsucedida podem ser comparados aos de um regime de total exclusão, não só escolar como também social, uma vez que forçar permanência do aluno em sala de aula, sem que se viabilize aproveitamento máximo do seu tempo naquele ambiente, cria situação não apenas constrangedora, como inconstitucional, de realçar e agravar as suas dificuldades e diferenças, o que por sua vez o afasta do convívio social com os demais colegas e permite sentimentos depressivos, de angústia, solidão e exclusão, prejudicando cruelmente a sua autoestima e, conseqüentemente, dignidade, por atentar contra seu direito à boa qualidade de vida.

O grande problema enfrentado pelo país, no entanto, como se observou, não é a ausência de leis que busquem a sua proteção, mas sim da eficácia das normas existentes, que sem a necessária complementação e regularização harmônica, não podem ser eficientes. O cerne

da questão foi que a Lei Brasileira de Inclusão retirou os alunos deficientes de uma escola ou sala especializada e inseriu-os na escola comum sem antes prepara-la para tanto. Os processos foram invertidos, já que para a efetividade do que foi positivado, necessário, no mínimo, que a estrutura de atendimento aos novos alunos estivesse pronta e devidamente regulamentada anteriormente ao início da inclusão, o que claramente não ocorreu.

Portanto, ainda não há total efetividade do projeto da Escola Inclusiva por consequência da falta de superação dos obstáculos da falta de acessibilidade dos recursos e serviços previstos, que decorrem da falta de complementação através de regulamentação da legislação já existente. A estrutura do sistema de ensino regular para o atendimento do disposto pela Lei da Inclusão é defeituosa, muitas vezes não dispendo sequer de ferramentas básicas de auxílio que possibilitem a absorção de conteúdo, como são os professores auxiliares e os cuidadores.

Na prática, a legislação não é aplicada, e a inclusão perde o sentido, revelando-se não só ineficaz às finalidades pedagógicas do ensino escolar, como consubstanciando-se em crime discriminatório praticado contra os deficientes pelo próprio Poder Público, na medida em que as omissões no seu atendimento apresentam perfeita compatibilidade com a conceituação do legislador de conduta ilegal de discriminação.

Para a efetivação dos direitos mencionados na nova lei, o Estado deverá buscar promover o esgotamento de todos os recursos possíveis ao atendimento das necessidades dos alunos especiais, principalmente no que se refere à sua alfabetização, instituindo mecanismos, para isso, de atuação conjunta de profissionais pedagógicos, educacionais, psicológicos e jurídicos para a criação de metodologias e suas regulamentações, na tentativa de garantir a aprendizagem dos alunos intelectualmente deficientes, ao contrário de apenas incluí-las em espaço físico escolar comum ou regular sob a suposição de que isto, por si só, garante efetiva cidadania e real acesso à educação.

Assim, o Instituto em exame, ao que parece, em avaliação das suas aplicações práticas, não se coaduna a um caráter inclusivo, porquanto a presença física de pessoa deficiente em intelecto em ambiente escolar, unicamente, mediante inobservância de suas necessidades especiais, além de não garantir e, na realidade, prejudicar a sua inclusão social e desenvolvimento global, ainda ofende à sua dignidade humana, pela exposição à situação vexatória.

Portanto, é preciso, inicialmente, a compreensão acerca da condição da deficiência intelectual, e de que maneira o processo de aprendizagem se torna possível diante dela. Após este esclarecimento primordial, o princípio da dignidade, juntamente de outras garantias constitucionais, deve ser aplicado para que seja conferida efetividade às normas já existentes, alterando-se e aperfeiçoando-se no que se verificar necessário para que, de fato, o direito à educação e convívio social dos indivíduos intelectualmente deficientes seja respeitado e cumprido. A valorização da diversidade humana, o conhecimento acerca de suas particularidades e a defesa da equidade de oportunidades reais são indispensáveis para o alcance da justiça.

6 REFERÊNCIAS

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental**. 2ª edição. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Deliberação CEE nº 9/97**. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/cursos-concursos/promocao/Anexo%20E12_DELIBERA%C3%87%C3%83O%20CEE%20997.pdf. Acesso em 16 out. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 16 out. 2019.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em 16 out. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes Básicas da Educação, de nº 9.394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 16 out. 2019.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de nº 13.146/15**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 16 out. 2019.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal**. Recurso Extraordinário nº 888.815/RS. Relator: Ministro Luís Roberto Barroso. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoDetalhe.asp?incidente=4774632>. Acesso em 20 out. 2019.

BRASIL. **Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo**. Sentença na Ação nº 1009851-28.2016.8.26.0344. Vara da Infância e da Juventude de Marília/SP. Marília, 23 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://esaj.tjsp.jus.br/cpopg/show.do?processo.codigo=9K000349U0000&processo.foro=34>

INCLUSÃO À BRASILEIRA: UMA AVALIAÇÃO CRÍTICA À POLÍTICA DE INCLUSÃO DA PESSOA INTELLECTUALMENTE DEFICIENTE NA REDE REGULAR DE ENSINO

4&processo.numero=1009851-28.2016.8.26.0344&uuidCaptcha=sajcaptcha_25b879f93369456b968fa55a1019be7c>.
Acesso em 20 out. 2019.

BRASIL. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, Decreto nº 3.956/01.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em 16 out. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 16 out. 2019.

166

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Refael S.; FALIK, Louis H. **Além da Inteligência – Aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro.** Editora Vozes, 2014.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudoproblema? **Anais da XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto/SP**, 1994.

TELFORD, Charles W.; SAWEY, James M. **O Indivíduo Excepcional.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão Escolar:** concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.