

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Sarah Silva Alves da Silveira

**DIFERENTES NORMAS BRASILEIRAS PARA A INCLUSÃO
ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:**
Uma análise documental

Porto Alegre
2. Semestre
2022

Sarah Silva Alves da Silveira

**DIFERENTES NORMAS BRASILEIRAS PARA A INCLUSÃO
ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:**
Uma análise documental

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra dos Santos Andrade

Porto Alegre
2. Semestre
2022

Sarah Silva Alves da Silveira

**DIFERENTES NORMAS BRASILEIRAS PARA A INCLUSÃO
ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:**

Uma análise documental

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia e aprovado em sua forma final pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, obtendo conceito **X**.

Porto Alegre, 12 de abril de 2023.

Prof.^a Dr.^a Simone Albuquerque, Dr.
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Sandra dos Santos Andrade
Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dra. Graciela Marjana
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Me. Luciane Bresciane Lopes
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso ao meu marido, Abner, e à minha filha, Giovana, pois eles foram os impulsionadores para que concluísse esta etapa.

AGRADECIMENTOS

Está escrito na Bíblia Sagrada, no Evangelho de Mateus, capítulo 19, versículo 14: "Então disse Jesus: 'Deixem vir a mim as crianças e não as impeçam; pois o Reino dos céus pertence aos que são semelhantes a elas'". Desta forma, gostaria de agradecer primeiramente a Deus por ter me guiado nessa jornada de amor profundo pelas crianças, e por essa fase da vida tão linda na qual temos tanto o que aprender.

Sou imensamente grata ao apoio e parceria do meu marido, Abner, por cada desafio que enfrentei durante o curso, e também pelos que enfrentamos juntos durante este período. Eu não conseguiria cursar/finalizar essa graduação se não fosse pelo cuidado dele, pelo seu amor e pelas suas orações por mim e por nossa família. Essa conquista não será só minha, mas nossa.

Agradeço também aos meus pais, irmãos, avós, sogros e cunhadas, por terem compreendido minha ausência em muitos momentos de família para que eu pudesse focar nos estudos e trabalhos da faculdade, da mesma forma que na produção deste documento.

Gostaria de agradecer especialmente às minhas professoras Marília e Sandra. À primeira, pois me acolheu com tanto carinho e cuidado quando quase desisti de produzir o Trabalho de Conclusão de Curso e, conseqüentemente, a graduação. À segunda, pois foi a professora Sandra, desde contato da Professora Marília, que aceitou minha situação com tanta empatia e gentileza, o que me deu energia para não desistir e concluir este sonho que não estava apenas no meu coração, mas que nasceu no coração de Deus e que eu não conseguiria concretizar se não fosse o apoio e amor de cada pessoa citada acima.

“Dificuldades preparam pessoas comuns para destinos
extraordinários.” (C.S. Lewis)

RESUMO

O presente trabalho apresenta como objetivos de pesquisa: 1. Revisar os documentos normativos relacionados à inclusão de alunos com deficiência nas escolas brasileiras, desde a Constituição Federal até as diversas normas infraconstitucionais sobre a temática; 2. Analisar a importância de alinhamento entre os entes federativos, no que se refere às regras específicas, para a melhor garantia da totalidade dos direitos da população nacional alvo das normativas de educação quando essencial à inclusão de alunos com deficiência. Com os objetivos elencados, procedeu-se à análise documental de leis, tanto federal quanto municipal e estadual. Assim, a partir da problemática assentada no fato demonstrado no presente trabalho de que há, em cada ente federativo, normativas diferentes sobre a quantidade de alunos de inclusão por turma, limitação total de tais turmas, assim como acerca da presença ou não de profissionais com preparo técnico para acompanhar esses alunos. Nas considerações finais do trabalho, foi possível compreender que um melhor alinhamento entre as normas relacionados à inclusão de alunos com deficiência nas escolas brasileiras poderia contribuir para o acesso e permanência de todos, a equidade na oferta a todos os estudantes com deficiência, o direito ao AEE, a profissional de apoio, etc. Foi possível considerar também, que uma lei não se sobrepõe à outra de acordo com o ente promulgador, ou seja, uma lei estadual não é mais importante que uma lei municipal, elas apenas possuem focos de incidência distintos.

Palavras-chave: Alunos com deficiência; Normas; Inclusão;

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	8
2	CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A ANÁLISE DOCUMENTAL EM QUESTÃO	10
2.1	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	13
3	CONTEXTUALIZAÇÃO NORMATIVA	18
3.1	NORMAS DE APLICAÇÃO NACIONAL	21
3.2	ANÁLISE COMPARATIVA DAS NORMAS ESPECÍFICAS	28
4	ALGUMAS PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS FRENTE À DIVERSIDADE NORMATIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	33
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
	REFERÊNCIAS	43

1 APRESENTAÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) pretendeu revisar a questão normativa relacionada à inclusão de alunos com deficiência nas escolas brasileiras e, a partir disso, validar ou não, a hipótese de que há ausência de proximidade entre as regras atualmente aplicáveis para a inclusão de alunos com deficiência, mesmo em escolas situadas no mesmo território ou região. Não obstante, impõe-se dizer, já de início, que não se trata de infração às normas existentes, mas sim situação carecedora de melhor regulamentação.

O direito à educação está previsto no capítulo dos direitos sociais na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e, de forma mais específica, é compreendido como direito “de todos” os cidadãos, devendo observar o princípio, entre outros, de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, além de que, deve-se apresentar – a educação – como “oferta gratuita a todos” os estudantes dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 1988, *online*).

Ocorre que a mesma Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece que é da União a competência para legislar sobre educação – ou seja, criar normas – no âmbito geral, e para os demais entes da Federação (quais sejam, Estados, Municípios e Distrito Federal) no que se refere às regras complementares (BRASIL, 1988, *online*). Em decorrência, surgem, em cada ente federativo, normas diferentes sobre a quantidade de alunos com deficiência por turma, limitação total de tais turmas, assim como acerca da presença ou não de profissionais com preparo técnico para acompanhar esses alunos etc., pois, como dito acima, as regras específicas ficam a critério de cada ente federativo.

Por conseguinte, e como será demonstrado ao longo do presente TCC, é possível encontrar, no mesmo território, uma escola municipal e uma escola estadual, tendo cada uma previsão de tratamento diverso aos alunos com deficiência, que recebem a melhor atenção não em função de sua necessidade, mas sim a partir do ente federativo gestor da escola em que se der a matrícula. Como corolário, desponta que o tema demanda atenção apropriada em uma pesquisa comparativa para que se identifique eventual discrepância, talvez acentuada, na vastidão do amplo território nacional.

Ao final problematizo trazer à tona a importância de melhor alinhamento entre os entes federativos, no que se refere às regras específicas, para a mais adequada

garantia da totalidade dos direitos da população nacional alvo dos documentos normativos de educação quando essencial à inclusão de alunos com deficiência.

Para tanto, após o capítulo subsequente, que apresentará o percurso teórico-metodológico que deu base ao presente trabalho, o capítulo 3, primeiramente, dará subsídios ao leitor para compreender a contextualização normativa aplicável, tanto no aspecto objetivo – ou seja, a construção normativa educacional – quanto no aspecto subjetivo, diga-se, a visão jurídica de hierarquia de normas e competência para legislar sobre cada aspecto aplicável. Na sequência apresento a análise documental comparativa para demonstrar a ausência de alinhamento entre os entes federativos, no que se refere às regras específicas garantidoras dos direitos de alunos com deficiência. Por fim, o capítulo 4 concretizará o intento de demonstrar, do ponto de vista educacional, a importância de ocorrer melhor similaridade entre tais normas.

2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A ANÁLISE DOCUMENTAL EM QUESTÃO

Preliminarmente à apresentação da contextualização normativa em âmbito nacional sobre educação inclusiva e à análise das normas específicas, reserva-se a presente seção para explanação do trajeto metodológico utilizado na construção teórica deste TCC.

Pois bem, a metodologia conhecida como “pesquisa documental” é uma opção ainda “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986 *Apud* SÁ-SILVA, ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2). Esta metodologia “favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros” (SÁ-SILVA, ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2), o que é bastante pertinente para o presente TCC, pois tenho a intenção de analisar a sobreposição de normas nacionais sobre a temática da inclusão da pessoa com deficiência na escola básica a partir de documentos que tratam sobre o tema em diferentes âmbitos, os quais visam adicionar especificidades a partir, muitas vezes, de fatos sociais.

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, exemplificativamente, tabelas estatísticas, normas jurídicas, documentos oficiais, relatórios de empresas etc. (FONSECA, 2002). Em suma, a pesquisa documental é um tipo de pesquisa que utiliza fontes primárias, ou seja, dados e informações que ainda não foram tratados cientificamente, conforme se vê nas palavras de CELLARD (2008, p. 298): “A técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor”.

Para que o objetivo do trabalho receba avaliação de pertinência de acordo com o problema em questão, impõe-se a adequada organização dos documentos a serem analisados. Implica na seleção dos documentos – nos quais constam os dados a serem analisados –, a qual deve seguir métodos e técnicas específicas para cada objetivo de estudo documental, pois sua classificação não constitui, por si só, uma pesquisa, visto que após a seleção e apresentação dos documentos, estes serão tratados e analisados a fim de responder à questão de pesquisa.

Sobre a produção do material empírico na pesquisa documental, as palavras de KELLY (*apud* HELDER, 2006, p. 296) nos ajudam a compreender que:

Trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida.

Ainda, é essencial registrar que há diversos tipos de documentos a serem revisados. A modalidade mais usual são os textos escritos em papel, mas atualmente é comum que sejam localizadas versões eletrônicas destes, ou mesmo documentos que só existem no formato eletrônico. As normas brasileiras encontram-se todas nos *sites* oficiais de cada ente da federação, de modo que os documentos coletados no neste TCC estão todos em formato eletrônico.

Pois bem, o presente Trabalho de Conclusão foi pensando a partir de experiência pessoal na atividade de ensino “Estágio de Docência II: anos iniciais” da graduação em Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no primeiro semestre de 2022. Ao deparar-me com a dificuldade para uma educadora compreender as normas – que pareceram a mim, algumas vezes, confusas – sobre inclusão na educação regular do aluno com deficiência, sobretudo no fato de, à época, a partir de uma simples pesquisa, sem finalidade acadêmica, ter localizado, como resultado da busca, normas diversas entre si de acordo com o Município e Estado a que vinculadas as escolas.

Sendo assim, estabeleci como objetivos de pesquisa: 1. Revisar os documentos normativos relacionados à inclusão de alunos com deficiência nas escolas brasileiras; 2. Analisar a importância de alinhamento entre os entes federativos, no que se refere às regras específicas, para a melhor garantia da totalidade dos direitos da população nacional alvo das normas de educação quando essencial à inclusão de alunos com deficiência. Isso a partir da problemática assentada na hipótese de que surgem, em cada ente federativo, normas diferentes sobre a quantidade de alunos de inclusão por turma, sobre limitação total de tais turmas, assim como sobre presença ou não de profissionais com preparo técnico para acompanhar esses alunos, o que entendo ser carecedor de regulamentação se identificada a eventual discrepância.

Isso dito, estabelecido o desafio da presente revisão documental, o primeiro documento selecionado para revisão foi a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (ou somente “Constituição Federal”), conhecida por diversas expressões que representam sua imponência jurídica, tais como “carta magna”, “norma fundamental”, “norma suprema”, entre outras. Toda a extensão normativa brasileira – dentre as quais leis, decretos, regulamentos, resoluções e afins – devem estar de acordo com a Constituição Federal, tanto no conteúdo, quanto no que se refere à competência para tratar de tal conteúdo. Nesse ínterim, por competência deve-se entender “competência legislativa”, ou seja, ente federativo com capacidade ou possibilidade de editar ato normativo sobre um determinado tema, não havendo, no ordenamento jurídico brasileiro, mais de um ente competente para legislar sobre a mesma especificidade.

A partir da análise da Constituição Federal identifiquei que a União é o ente federativo competente para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, o que, no caso concreto, conduziu à análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou Lei nº 9.394/1996.

Também a partir da leitura da Constituição Federal, percebi que a educação é direito “de todos”, devendo haver “oferta gratuita a todos” dos 4 aos 17 anos de idade, porém, não há na “carta magna” regramento específico para o acesso à educação de pessoas com deficiência, sendo competência comum entre todos os entes da federação cuidar da proteção dos direitos das pessoas com deficiência, ou seja, reservou-se às leis e demais normas jurídicas o estabelecimento das regras para que a educação, como direito “de todos”, possa abarcar, outrossim, os alunos com deficiência (BRASIL, 1988, *online*). A partir disso, identifiquei documentos normativos importantes a serem analisadas para a temática – já com foco no objetivo do presente TCC, conforme será aprofundado infra –, quais sejam:

- i. Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990);
- ii. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (também conhecida como “Estatuto da Pessoa com Deficiência”) ou Lei nº 13.146/2015;
- iii. Lei Berenice Piana (“Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”) ou Lei nº 12.764/2012;
- iv. Lei nº 13.005/2014 (“Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE”);

- v. Resolução nº 4/2009 do Ministério da Educação (“Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”);
- vi. Lei nº 13.320/2009, do Estado do Rio Grande do Sul (“Consolida a legislação relativa à pessoa com deficiência no Estado do Rio Grande do Sul”);
- vii. Parecer nº 56/2006, da Comissão Especial de Educação Especial do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (“Orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul”);
- viii. Resolução nº 13/2013 do Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre (“Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva”);
- ix. Lei nº 15.830/2015, do Estado de São Paulo (“Limita o número de alunos nas salas de aula do ensino fundamental e médio que têm matriculados alunos com necessidades especiais”).

Por fim, para ambientação no cenário mundial, revisei a Declaração de Salamanca (documento da UNESCO elaborado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em 1994), que aponta a educação inclusiva como a possibilidade de “reforçar” a ideia de “educação para todos”, ou seja, absolutamente alinhada com o problema de pesquisa deste TCC.

2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

À pesquisa documental seguiu-se uma revisão bibliográfica acerca de pesquisas já desenvolvidas no Brasil e que se aproximam do tema, com viés na área de educação, sobretudo considerando trabalhos já publicados em espaços acadêmicos relevantes sobre a temática analisada.

A revisão bibliográfica trilha os mesmos caminhos da pesquisa documental, não sendo fácil por vezes distingui-las. Porém, a tênue diferença está no fato de que a revisão bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, formado, em geral, por teses, dissertações, livros e periódicos científicos que podem ser

encontrados em bibliotecas ou *sites*, de acordo com o formato. Portanto, “o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

No tocante, sendo o presente TCC uma pesquisa documental, busquei fazer também uma revisão bibliográfica a fim de observar o que outros autores já publicaram sobre o assunto. Apoiada nisso, para dar início à pesquisa, foi determinado o período entre 2015 e 2022 – diga-se, a partir do ano em que entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência –, e, na sequência, comecei uma busca por palavras-chave que, no meu entender, melhor representam o objeto de pesquisa deste TCC.

As plataformas escolhidas, todas eletrônicas, para a revisão bibliográfica foram, cronologicamente: Lume UFRGS, Scielo, Biblioteca Nacional Digital e Banco de Teses e Dissertações da Capes, nesta ordem. No primeiro *site* foram feitas tentativas iniciais, utilizando os descritores “leis” e “normas”. Porém, estes termos isolados não foram suficientes para representar o tema, pois como resultado se obteve muitos trabalhos relacionados aos documentos normativos, todavia, referentes a outras temáticas, como, por exemplo: direito do consumidor, direito de imagem, saúde pública etc.

Em vista disso, foram ponderados três descritores mais específicos para realizar a busca, pois entendi que seria necessário afunilar a pesquisa, sendo o primeiro descritor composto pela expressão “normas para as pessoas com deficiência”, o seguinte “inclusão escolar”, e, por fim, “acesso e permanência na escola”. Na plataforma Lume, a partir do recorte do íterim de 2015 a 2022, foi possível encontrar apenas 5 publicações em que há semelhança com o tema do presente TCC. No repositório da Scielo, com o primeiro e segundo descritores, mencionados anteriormente, e no período escolhido, foi possível localizar 6 publicações científicas, porém, com a utilização da terceira expressão referida, encontrei muitos trabalhos sobre alunos com deficiências, mas geralmente relacionados com alguma deficiência específica ou outras asserções.

Por fim, nas outras duas plataformas, quais sejam, Biblioteca Nacional Digital e Capes, também não foi possível localizar muitas produções com pertinência aproximada à temática do trabalho, visto que na primeira não se percebeu qualquer publicação que contribuísse com o objetivo desta pesquisa. No Banco de Teses e Dissertações da Capes, obtive mais de três mil resultados positivos à busca,

inviabilizando a análise mais acurada dos trabalhos. A partir do que foi necessário incluir a palavra normas aos descritores e refazer a pesquisa: normas para pessoas com deficiência, normas sobre inclusão escolar e, também, acesso e permanência na escola. Foi possível localizar, por conseguinte, pouco mais de trezentos trabalhos, dos quais apenas 7 publicações estavam de acordo com o objeto da investigação.

Em suma, foi possível concluir que durante a busca, nas plataformas citadas, não há muitas produções efetivamente tangenciando sobre o conteúdo em análise, porém, as 18 publicações localizadas e selecionadas, conforme tabela infra, foram estudadas com responsabilidade para que o presente TCC se qualifique ainda mais a partir das reflexões já feitas pelos diferentes autores da temática.

Quadro 1 - Publicações selecionadas para revisão:

TÍTULO	AUTOR	ANO	LOCAL	ESPÉCIE
Educação especial e políticas de inclusão escolar no Brasil: diretrizes e tendências	Claudio Roberto Baptista	2015	Lume	Capítulo de Livro
Os processos de inclusão de alunos com deficiência na Rede Pública Municipal de Ensino de Humaitá/RS	Aline Reinehr	2015	Lume	Monografia em Especialização
Políticas de inclusão escolar: o contexto do município de Capão da Canoa - RS (2007- 2018)	Mônica Grazieli Marquet	2018	Lume	Dissertação de Mestrado
Análise crítica acerca do estatuto da pessoa com deficiência: lei nº 13.146/2015	Lara de Cássia Martins Correa	2021	Lume	TCC em Graduação
Acessibilidade e anticapacitismo: a inclusão da pessoa com deficiência sob a ótica da salvaguarda dos direitos fundamentais no município de Porto Alegre	Luciano Cadó Flores	2022	Lume	TCC em Graduação
Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão	Wederson Santos	2016	Scielo	Artigo
O Supremo Tribunal Federal e o dever de incluir: um vetor claro e inequívoco do direito à educação superior no Brasil	Luiz Alberto David Araujo	2017	Scielo	Artigo
A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil	Flávia Faissal de Souza e Márcia Denise Pletsch	2017	Scielo	Artigo
Acessibilidade como Condição de Acesso, Participação, Desenvolvimento e Aprendizagem de Alunos com Deficiência	Graciele Marjana Kraemer e Adriana da Silva Thoma	2018	Scielo	Artigo

Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, Educação Especial e Currículo	Alexandro Braga Vieira e Ines de Oliveira Ramos	2018	Scielo	Artigo
Estudos Desenvolvidos Tendo como Base o Documento “Index Para a Inclusão”	Gislaine Ferreira Menino-Mencia, Maria de Fátima Belancieri, Mônica Pereira dos Santos e Vera Lucia Messias Fialho Capellini	2019	Scielo	Artigo
Escolarização das pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul ante o direito à educação	Clarissa Haas, Mayara Costa da Silva e Alceu Revanello Ferraro	2017	Capes	Artigo
O papel dos governos e dos mecanismos legais nos processos inclusivos escolares	Reginaldo Celio Sobrinho, Edson Pantaleão e Elaine de Carvalho	2018	Capes	Artigo
Programa Escola Acessível: possibilidades e limites para a inclusão escolar	Daniel Mendes Silva Filho	2018	Capes	Artigo
Acesso e permanência do aluno com deficiência na escola regular: alguns desafios e possibilidades	Silvana Matos Uhmman	2018	Capes	Artigo
O direito à educação inclusiva e sua relação com o estado, o capital e a sociedade (Entraves à efetivação da inclusão escolar)	Graziella Montes Valverde	2019	Capes	Artigo
Políticas públicas prescritas para educação especial: é possível pensar na universalização da escolarização para todos?	Marily Oliveira Barbosa e Arlindo Lins de Melo Júnior	2020	Capes	Artigo
Deficiência em Conflito: mutações constitucionais sobre os direitos das pessoas com deficiência pós 1988	Denisson Gonçalves Chaves e Raimundo Wilson Gama Raiol	2022	Capes	Artigo
Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos e proposições.	Maria Teresa Eglér Mantoan	2017	¹	Artigo
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria do MEC nº 555, de 5/6/2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9/10/2007	S. d.	²	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

¹ Material identificado no acervo particular desta autora, obtido na disciplina Educação Especial, Docência e Processos Inclusivos, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2020.

² *Ibidem*.

Desta forma, a partir da identificação das produções acadêmicas listadas acima, foi possível – conforme será melhor detalhado no capítulo 4 – analisar os aspectos normativos sob a perspectiva pedagógica e o impacto na educação de crianças com deficiência.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO NORMATIVA

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (ou somente “Constituição Federal”) é o ponto de partida para a análise normativa do presente TCC, da mesma maneira que ocorreria com quase a totalidade dos estudos que, em algum aspecto, tenham relação com o ordenamento jurídico brasileiro.

Em si, uma constituição é um conjunto de normas, cuja imponência depende do contexto em que tal conjunto esteja inserido. No Brasil, as normas constitucionais estão no topo da “pirâmide” do ordenamento jurídico, ou seja, todas as demais normas – no meio ou na base da “pirâmide”, conforme a figura abaixo (VALENTE, 2019) – devem ser compatíveis formal e materialmente com o que está no “topo”, diga-se, na Constituição. Por formal, deve ser entendido que a norma, ao ser criada, observou as previsões da Constituição quanto ao procedimento legislativo e à competência para dar início ao texto e para votação (órgão, quórum de aprovação etc.); já o aspecto material implica que a norma criada não pode fazer oposição aos direitos e deveres estabelecidos na Constituição Federal.



O sociólogo Hans Kelsen, idealizador da teoria da “pirâmide normativa”, define o papel de uma constituição, no topo da hierarquia, como norma fundamental que dá validade às demais: “[...] a norma fundamental é a fonte comum de validade de todas as normas pertencentes a uma mesma ordem normativa” (KELSEN, 2003, p. 217), ou

seja, para as demais normas serem válidas, ratifica-se, precisam ser compatíveis com a Constituição, tanto no aspecto material, quanto no formal.

Voltando à análise da “pirâmide”, no topo não está apenas a Constituição, mas também se encontram as emendas constitucionais (alterações do texto constitucional original) e os tratados internacionais sobre direitos humanos, desde que aprovados por um procedimento específico. Já no “andar intermediário” estão os “atos normativos primários”, ou seja, leis ordinárias, leis complementares, leis delegadas, resoluções, decretos legislativos e medidas provisórias. Por fim, a “base da pirâmide” contém os atos normativos secundários (decretos regulamentares, instruções normativas e portarias), que se destinam tão somente a regulamentar algo criado pelas normas primárias.

A partir da compreensão da ideia de uma “pirâmide” normativa, deve ser entendido que entre as normas que estão “no mesmo andar” não há hierarquia, ou seja, por exemplo, não há lei que se sobreponha a outra, pois todas as leis estão “no mesmo degrau” da “pirâmide de normas”. Tal percepção leva ao questionamento: caso duas leis tratem do mesmo assunto, qual deve ser levada em consideração? Pois bem, a primeira possível resposta é que, de acordo com a Constituição Federal, para cada tema há um ente (União, Estados ou Municípios) competente para definir as regras – ou seja, para elaborar uma lei –, ou, em alguns casos, com previsão de que a União trate de normas gerais sobre o tema e outro ente (Estados ou Municípios) sobre normas específicas, nestes casos, chama-se de “competência concorrente” – quando há complementação, nunca devendo fazer-se confusão com disputa. A outra possibilidade de resposta é que cada ente, ao tratar do tema, está definindo regras para sua própria atuação.

A explicação acima é referendada pelo jurista Luiz Flávio Gomes:

A regra é de que não há relação hierárquica entre normas oriundas de entes estatais distintos, isto é, não se pode falar em hierarquia entre leis federais, estaduais, distritais e municipais. Portanto, eventuais conflitos entre essas normas são resolvidos de acordo com a competência do ente federado para o tratamento da matéria, e não pelo critério hierárquico. (GOMES, 2011, n.p.)

Para exemplificar, basta analisar as normas sobre Educação. O art. 22, inciso XXIV da Constituição Federal define que a competência para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional é da União, por isso, é do Presidente da República – chefe do Poder Executivo nacional, ou seja, da União – a competência para a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou “LDB” (atualmente a Lei nº 9.394/1996). Nenhum outro ente (Estados ou Municípios) pode definir regras sobre isso. Porém, avançando ao caráter geral da LDB, as normas específicas ficam a critério do ente que esteja ofertando educação à população – conforme o art. 24, inciso IX da Constituição Federal – de forma “concorrente”, ou seja, cada um na sua esfera de atuação; assim, uma escola estadual observará as regras específicas da lei daquele Estado em complemento à “LDB”; uma escola municipal vai obedecer as regras específicas da lei daquele Município em complemento à “LDB”; logo, ainda que duas escolas estejam geograficamente situadas no mesmo território, cada uma pode estar ligada à um ente diferente, de modo que cada uma estará sujeita tanto às regras gerais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quanto às regras específicas do respectivo ente, sem sobreposição hierárquica, mas cada uma no seu âmbito de atuação (BRASIL, 1988, *online*).

Visando validar a explicação acima, transcrevo as palavras sobre a complementação de normas gerais e específicas, estas últimas de forma “concorrente”, do jurista Diogo de Figueiredo Moreira Neto:

Normas gerais são declarações principiológicas que cabe à União editar, no uso de sua competência restrita ao estabelecimento de diretrizes nacionais sobre certos assuntos, que deverão ser respeitadas pelos Estados-membros na feitura das suas respectivas legislações, através de normas específicas e particularizantes que as detalharão, de modo que possam ser aplicadas, direta e imediatamente, às relações e situações concretas a que se destinam, em seus respectivos âmbitos políticos. (MOREIRA NETO, 1988, p. 159)

Avançando ao tema de revisão deste TCC, percebe-se, então, que é possível encontrar, no mesmo território, uma escola municipal e uma escola estadual, tendo cada uma previsão de tratamento diverso aos alunos com deficiência, que recebem a melhor atenção não em função de sua necessidade, mas sim a partir do ente federativo gestor da escola em que se der a matrícula – a matrícula em escolas na rede pública, na maioria dos entes da federação, observa o critério de proximidade entre o endereço da residência e o endereço da escola –, pois, conforme será melhor demonstrado abaixo, nem a Constituição Federal nem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, preveem a totalidade das regras para essa situação, cabendo a cada ente, de maneira “concorrente”, estabelecer o regramento específico em complementação, sem hierarquia entre eles, bastando apenas observar os limites

gerais da Constituição Federal e da LDB, os quais são bastante amplos, como também será apresentado.

3.1 NORMAS DE APLICAÇÃO NACIONAL

A Constituição Federal, norma suprema no Brasil, estabelece, no art. 205, a educação como “direito de todos”, sendo “dever do Estado” – conceito amplo da palavra, ou seja, dever do “poder público” – efetivá-la, mediante as seguintes garantias previstas no art. 208 da carta constitucional:

- I - 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;
- II - Progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988, *online*)

Logo, tem-se a obrigatoriedade de o poder público proporcionar educação básica e gratuita dos 4 aos 17 anos para todos, com a Constituição Federal frisando que os “portadores de deficiência” devem receber atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Por consequência, o ponto de partida normativo, que por estar na Constituição Federal aplica-se a toda a rede regular de ensino, é que alunos com deficiência têm direito à educação básica, na faixa etária prevista na Constituição, com, inclusive, atendimento especializado para sua deficiência, preferencialmente na própria rede regular.

Na mesma linha, uma das “metas” da Lei 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação, dá ênfase ao direito de garantia de sistema educacional inclusivo na rede regular de ensino, conforme transcrito a seguir:

- Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, *online*)

Outrossim, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei ° 8.069/1990), norma que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, ratifica a

determinação já prevista na Constituição Federal, quase que de maneira literal. Veja-se:

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. (BRASIL, 1990, *online*)

Desta forma, parece-me possível concluir que, no Brasil, alunos com deficiência possuem direito à educação básica e gratuita, observada suas especificidades, ou seja, com “Atendimento Educacional Especializado” no turno inverso ao regular³, mas não de forma segregada, e sim “preferencialmente na rede regular de ensino”.

Ocorre que, como será demonstrado no decorrer deste TCC – e a partir do viés explicado anteriormente acerca de normas gerais e normas complementares – há margem significativa para que os diferentes entes da federação (União, Estados e Municípios) estabeleçam normas específicas sobre educação, muitas vezes diversas entre si.

Pois bem, conforme se percebe na transcrição anterior do conteúdo da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente, há previsão bastante geral do direito à educação. Para melhor estabelecer parâmetros sobre educação, é a União o ente federativo competente, visto o art. 22 da Constituição Federal (BRASIL, 1988, *online*), para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, o que, no caso concreto, conduziu à criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (“LDB”), ou seja, da Lei nº 9.394/1996.

A conhecida “LDB” estabelece, de maneira mais aprofundada, princípios, finalidades, direitos, forma de organização, níveis, modalidades, faixas etárias e afins, mas quase sempre de caráter geral. O art. 4º prevê – ainda em linha bastante similar à Constituição Federal e ao Estatuto da Criança e do Adolescente:

III - Atendimento Educacional Especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996, *online*)

³ Conforme será melhor detalhado infra, ou seja, na página 26, para fins de mais clareza de raciocínio.

Não obstante, já é possível encontrar, na LDB, melhor conceituação sobre questões que envolvem alunos com deficiência, como, por exemplo, o art. 58 (BRASIL, 1996, *online*) que trata do termo “educação especial”: “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (*idem*). Como se vê, há reforço no texto legal acerca da preferência para que o oferecimento da educação escolar ocorra na rede regular de ensino”.

O art. 59 da LDB amplia os direitos “[...]aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, documento *on line*), tais como currículo específico para cada necessidade, professores com especialização adequada, acesso igualitário aos benefícios de programas sociais suplementares etc., porém, questões mais específicas como “identificação precoce” (art. 59-A) e “alternativas à ampliação do atendimento” (art. 60) possuem indicação de que “serão definidos em regulamento” e “o poder público adotará”, ou seja, são postergadas para outras normas (BRASIL, 1996, *online*).

Importante dizer que não se trata de falha no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois esse viés mais geral também está condizente com a própria Constituição Federal. Entenda-se, a normatização mais ampla feita pela União na LDB obedece ao estabelecido no art. 24 – em complemento ao art. 22 –, no sentido de que, a União edita regras gerais, ou seja, diretrizes, as quais devem ser respeitadas pelos demais entes que criarão regras específicas e particulares para aplicar no seu âmbito de atuação (inclusive, nesse caso, a própria União, nas regras específicas para escolas federais).

Por conseguinte, questões como número de alunos por sala de aula em cada faixa etária, proporção do número de alunos com deficiência por turma – além da combinação ou não de mais de um tipo de deficiência –, quantidade de professores com especialização adequada para turma, currículo específico de acordo com a deficiência, assim como muitos outros detalhes, ficam a critério de cada um dos entes para aplicação nas escolas sob sua gestão. Tal ocorre sem que mostrar-se como um equívoco normativo, pelo contrário, enquanto forem considerados pontos específicos,

estarão, adequadamente, sob competência de cada ente, com a única limitação de não exceder as regras gerais.

Nesse ínterim, impõe-se destacar a data de criação das normas já citadas. A Constituição Federal remonta a 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente é datado de 1990; por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é do ano de 1996. A relevância em tal destaque é pela necessidade de se perceber que, desde então, ao passar dos anos, fatos sociais foram responsáveis pela compreensão de que alguns pontos, inicialmente tidos como “específicos” - e, portanto, postergados para as normas concorrentes de cada um dos entes da federação – passassem a ser tratados como de relevância “geral”, ou seja, passassem a ser previstos em normas nacionais de aplicação a toda a rede de ensino regular.

Fatos sociais são o conjunto de regras e tradições que estão no centro de uma sociedade e influenciam o ser humano a se adaptar às regras sociais. Outra característica que define fatos sociais é que a sua existência independe do indivíduo, pois é exterior a ele. Logo, é um acontecimento específico ou mudança no comportamento geral da sociedade que impacta a ponto de passar a ser exigido como comportamento habitual (DURKHEIM, 2001, p. 157). Essa elucidação mostra-se necessária pois a normatização que influencia os direitos educacionais de alunos com deficiência não ficou estagnada nas três normas mencionadas anteriormente. Um exemplo é a conscientização da sociedade sobre os direitos da pessoa com deficiência, que levou, em 2015, à criação da Lei nº 13.146, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (ou Estatuto da Pessoa com Deficiência).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência é muito mais ampla do que direitos educacionais, mas não deixa de abarcar esse ponto, conforme pode ser percebido em seu art. 27:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, *online*)

O trecho registrado acima é complementado pelo art. 28, ao estabelecer os deveres do poder público para com as pessoas com deficiência no exercício do direito destes à educação:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a 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;

III - 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;

[...]

XVII - Oferta de profissionais de apoio escolar. (BRASIL, 2015, *online*)

Ocorre que, como se percebe, novamente a norma em questão reafirma direitos, amplia conceitos, pontua maior alcance, mas não detalha sobre a execução, deixando boa margem para a definição por parte de cada um dos entes da federação relativamente às escolas sob sua gestão.

Outro fato social de relevância para o presente TCC é o que deu origem à Lei Berenice Piana, ou Lei nº 12.764/2012, que institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. A origem desta norma foi a busca de uma cidadã, de nome Berenice Piana, pela educação apropriada ao seu filho com Transtorno do Espectro Autista. A lei estabelece o direito dos autistas ao diagnóstico precoce, a tratamentos, terapias e medicamentos fornecidos pelo Sistema Único de Saúde, além do acesso à educação e à proteção social, ao trabalho e a serviços que proporcionem a igualdade de oportunidades. Das normas até agora analisadas, é a que conta com maior especificidade na previsão de direitos educacionais, como dispõe o art. 3º: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012, *online*). Não obstante, análise mais acurada identifica que não há indicação de como se “comprova a necessidade”, nem sobre as regras para o profissional que atuará como “acompanhante especializado”, além de outras brechas,

as quais postergadas para a definição por parte de cada um dos entes da federação relativamente às escolas sob sua gestão.

Nesse cenário, surgiu a Resolução nº 4/2009 do Ministério da Educação que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, visando instituir diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, na modalidade educação especial. É, atualmente, o documento normativo com maior previsão de detalhes ao atendimento de alunos com deficiência. Define, já no art. 1º, que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser ofertado em “[...] salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública” (BRASIL, 2009, *online*). Menciona, no art. 2º, que a intenção do Atendimento Educacional Especializado é “complementar ou suplementar a formação do aluno”, ou seja, não se destina a substituir, mas atuar “[...] por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, *online*).

Alguns conceitos importantes são definidos no art. 4º da Resolução em análise:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, *online*)

A partir dos conceitos estabelecidos, o art. 5º trata da realização do Atendimento Educacional Especializado, ratificando que não é “substitutivo às classes comuns”, além de que deve ocorrer no “turno inverso da escolarização”, o que aponta para a não substituição à matrícula e frequência necessárias na escola regular:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns,

podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, *online*)

O art. 9º dispõe sobre a elaboração e a execução do Atendimento Educacional Especializado, que ficam sob a competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais, mas “[...] em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento” (BRASIL, 2009, *online*).

Em suma, a Resolução em destaque não apenas trata sobre o Atendimento Educacional Especializado, mas disciplina necessidade de articulação com o ensino regular, o qual é ratificado como essencial, apesar de complementado pelo AEE. Para que ocorra a melhor convergência entre ambos, o art. 10 trata sobre essencialidades que devem constar no projeto pedagógico da escola de ensino regular, tais como sala de recursos multifuncionais, matrícula dos alunos também no Atendimento Educacional Especializado, cronograma de atendimento a estes alunos, professores para o exercício da docência do AEE, e Plano do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) com a “[...] identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas” (BRASIL, 2009, *online*).

Ademais, há definição sobre a formação do profissional que atua no Atendimento Educacional Especializado, conforme o art. 12: “[...] para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, *online*). As atribuições desse professor estão determinadas na sequência, ou seja, no art. 13:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

- IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, *online*)

Entretanto, apesar da Resolução nº 4/2009 do Ministério da Educação mostrar-se detalhada além do padrão das demais normas que tratam do tema, ainda não é capaz de estabelecer padronização em questões importantes. Sobretudo na execução do ensino regular ofertado a pessoas com deficiência, tais como número de alunos por sala de aula em cada faixa etária, proporção do número de alunos com deficiência por turma – além da combinação ou não de mais de um tipo de deficiência –, quantidade de professores com especialização adequada para turma, currículo específico de acordo com a deficiência, assim como muitos outros detalhes, que ficam a critério de cada um dos entes da federação. Pois com isso, para aplicação nas escolas sob sua gestão enquanto forem considerados pontos “específicos”, e não necessidades de importância geral.

3.2 ANÁLISE COMPARATIVA DAS NORMAS ESPECÍFICAS

Antes da demonstração conceitual estabelecida por educadores especializados que apontam, objetiva ou subjetivamente, para a necessidade de melhor alinhamento em pontos como os acima elencados – o que será objeto do próximo capítulo –, o presente tópico visa apresentar, de forma exemplificada, o distanciamento entre as normas específicas em alguns entes da federação para tais pontos.

Conforme já mencionado no capítulo 2, o presente TCC foi pensado a partir da minha experiência pessoal na atividade de ensino “Estágio de Docência II: anos iniciais” da graduação em Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mais especificamente, quando me deparei, como pedagoga em formação, com a dificuldade para compreender as normas que me pareceram,

algumas vezes, confusas sobre inclusão na educação regular do aluno com deficiência. Isso se evidenciou ao realizar uma simples pesquisa, sem finalidade acadêmica, e, como resultado da busca, localizar normas diversas entre si de acordo com o Município e/ou Estado a que as escolas estivessem vinculadas.

Como consequência, é recomendável analisar-se as normas relativas a alunos com deficiência em aplicação no Estado do Rio Grande do Sul e no Município de Porto Alegre – isto porque tais entes federativos são os gestores das escolas em que ocorrem os estágios de docência, ou seja, o ponto de partida do presente TCC. Esta comparação é também relevante pela consequência lógica de que são normas com impacto na escolarização de alunos que residem no mesmo território – ou seja, no Município de Porto Alegre há escolas municipais e também escolas estaduais -, o que reforça, como será demonstrado, o fato de que alunos com deficiência recebem a melhor (ou pior) atenção não em função de sua necessidade, mas sim a partir do ente federativo gestor da escola em que se der a matrícula, ainda que residam no mesmo Município.

Ocorre que, acerca da composição das turmas nas escolas estaduais, de acordo com o item 19 do Parecer nº 56/2006, da Comissão Especial de Educação Especial do Conselho Estadual de Educação – que “orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul”, tem-se o seguinte:

19 – A escola comum, na constituição das turmas, pode **incluir, no máximo, 3 (três) alunos com necessidades educacionais especiais semelhantes por turma**, devendo ser admitida a lotação máxima de 20 (vinte) alunos na pré-escola, 20 (vinte) nos anos iniciais do ensino fundamental e 25 (vinte e cinco) nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. **Em se tratando de inclusão de pessoas com deficiências diferenciadas, admite-se, no máximo, 2 (dois) alunos por turma**, sempre a critério da equipe escolar. [Grifo meu] (RIO GRANDE DO SUL, 2006, *online*)

Assim, constata-se que, nas escolas estaduais no Rio Grande do Sul há limite geral de três alunos com deficiência semelhantes, além do limite específico de dois alunos se deficiências diferenciadas.

Contudo, a normativa legal correspondente no Município de Porto Alegre, mais especificamente a Resolução nº 13/2013 do Conselho Municipal de Educação – que “dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de

Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva” – apresenta forma diversa do cálculo de composição de turmas com alunos com deficiência, conforme abaixo:

Art. 49. O número máximo de estudantes da educação especial por turma na educação infantil, no ensino fundamental comum, na EJA e no ensino médio deve levar em consideração a especificidade de cada estudante das diferentes idades de formação e as recomendações da assessoria responsável pela educação especial na SMED, sendo que:

I - cada criança, adolescente, jovem e adulto da educação especial conta como dois estudantes no cômputo geral da turma. [Grifo meu] (PORTO ALEGRE, 2013, *online*)

Desta forma, vê-se que nas escolas municipais de Porto Alegre não há limitação geral de alunos com deficiência, nem limitação específica nas hipóteses de haver alunos com deficiências diversas – diferentemente do que ocorre nas escolas estaduais, algumas das quais também situadas no Município de Porto Alegre. Esta análise é relevante pois a limitação/composição das turmas com alunos com deficiência fica, na normatização brasileira, a critério de cada um dos entes da federação para aplicação nas escolas sob sua gestão, pois não há regulamentação de alcance nacional, da forma como já explicado anteriormente. Acerca de tal ausência de regulamentação de alcance nacional será analisado, no capítulo seguinte, a relevância pedagógica, com algumas propostas relativas a questões do dia a dia das escolas e da comunidade escolar, que poderiam ser beneficiadas ou aprimoradas a partir de um melhor alinhamento entre estas e outras normas atualmente em vigor.

Outro fator de relevante comparação é a previsão de professores com capacitação específica para atuar em “classes comuns” em cuja composição haja alunos com deficiência. O Parecer nº 56/2006, da Comissão Especial de Educação Especial do Conselho Estadual de Educação do RS dispõe, no item 27.1, sobre a formação necessária para o enquadramento do professor como “capacitado para atuar em classes comuns com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais”, mas não aponta a obrigatoriedade de que haja um professor com tal capacitação nas turmas com alunos deste perfil. Por outro lado, a Resolução nº 13/2013 do Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre prevê expressamente esta obrigatoriedade:

Art. 16. **As classes comuns** com estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação **devem contar**

com professores/as de apoio à inclusão com formação/especialização em educação especial para realizar, junto ao/a professor/a referência e das áreas do conhecimento, o planejamento da ação pedagógica, auxiliando nos procedimentos e no uso de equipamentos e materiais específicos. [Grifo meu] (PORTO ALEGRE, 2013, *online*)

Novamente é possível perceber a disparidade entre o que dispõe as normas a serem aplicadas nas escolas municipais de Porto Alegre, e o que dispõe as normas a serem aplicadas nas escolas estaduais (Rio Grande do Sul) – ambas ofertadas no território do Município de Porto Alegre – no que se refere à atenção aos alunos com deficiência, nesse caso, relativamente ao acompanhamento obrigatório, ou não, de professor com capacitação específica. Como corolário, evidencia-se o impacto negativo de, na normatização brasileira, a necessidade ou não de professor especializado ficar a critério de cada um dos entes da federação para aplicação nas escolas sob sua gestão, ante a ausência de regulamentação de alcance nacional, o que leva a atenção ao aluno ocorrer não de acordo com sua necessidade, mas sim a partir do ente gestor da escola em que ocorrer a matrícula.

No tocante, o presente TCC, como dito na Introdução, pretende revisar normas no território brasileiro, motivo pelo qual é importante acrescentar à análise as normas de outros entes da federação – além do Estado do Rio Grande do Sul e do Município de Porto Alegre. Para tanto, selecionei normas do Estado de São Paulo e do Município de São Paulo, considerando o alcance populacional e um alinhamento diferenciado, conforme abaixo, em comparação com os dois entes já analisados.

Pois bem, no Estado de São Paulo está em vigor a Lei nº 15.830/2015, que limita “[...] o número de alunos nas salas de aula do ensino fundamental e médio que têm matriculados alunos com necessidades especiais” (SÃO PAULO, 2015, *online*). De acordo com esta Lei, o limite será de vinte alunos quando houver matriculado na turma “[...] um aluno com necessidades especiais” (SÃO PAULO, 2015, *online*); se o número subir para “dois ou três”, “[...] as demais matrículas não poderão ultrapassar 15 (quinze) alunos” (SÃO PAULO, 2015, *online*). Ocorre que, se por um lado a previsão é de turmas com menos alunos em comparação às normas do Município de Porto Alegre e do Estado do Rio Grande do Sul, o art. 3º da Lei do Estado de São Paulo não obriga, mas apenas faculta, um professor auxiliar nas salas de aula “[...] que têm matriculados 2 (dois) alunos com necessidades especiais”, sem, ainda, determinar a capacitação do mencionado “professor auxiliar”. Não obstante, é necessário registrar que, de maneira positiva, há Projeto de Lei com normas similares

à estadual em tramitação no Município de São Paulo, trata-se do Projeto de Lei nº 288/2019, o que revela expectativa de padronização, como consequência, ao menos para a população residente no Município de São Paulo, seja se alunos matriculados em escolas municipais, seja se matriculados em escolas estaduais.

Em suma, é indubitável a ausência de padronização normativa de pontos específicos, porém relevantes, para o atendimento educacional de alunos com deficiência. Seja no limite de alunos por turma, seja no acompanhamento ou não de professor especializado, a análise acima – que contempla quatro entes da federação – confirma a disparidade do que é ofertado na rede de ensino ao longo do território nacional. A intenção entre Estado de São Paulo e Município de São Paulo de estabelecer padrão revela entendimento da importância de tal medida, mas acentua a disparidade para o restante da população brasileira, como ocorre nas escolas situadas em Porto Alegre, onde as municipais possuem normas diferentes das estaduais ofertadas no mesmo território, e também diversas às que estão em São Paulo.

Isso dito, entendo por validada a hipótese de que há ausência de proximidade entre as regras atualmente aplicáveis para a inclusão de alunos com deficiências, mesmo em escolas situadas no mesmo território ou região e, sobretudo, quando se extrapola a análise para a vastidão do amplo território nacional.

4 ALGUMAS PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS FRENTE À DIVERSIDADE NORMATIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Pois bem, compreendido o universo jurídico-normativo em que assentada a presente análise, mostra-se essencial adentrar no ponto de vista educacional da importância do assunto exposto neste Trabalho de Conclusão de Curso.

Ao pensar em uma perspectiva pedagógica com o foco no objetivo geral desta pesquisa – a saber, refletir sobre a importância de alinhamento entre os entes federativos no que se refere às regras específicas para a melhor garantia da totalidade dos direitos da população nacional, quando essencial à inclusão de alunos com deficiência – é importante salientar, inicialmente, que nas últimas décadas a educação inclusiva já avançou em muitos aspectos no que se refere às políticas de inclusão escolar e de valorização da escola comum. Conforme explicitado no texto “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, muitos alunos que antes estavam somente destinados às “escolas especiais”, atualmente tem o direito de estar, preferencialmente, na escola regular, e com muitas políticas específicas para seu acesso e permanência (BRASIL, 2007, n.p.).

Contudo, apesar desses avanços, entendo que o ponto inicial, ou seja, as normas que regulam, que garantem o acesso e que potencializam a inclusão dos alunos com deficiência, assim como a autonomia das famílias em se sentirem seguras no que irão esperar quando da matrícula em uma escola regular, ainda não são objetivas e de fácil compreensão. Por conseguinte, a forma como os entes se organizam (já que entre estes não há uma obrigatoriedade de uma regulação única, como vimos anteriormente) é, do ponto de vista leigo, confusa e despadronizada. Em concordância expressa, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os alunos e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo. (BRASIL, 2007, n.p.)

Quando se trata de incluir pessoas e torná-las autônomas, independentemente da sua deficiência, entendo que é importante todos os setores da sociedade serem direcionados para pensar, planejar e agir na minimização dos

impasses; isso, promovido por discursos de agentes públicos que, pelo poder de enunciar, corroboram a asserção de Kraemer e Thoma (2018):

Na ordem discursiva de potencialização da vida de todos, compreendemos que a inclusão escolar de pessoas com deficiência é um movimento que redefine práticas voltadas ao governo da população, principalmente pela gradual minimização dos riscos da exclusão, da segregação, do analfabetismo e da dependência econômica, entre outros. (KRAEMER; THOMA, 2018, p. 557-558)

Nesse ínterim, quando visualizei e vivenciei a realidade escolar durante o estágio de docência, mesmo que por pouco tempo, foi possível perceber o quanto a educação muitas vezes não é priorizada no quesito excelência e atenção pelos responsáveis por legislar, inclusive relativamente aos direitos de acesso e permanência para todos. Sobre isso, por entender que, muitas vezes, a demanda diária de uma sala de aula é árdua, acredito que auxiliaria uma regulação que pudesse ser facilmente compreendida tanto pelos profissionais da educação como pelas famílias, numa tentativa de garantir os direitos de todos os alunos e professores, de modo a tornar o mais padronizado possível o exercício dos direitos constitucionais mencionados anteriormente. Isso pois, não há como pensar em uma educação inclusiva, por exemplo, com uma escola/ente entendendo que há necessidade de um profissional com formação específica para lidar com as deficiências, e outra escola/ente não apresentando o mesmo entendimento – na linha do exposto no capítulo anterior. A discrepância entre as diferentes leis e resoluções pode promover acesso diferenciado a educação especial inclusiva, dificultar a permanência na escola e, ao mesmo tempo, não garantir aprendizagens adequadas às necessidades de cada indivíduo, bem como processo de socialização e interação que garantam maior funcionalidade na vida atual e futura das pessoas com deficiência. Tenho clareza de que se a lei fosse exatamente igual no município e no estado, também não teríamos garantia de inclusão de qualidade e igual para todos. Isso porque, a questão ultrapassa, ou não está posta apenas, na questão legal, mas sim na garantia de que tanto uma lei quanto outra seja cumprida, e que sabemos, não é, tanto por questões políticas e econômicas para viabilizar o que rege a lei, quanto humanas. Ainda, pode haver duas escolas estaduais, uma ao lado da outra na mesma região, e a inclusão acontecer de modo diferente em cada uma delas. (Isso torna, por conclusão lógica, o

acesso dos alunos e o aprendizado que eles irão receber diferentes do que se espera quando se pensa em uma educação igualitária e de qualidade para todos.).

Uma das consequências que pode acarretar a falta de padronização das normas, como exemplificado acima, é a não garantia de permanência dos alunos com deficiência na educação básica e/ou o aumento na defasagem das aprendizagens destes alunos, quando se colocam como parâmetros os alunos ditos normais. Porquanto, quando se percebe que não há equidade de atendimento aos alunos com deficiência, os níveis de desenvolvimento podem resultar em maior distanciamento entre os estudantes de uma mesma classe. Mais ainda, quando se pensa especificamente em alunos com deficiência, professores com formação específica, Atendimento Educacional Especializado etc., essas questões, numa perspectiva pedagógica, podem tanto potencializar a disparidade entre os alunos quanto enfraquecer estas diferenças, ante a ausência de expectativa do trabalho a ser realizado. Nesse viés, se houvesse maior similaridade - e, também, expectativa real dos professores que se qualificam – do ensino ofertado e dos limites do papel dos pais/responsáveis, as famílias saberiam no que poderiam apoiar no processo educacional, digo, o quanto estimular seus filhos em casa para o melhor “encaixe” com os estímulos que receberão na escola, no que se refere à garantia da mesma qualidade de educação concedida aos alunos com deficiência do que recebem os demais estudantes (na perspectiva de que os pais de alunos com deficiência sabem o que esperar da escola e podem, se desejarem e se tiverem disponibilidade, estimularem seus filho com esse foco), contribuindo, assim, para o melhor desenvolvimento também individual e coletivo, possivelmente reduzindo, por consequência, a disparidade de aprendizagem.

Todavia, mesmo entendendo ser pertinente a sugestão acima, compreendo haver, infelizmente, uma demanda muito maior quando se trata de disparidade de níveis de desenvolvimento escolar do que esta autora possa e pretenda dimensionar na presente apresentação ao falar do assunto. Porém, dando ênfase no caso concreto, ao me deparar com uma turma de 25 alunos do quinto ano do ensino fundamental, sendo 4 desses com deficiências diversas entre si, e sem que eu tivesse qualquer compreensão mais clara da organização da escola sobre quais eram as normas específicas para o melhor acompanhamento destes estudantes (relato da atividade de ensino “Estágio de Docência II: anos iniciais” da graduação em

Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022), na tentativa de identificar as regras aplicáveis, percebi que se houvesse uma normatização única para todas as escolas brasileiras, sendo elas públicas, sendo privadas, tanto a gestão escolar, quanto os professores e familiares, poderiam ajudar a minimizar e enfraquecer a disparidade entre os alunos com deficiência – pois, conforme já mencionado, da perspectiva leiga, é difícil identificar as normas respectivas sem ajuda técnica, o que é uma barreira mesmo para os pais/responsáveis e professores mais interessados.

Na mesma linha, a partir da análise dos documentos selecionados como base para o presente TCC, mais especificamente o “Escolarização das pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul ante o direito à educação”⁴, percebe-se que apesar da matrícula destes estudantes ter crescido muito nos anos anteriores ao levantamento estatístico, a permanência diminuiu demasiadamente, principalmente quando se trata dos anos finais do ensino fundamental e mais ainda relativamente no ensino médio. Considero, então, a partir da análise dessa pesquisa, a hipótese de que a falta de padronização das normas nacionais especificamente aplicáveis ao atendimento e organização escolar quando relacionado aos alunos com deficiência, da forma com o dito no parágrafo acima – diga-se, distanciamento de aprendizagem –, pode influenciar, de alguma forma, para esta discrepância entre o desenvolvimento dos estudantes alvos de uma educação inclusiva, ou seja, infere-se que se não houvesse a barreira acima descrita, potencializar-se-ia a contribuição dos envolvidos e interessados, por ser possível que esses identificassem seu papel e passos a serem observados. Sobre a participação do Estado no direito de permanência na escola, menciono as palavras de KRAEMER e THOMA (2018, p. 556): “A concretização de condições para que todos possam ingressar na escola comum, frequentá-la e nela permanecer e aprender tem se constituído tanto como um direito quanto como um imperativo de Estado”.

Logo, tendo em foco a perspectiva das famílias, dos professores que iniciam a docência nas escolas públicas (ou talvez, e provavelmente, também os profissionais

⁴ O qual apresenta as trajetórias de escolarização dos estudantes com deficiência na faixa etária considerada pela legislação brasileira de escolarização obrigatória (ou seja, de quatro aos dezessete anos), com ênfase na etapa de conclusão dessa trajetória no Rio Grande do Sul, e que contém os dados estatísticos do “Censo Escolar da Educação Básica 2013, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)”, relacionados ao acesso e permanência de crianças com deficiência na escola regular (HAAS, SILVA, FERRARO, 2017).

da educação que já estão em atuação nas instituições escolares há bastante tempo), e toda equipe diretiva das escolas, mostra-se significativamente importante o alinhamento das normas entre os entes federativos. Perceba-se, a informação que deve chegar até esses grupos precisa ser clara de modo a garantir, ao menos nas principais essencialidades, o direito da população alvo dessas normas de identificar a extensão da possibilidade de sua contribuição. Frisa-se, atualmente se uma família precisar matricular o(s) seu(s) filho(s) em uma escola pública, a informação que está à disposição é confusa, pois, como dito, não há uma forma simples de ter acesso às questões específicas relacionadas às normas sobre a educação inclusiva.

Acerca da necessidade de participação de todos a comunidade escolar na educação inclusiva, relaciono o entendimento a seguir: “A educação, pelo viés da inclusão escolar, passa a ser uma estratégia biopolítica que colabora para tornar a vida de cada sujeito – e da população em seu conjunto – produtiva e alinhada com a lógica de participação de todos” (KRAEMER; THOMA, 2018, p. 559). Em complementação, as mesmas autoras afirmam:

[...] para conduzir, orientar, guiar os sujeitos, torna-se fator crucial investir nas condições de acesso, participação, desenvolvimento e aprendizagem e, desse modo, constituir um conjunto populacional formado por sujeitos que têm suas condutas moduladas para serem participativos, autônomos, flexíveis e aprendizes. KRAEMER e THOMA (2018, p. 561)

Em decorrência, como nesse momento não há uma padronização, e cada ente da federação brasileira tem o direito de criar normas específicas relacionado ao tema, não há como garantir que está chegando até as famílias a informação completa de seus direitos e deveres, nem como garantir que os professores estarão preparados ou terão o suporte necessário em sala de aula, pois, durante sua formação/preparação, não podem ter convicção de quais serão as regras aplicáveis quando se vincularem a alguma escola/ente, devido à diversidade de regras para atuação.

Aliás, quando se fala em sala de aula a questão é ainda mais necessária de ser percebida, pois se já há dificuldade muitas vezes para um professor atender as demandas que se apresentam em uma turma regular, como por exemplo, criar materiais diferenciados – pois há alunos em diferentes níveis de aprendizagem –, elaborar pareceres individuais a cada bimestre, corrigir tarefas, atuar de forma ativa nas reuniões pedagógicas da escola etc., não é plausível demandar deste mesmo

profissional uma compreensão de normas relacionadas à educação inclusiva, na forma como é oferecido atualmente, pois tal exigência se altera de acordo com o ente gestor da escola, ou seja, de acordo com o empregador. Entendo, pois, que quando se trata de assuntos que necessitam de um estudo mais aprofundado, as políticas precisam facilitar o processo escolar para os professores e não apenas demandar uma compreensão rápida, relacionada às normas específicas sobre inclusão, de algo que não é claro.

Nessa linha, MANTOAN (2004) ao tratar em seu artigo sobre “O direito à diferença nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências”, apresenta o impacto desta questão, ou seja, relativamente ao professor que encontra diferentes demandas relacionadas a diversidades, como também a complexidade quando se pensa sobre a educação inclusiva:

Implica o entrelaçamento entre as diferenças humanas, o contato e compartilhamento dessas singularidades. A complexidade, assim entendida, esbarra na necessidade de reforma do pensamento da escola e atinge a formação de professores, de modo que possam ser capazes de ministrar uma educação plural, democrática e transgressora (MANTOAN, 2004, p. 3).

Similarmente à questão do profissional de educação – mas a partir da perspectiva do aluno –, é sabido que em toda a população encontram-se alunos com deficiência, em maior ou menor número, os quais, ao chegarem em uma escola pública não recebem a mesma organização do espaço, de acordo com a escola, devido à diversidade de normas aplicáveis de acordo com o ente gestor, pois os legisladores competentes não oferecem a padronização adequada para significar que estes alunos receberão uma educação de qualidade quando relacionada as normas específicas para a inclusão, nem dentro do grupo comparativo de alunos com deficiência, nem sob o prisma geral.

Não obstante, é necessário entender que, visando a regularização das normas específicas para o acesso à educação inclusiva, não se trata de esperar um cenário ideal ou que todas as outras questões que possam ainda estar frágeis (para a permanência do aluno com deficiência na escola) estejam na sua totalidade resolvidas. Conforme MANTOAN:

O projeto inclusivo é extenso e, ao mesmo tempo intenso, porque imprime novos valores, modos de ser e agir, em um processo que está em andamento

e não espera as condições mais privilegiadas para acontecer – reparar um navio que cruza o oceano (MANTOAN, 2017, p. 42).

Dessa forma, entendo que seria de grande importância que questões como as discutidas nesse TCC – e outras a serem levantadas em trabalhos acerca da mesma temática – deixassem o âmbito de “complementares” e passassem a ser entendidas como de importância geral, o que seria consequência de uma normatização na esfera da União, ou seja, para aplicação nacional – frisa-se, conforme explicado nos capítulos anteriores, somente é de competência para legislar dos demais entes aquilo que a União não legisla em caráter geral. Nessa linha, por óbvio é utópico cogitar-se que todos os 26 Estados, o Distrito Federal e os 5.568 Municípios brasileiros alinhassem suas respectivas normas, restando, portanto, a via mais simples e adequada, ratifica-se, uma norma de âmbito geral a ser promulgada pela União. Assim, ter-se-ia favorecimento e auxílio no processo do acesso, da compreensão e possivelmente da permanência dos alunos com deficiência na rede escolar, tudo com clareza de regras, do papel e dos limites de toda a comunidade educativa, tanto no que diz respeito a direitos, quanto a deveres.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção do presente Trabalho de Conclusão de Curso me permitiu avançar no conhecimento e melhor compreender acerca da normatização que envolve a educação no nosso país. Antes de efetivamente revisar os documentos normativos relacionados à inclusão de alunos com deficiência nas escolas brasileiras, precisei pesquisar e aprender sobre as previsões da Constituição Federal – normal básica da nação – e as chamadas repartições de competências entre os entes da federação (União, Estados, Municípios e Distrito Federal). Com isso, a partir do aprendizado inicial sobre a Constituição Federal, algumas dúvidas que surgiram quando eu ainda estava avançando na graduação (mais especificamente na atividade de ensino “Estágio de Docência II: anos iniciais” da graduação em Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul) foram sanadas, como exemplo, entender que uma lei não se sobrepõe à outra de acordo com o ente promulgador, ou seja, uma lei estadual não é mais importante que uma lei municipal, elas apenas possuem focos de incidência distintos. Relativamente à minha situação no referido estágio, as leis a serem consideradas eram as estaduais, pois eu me vinculei à uma escola estadual.

Nesse viés, as compreensões que resultaram do conhecimento mencionado acima apontaram para a minha conclusão de que um melhor alinhamento entre as normas relacionados à inclusão de alunos com deficiência nas escolas brasileiras poderia contribuir para o acesso e permanência de todos, a equidade na oferta a todos os estudantes com deficiência, o direito ao AEE, a profissional de apoio, etc. Parte da dúvida que eu tive quando no estágio mencionado, com o sentimento de incapacidade de, na época, discernir sobre as diversas normas que encontrei, tem por base o fato de que cada ente no território brasileiro possui competência para legislar, no âmbito da educação, sobre o que não é norma geral, ou seja, o que não consta nas leis nacionais de aplicação a todos, conforme explicado no decorrer deste TCC. Ocorre que são muitas, ainda, as particularidades sob competência de cada ente, algumas (mas longe de serem todas) exploradas neste Trabalho, implicando em recebimento, pela população brasileira, de atendimento educacional diverso de acordo com o ente gestor da escola em que a criança for matriculada, o que se evidencia, com mais clareza, quando se fala de alunos com deficiência.

Desta forma, pareceu-me de grande importância a elaboração deste documento para, primeiramente, contribuir para o conhecimento de outros profissionais da área de Educação sobre as questões jurídicas que apresentei – as quais distante de serem óbvias ou de domínio natural dos educadores em geral – e, por consequência, apontar que entendo ser a situação carecedora de maior unidade na regulamentação.

Antes de obter o conhecimento jurídico básico sobre a divisão de competência normativa brasileira, meu pensamento era no sentido de que as normas deveriam ter previsões similares. Porém, compreendendo a independência dos entes naquilo que lhes é particular, seria utópico propor que todos os Municípios e Estados editassem leis com o mesmo conteúdo. O alinhamento que está ocorrendo entre Estado de São Paulo e a Capital daquele Estado é de se apreciar, mas também de perceber que numa perspectiva nacional não há meio para que todos os outros 25 Estados (além do Distrito Federal) e os demais 5.567 municípios brasileiros normatizem no mesmo sentido – precisar-se-ia não só a concordância de todos em assim proceder (com os respectivos Poderes Executivos e Legislativos), como também concordância quanto ao conteúdo e, ademais, que cada modificação em qualquer momento futuro passasse pelo mesmo alinhamento.

Assim sendo, entendo que seria a solução para a melhor garantia da totalidade dos direitos da população nacional alvo das normas de educação, quando essencial à inclusão de alunos com deficiência, que estas passem a ser entendidas como de importância geral para o desenvolvimento de toda a população brasileira, na forma de uma normatização na esfera da União, ou seja, para aplicação nacional – lembrando que somente é de competência para legislar dos demais entes aquilo que a União não legisla em caráter geral. Assim, ter-se-ia auxílio no processo do acesso, da compreensão e talvez da permanência dos alunos com deficiência na rede escolar, tudo com clareza de regras, do papel e dos limites de toda a comunidade educativa, tanto no que diz respeito a direitos, quanto a deveres.

Em suma, valho-me das palavras de Rupertus Meldeni⁵, que formulou os dizeres “nas coisas essenciais, unidade, nas não-essenciais, liberdade; em todas as coisas, amor”, para afirmar que entendo como necessário haver percepção da

⁵ Frase de domínio público, sem autoria confirmada por esta autora, mas que expressa conteúdo com o qual eu concordo, independentemente da verdadeira origem.

comunidade educacional, visando influência no Congresso Nacional, no sentido de que há ainda muitas questões – como as apontadas nesse TCC, além de outras – que demandam serem consideradas “essenciais” e, por consequência, haver “unidade” na normatização destas situações, tudo para a melhor garantia da totalidade dos direitos da população nacional alvo das normas de educação quando essencial à inclusão de alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 14 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 28 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 8 fev. 2023.

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 dez. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. DF: Ministério da Educação, [S. d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 28 dez. 2022.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. et. al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GOMES, L.F. **Há hierarquia entre as leis federais, estaduais, municipais e distritais?** [S. l.], Jusbrasil, 2011. Disponível em: <https://fg.jusbrasil.com.br/noticias/2543248/ha-hierarquia-entre-as-leis-federais-estaduais-municipais-e-distritais>. Acesso em: 14 jan. 2023.

HAAS, Clarissa; SILVA, Mayara Costa da; FERRARO, Alceu Ravello. Escolarização das pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul ante o direito à educação. **Revista Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 245-262, jan./mar. 2017.

HELDER, R.R. **Como fazer análise documental**. Porto: Universidade de Algarve, 2006.

KELSEN, H. **Teoria Puro do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KRAEMER, Graciele Marjana; THOMA, Adriana da Silva. Acessibilidade como Condição de Acesso, Participação, Desenvolvimento e Aprendizagem de Alunos com Deficiência. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 554-563, jul./set. 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos e proposições. **Ins. Soc.**, Brasília/DF, v. 10, n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito à diferença nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiência. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, n. 3, 2004.

MOREIRA NETO, D.F. Competência concorrente limitada: o problema da conceituação das normas gerais. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, ano 25, n. 100, p. 127-162, abr./dez. 1988.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PORTO ALEGRE. **Resolução nº 13, de 5 de dezembro de 2013**. Orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS: Conselho Municipal de Educação, 2013. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-0056-2006>. Acesso em: 7 fev. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Resolução nº 13, de 5 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva. Porto Alegre, RS: Conselho Estadual de Educação, 2006. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/013.2013.pdf. Acesso em: 7 fev. 2023.

SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C.D.; GUINDANI, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], ano I, n. I, jul. 2009.

SÃO PAULO. Câmara de Vereadores. **PL nº 288, de 2019**. Autoriza o Poder Executivo a limitar o número de alunos da rede municipal de ensino, nas salas de aula da educação infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio, que têm matriculados alunos com deficiência, inclusive da rede parceira e da rede privada de ensino. Iniciativa: Vereador Celso Giannazi (PSOL). Disponível em: <http://documentacao.saopaulo.sp.leg.br/iah/fulltext/projeto/PL0288-2019.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2023.

SÃO PAULO. **Lei nº 15.830, de 15 de junho de 2015**. Autoriza o Poder Executivo a limitar o número de alunos nas salas de aula do ensino fundamental e médio que têm matriculados alunos com necessidades especiais. São Paulo, SP: Assembleia Legislativa, 2015. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2015/lei-15830-15.06.2015.html>. Acesso em: 7 fev. 2023.

VALENTE, Izabelle. Como estudar Direito Constitucional para TRT. **Blog clippingcacd**: [S. l.], 2019. Disponível em: <https://blog.clippingcacd.com.br/tribunais/direito-constitucional-trt/>. Acesso em: 10 abr. 2023.